

# Clemente Estable



El Reino de  
las Vocaciones

---

Psicología de  
las Vocaciones



**El Reino de las Vocaciones**



**Psicología de las Vocaciones**

Clemente Estable

Administración Nacional de Educación Pública  
EL REINO DE LAS VOCACIONES | PSICOLOGÍA DE LAS VOCACIONES  
1.ª edición – 2024  
Edición: Plan Educativo-Cultural de la ANEP  
Corrección: María Lila Ltaif  
Diseño gráfico: Diego Cadenas  
Fotografías: Cortesía de Juan Francisco Estable  
ISBN: 978-9974-887-75-6



**ANEP**

ADMINISTRACIÓN  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

## **Autoridades**

### **Consejo Directivo Central**

PRESIDENTA / Dra. Virginia Cáceres Batalla

CONSEJERO / Dr. Juan Gabito Zóboli

CONSEJERA / Prof. Dora Graziano Marotta

CONSEJERO ELECTO / Prof. Julián Mazzoni

CONSEJERA ELECTA / Mtra. Daysi Iglesias

### **Dirección General de Educación Inicial y Primaria**

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Mag. Olga de las Heras Casaballe

SUBDIRECTOR GENERAL / Mtro. Lic. Eduardo García Teske

### **Dirección General de Educación Secundaria**

DIRECTORA GENERAL / Prof. Lic. Jenifer Cherro Pintos

SUBDIRECTORA GENERAL / Dra. Mag. Maris Stella Montes Sosa

### **Dirección General de Educación Técnico Profesional**

DIRECTOR GENERAL / Prof. Ing. Agr. Juan Pereyra De León

SUBDIRECTORA GENERAL / Dra. Laura Otamendi Zakarián

### **Consejo de Formación en Educación**

PRESIDENTE / Prof. Víctor Pizzichillo Hermín

CONSEJERA / Prof. Mtra. Ma. del Carmen dos Santos Farías

CONSEJERA / Lic. Patricia Revello Silveira

CONSEJERA DOCENTE / Mag. Prof. Nirian Carbajal Rodríguez

CONSEJERO ESTUDIANTIL / Joaquín Dauson

### **Plan Educativo-Cultural**

COORDINADOR / Mag. Horacio Bernardo



# Índice general

|   |           |
|---|-----------|
| Palabras preliminares.....  | 9         |
| Sobre la reedición de <i>El Reino de las Vocaciones</i><br>y <i>Psicología de las Vocaciones</i> .....  | 11        |
| <b>El Reino de las Vocaciones, fin de la enseñanza</b> .....  | <b>13</b> |
| Capítulo I – Contenido de las fórmulas y «dictadura de los<br>conceptos generales».....   | 16        |
| Capítulo II – Las verdades dictan el código universal.....  | 18        |
| Capítulo III – Algunas ideas preliminares sobre psicología<br>de la vocación .....  | 19        |
| Capítulo IV – Fundamentos de <i>El Reino de las Vocaciones</i> .....  | 23        |
| Capítulos V, VI y VII – ¿Hay lugar para todas las vocaciones<br>y vocaciones para todos los lugares? ¿Puede crearse una<br>vocación partiendo de ligeras preferencias?..... | 31/33/39  |
| Capítulo VIII – Vocación, espíritu unilateralizado y cultura .....  | 42        |
| Capítulos IX y X – Necesidad de reconocer la psicología viva<br>de cada personalidad y de sus dominantes. Perspectiva del<br>niño abierta al porvenir.....                  | 45/47     |
| Capítulo XI – Pronóstico de las vocaciones y falsos puentes<br>tendidos por encima de lo inconsciente.....  | 50        |
| Capítulo XII – El hombre y el destino. Astrólogos, fisonomistas,<br>craneometristas y psicometristas .....  | 53        |
| Capítulo XIII – Criterios insuficientes para discernir vocaciones.<br>Casos precoces de fácil diagnóstico .....   | 55        |

|  |       |
|--|-------|
| Capítulos XIV y XV – Integración del criterio para discernir vocaciones verdaderas y vocaciones espurias: la originalidad en el diagnóstico precoz de vocaciones superiores; exaltación y fijeza de ideas que arraigando en la vocación llenan el alma como en una especie de hipnotismo; constancia en una misma dirección y resistencia al esfuerzo; etc. .... | 57/70 |
| Capítulo XVI – Metodología de las vocaciones. Psicología de la revelación personal .....   | 71    |
| Capítulo XVII – Vocación por la enseñanza, sintética y lateralizada .....  | 74    |
| Capítulos XVIII y XIX – Despertar de la vocación y pubertad: la vocación no despierta a edad rigurosamente fija, dependiendo su despuntar de la naturaleza y de la cultura .....   | 79/82 |
| Capítulo XX – El conocimiento es lo mínimo que cabe exigir para el despertar de las afinidades más legítimas entre el sujeto y las profesiones. El «elan» educativo .....  | 95    |
| Capítulo XXI – La marcha de la transmisión tiene su compás en la mayor o menor rapidez adquisitoria de los alumnos. Clasificación de los alumnos en lentos y rápidos .....   | 98    |
| Capítulo XXII – Escuelas intermedias. Función y alcance de la enseñanza primaria en <i>El Reino de las Vocaciones</i> . Educación de los centros motores en el trabajo .....   | 100   |
| Capítulo XXIII – Biografía de grandes creadores, obras maestras y descubrimientos célebres como medios eficacísimos de revelar y canalizar vocaciones. Principio de penetrabilidad, de Vaz Ferreira (véase también la conclusión 12) .....   | 105   |
| Capítulo XXIV – Organización de enseñanza primaria en dos ciclos ...   | 110   |



Capítulo XXV – Espíritu disciplinario, espíritu tolstoiano, libertad vigilada y vocación. Viciosa actitud del alumno contra el aula, el maestro y el profesor..... 111

Capítulo XXVI – Puntos de empalme que conduzcan por alguna colateral desprendida de secundaria, a preparatorios y facultades. Equivalencia de los preparatorios de igual tiempo y «pases» en años correspondientes ..... 114

Conclusiones.....117  
    Referentes a los fines .....117  
    Referentes al criterio..... 118  
    Referentes a los medios .....120

Reflexiones finales .....126

**Psicología de las Vocaciones..... 141**

Introducción .....146

Pedagogía de presión normativa y pedagogía de la personalidad y de la vocación ..... 174

Psicología de la vocación. Vocación y profesión .....200

Interés psicológico .....286

Psicología de la vocación pedagógica .....308

Del proceso formativo al autoformativo. Enseñanza de maneras de aprender .....361



## Palabras preliminares

Es muy grato presentar la reedición de los libros *El Reino de las Vocaciones* (1921) y *Psicología de las Vocaciones* (1957) de Clemente Estable, maestro, pedagogo, investigador y filósofo uruguayo de quien seguimos recogiendo importantes enseñanzas. Varias de sus ideas tienen plena vigencia para invitarnos a la reflexión y a la acción.

Clemente Estable, proveniente de una familia italiana, nació el 23 de mayo de 1894 en San Juan Bautista (actualmente Santa Lucía), departamento de Canelones. Si bien tempranamente su familia se radicó en la capital, su origen rural marcó sus experiencias infantiles vinculadas a la naturaleza.

Se graduó como maestro y ejerció la docencia en escuelas de Montevideo. Autodidacta por vocación, asistió a cursos en la Facultad de Medicina. Obtuvo a principios de los años veinte una beca del Gobierno español y viajó a Madrid con el propósito de completar su formación en el laboratorio que dirigía el Premio Nobel de Medicina Santiago Ramón y Cajal.

Luego del viaje a España, Estable profundizó sus investigaciones sobre la arquitectura del sistema nervioso central y periférico, y también desarrolló otras líneas de investigación. Se integró como jefe de Sección en el naciente Instituto de Neurología y creó, en 1927, dentro del Consejo de Enseñanza Primaria, el Laboratorio de Ciencias Biológicas, que sería el lugar de origen de la investigación biológica sistemática en nuestro país. A lo largo de su vida fue impulsor de la profesión de investigador. El Instituto de Investigaciones Biológicas por él impulsado hoy lleva su nombre.

Como pedagogo, fue autor de un plan educativo que aplica en el ciclo de enseñanza primaria los métodos de investigación científica con base pedagógica y psicológica. Este plan se conoce con el nombre de *Plan Estable*.

Como filósofo se ocupó de la ciencia, de la educación, de la vocación y del vivir humano. Arturo Ardao situó su pensamiento en la filosofía de la

experiencia, encabezada en nuestro país por José Enrique Rodó y Carlos Vaz Ferreira. Obras como *El Reino de las Vocaciones* y *Psicología de las Vocaciones* son ejemplo de ello.

Tras una larga carrera de aportes en distintas áreas, falleció a los 82 años el 27 de octubre de 1976, dejando un enorme legado cultural.

Clemente Estable revaloriza una educación que combina aspectos del método científico, de la vocación y de la importancia de aprender a aprender, lo cual fomenta el desarrollo integral del ser humano. Todos estos aspectos son fundamentales en la construcción de un sistema educativo que tienda a generar mejores ciudadanos y personas más comprometidas con sus procesos de aprendizaje.

Hoy la ANEP pone en valor estas obras como forma de mantener su legado y que llegue con mayor facilidad a docentes y estudiantes.

Dra. Virginia Cáceres Batalla  
Presidenta del Codicen de la ANEP

## **Sobre la reedición de *El Reino de las Vocaciones* y *Psicología de las Vocaciones***

*El Reino de las Vocaciones* y *Psicología de las Vocaciones* son dos obras fundamentales que presentan la faceta pedagógica y filosófica de Clemente Estable. Se decidió publicarlas en un solo volumen para que el lector pudiera apreciar las visiones complementarias del autor y establecer conexiones entre ambas en el conjunto de sus ideas filosóficas. Cabe destacar que estas también tuvieron un cauce práctico en la sistematización de lo que fue su plan pedagógico, conocido como *Plan Estable*.

En ellas es fundamental el concepto de vocación, el estímulo del pensamiento crítico, la investigación como metodología de aprendizaje, la necesidad no solo de transmitir conocimientos sino también de enseñar maneras de aprender para que el estudiante pueda seguir cultivándose por sí mismo durante toda su vida en distintas áreas.

En esta reedición se tuvo como objetivo presentar el texto de modo fiel al original. Para ello, se procedió a la transcripción de la totalidad del texto con base en la edición original de los libros. Una vez culminada esa etapa, se procedió a su corrección a partir de una tarea de cotejo con el original, en la cual se efectuaron modificaciones únicamente en el caso de erratas del texto original o de actualización de la ortografía.

Todas las imágenes incluidas en el libro fueron proporcionadas por Juan Francisco Estable, nieto de Clemente Estable.

Mag. Horacio Bernardo  
Coordinador del Plan Educativo-Cultural de la ANEP



Clemente Estable

# **El Reino de las Vocaciones**

## **Fin de la enseñanza**

Comunicado a la Sociedad de Pedagogía  
en las sesiones de junio, julio y agosto de 1921,  
con motivo de una conferencia del Dr. Dardo Regules

*Aun para abrirte camino en la selva virgen,  
aun para levantar un muro,  
aun para tender un puente,  
has de buscar, antes, en ti, el secreto.  
Dentro de ti hay tendidos todos los puentes.*

AMADO NERVO

Honra a este modestísimo trabajo —que algún día, acaso, sea integrado con otro estudio aun inédito— la fina deferencia del señor Comandante Ramiro I. Jouan, quien repetidas veces ofreciera, a la Sociedad de Pedagogía y al autor personalmente, publicarlo por cuenta de la Escuela Naval, cuyos destinos dirige. El hecho de que apenas nos conociéramos en el ritual de una presentación exalta su caballerosidad y mi reconocimiento; y el ser el señor director de criterio amplio, claro de espíritu, de carácter íntegro y noble de corazón prestigia las páginas que siguen, cuyo mérito está en lo que cada uno ponga en ellas.

Clemente Estable



## **El Reino de las Vocaciones, fin de la enseñanza**

Comunicado a la Sociedad de Pedagogía,  
con motivo de una conferencia del doctor Dardo Regules

Cuando se ha pensado en un problema de grande alcance y un espíritu selecto y noble lo aborda, no se puede ser insensible. Tras ese escudo nos amparamos y si alguien esperaba conferencia, tendrá el pesar de un error y destilará en nosotros la angustia de una traición a sus esperanzas.

Queden la Retórica enhebrando palabras y la Escolástica disciplinando silogismos para quienes gusten pensar corriendo cuentas en el rosario de dogmas sin religión: ¡Que las ideas salgan al trabajo antes con desaliño que con artificio, cual abejas de la misteriosa colmena del alma!

Conscientes de las complejidades de los problemas pedagógicos, no pretendemos hacer aquí análisis integral. La brillante conferencia de nuestro joven pensador la dividiremos en dos faces: negativa la una, positiva la otra. No litigaremos por lo que nos quita y destruye —considerándolo en rápidas impresiones— para consagrarle más atención a lo que nos promete, construye y nos da.

## I

«La dictadura de los conceptos generales» —gráfica expresión del doctor Regules— es un concepto general afortunado que, como los de Spencer y Guyau que criticara, tiene la virtud de sugerir manantiales de ideas y en el recuerdo anudar toda una trama de hechos. Las palabras obesas (Ortega y Gasset) amenguan energía al estilo. No cabe duda: más acá y más allá de las bellas quimeras, la verdad primero, si el conflicto obliga a tomar uno u otro partido.

Las fórmulas limitando geoméricamente las realidades como cristales de la Lógica tienden a detener el progreso intelectual en «falsas precisiones». Lo absoluto «mira a Dios»; lo relativo «mira al hombre». Si la parálisis hace caer el párpado, la pupila del espíritu no recogerá posibilidades que, atravesando espesa bruma, vienen como rayitos peregrinos de lejanas estrellas.

Las fórmulas —excepto en las ciencias exactas— encierran doble contenido: el original, que puede ser enunciado de extensas lucubraciones ya expresas, bien tácitas, o concreción que decanta después de largo proceso, y el que ponemos —vaciándolas del original— según nuestros deseos, nuestras doctrinas, nuestras creencias, nuestro temperamento... Las fórmulas de Spencer y Guyau poseen un contenido spenceriano y guyauiano, independientemente de nosotros, y cuyo «jugo» corre por las páginas morales y pedagógicas de ambos filósofos.

Una frase arrancada de cuajo de la continuidad del pensamiento y sorprendida en las encrucijadas de la polémica no dice nada o dice todo lo que se quiera, que es una forma de no decir nada.

Sutilizando, toda palabra es una fórmula, y en esta como en aquella para entendernos hay que recurrir al significado original, aunque no siempre sea concreto y único. Porque nuestras asociaciones no son las mismas, las palabras evocan distintas ideas y sentimientos en cada uno de nosotros.

Sugestiones dejamos correr, no apuntes críticos, ya que el doctor Regules solo quiere «sugerir la necesidad de no conformarnos en nuestros análisis pedagógicos, con el rótulo general que circula al frente de muchos frascos cerrados, sino que debemos romper el cuello de vidrio para saber si dentro existe o no, realmente, el oro de alguna piedra filosofal», ya que más bien se dirige a las frases ventiladas hasta la desecación y desangradas hasta la anemia de su contenido original.

En la cruzada libertadora contra tiranos psicológicos —los más difíciles de destronar, porque mandan a través de nosotros, sin que la voluntad se encrespe, dándonos la ilusión de que somos nosotros mismos— tributamos homenaje a los héroes modernos, cuyas lanzas de fuego se quiebran en las carnes de dictadores que levantan imperios bajo el cráneo y cuyos desvelos custodian la independencia de la patria interior.

Donde haya esclavos voluntarios, habrá dictadura; pero si no se vence en toda la línea, que no se nutra en el engaño de falso gobierno.

## II

«Los sabios gobiernan el mundo» (Soca), mas hay por medio una cuestión de tiempo. Los buenos gobiernos deben obedecer a los sabios, que en esencia son *vocaciones superiores trabajando de claro en claro y de turbio en turbio*. En la metafísica kantiana, el hombre es legislador del universo: los sentidos reciben caóticas excitaciones del mundo externo, el alma las ordena en categorías y les dicta su ley. Psicólogos y metafísicos debaten. Pero no es esto lo que aquí queremos significar. Las verdades escriben el código universal y quienes las descubren son —para el hombre— legisladores del mundo: la ley de la vacuna que nos defiende contra la viruela fue decretada —en último análisis— por Jenner, su descubridor; las de Higiene y Profilaxis, por Pasteur y sus discípulos, a partir de la era microbiana; los sociólogos que desentrañan verdades que rigen las relaciones de los hombres tarde o temprano legislan; y también legislan los Arquímedes y los Pascal, dictando leyes hidrodinámicas; los Lavoisier y los Proust, los Berzelius y Gay-Lussac, descubriendo leyes químicas; los Copérnico y los Galileo, nombrando al Sol rey con una cohorte planetaria y cuya corona, ascua de oro, nadie ha osado arrebatarse; y los Keplero y los Newton y los Einstein, poniendo orden en el Olimpo, como Zeus entre patrulla de dioses rebeldes...

Los capaces de consagrar lo mejor de su vida a las funciones de gobierno directo o indirecto, que exige nuestra organización, debieran dirigir los destinos desde los puestos que les corresponden sin disloque de aptitudes. Y aquí pensamos con el doctor Regules: la vocación ejecutiva daría una clase directora digna y sana, con espaldarazos a la audacia y a la máscara.

### III

«Un cabrerizo se distrae combinando montones de pequeños guijarros. Llega a ser un calculista asombroso en prontitud y precisión sin otro recurso que un breve recogimiento. Pasma el conflicto de números enormes que se amalgaman con orden en su espíritu, pero que a nosotros nos abruma su solo enunciado, mezcla inextricable. Ese maravilloso prestidigitador de la Aritmética tiene el instinto, el genio, la “bosse” del número.

«Un segundo, a edad en que la bolita y el trompo hacen nuestras delicias, olvida el juego, se marcha al lugar de los ruidos y escucha cantar en sí como un eco de arpas celestes. Su cabeza es una catedral plena de resonancias de un órgano imaginario. Ricas sonoridades, íntimo concierto oído por él solo, lo sumergen en el arrobamiento. Paz a ese predestinado que un día, con sus combinaciones musicales suscitará en nosotros nobles emociones. Tiene el instinto, el genio, la “bosse” de los sonidos.

«Un tercero, chiquillo que todavía sin embadurnarse no sabe comer su rebanada de pan con dulce, se complace en modelar la arcilla en figurines de verdad sorprendente en su ingenua insuficiencia. Con la punta del cuchillo hace gesticular la raíz del brezo bajo forma de máscara graciosa; trabaja el boj grabando cordero y caballo; burila sobre la piedra blanda la efigie de su perro. *Laissons-le-faire*, y si el Cielo lo secunda será, acaso, escultor renombrado. Tiene el instinto, la “bosse”, el genio de las formas.

«Así en cada rama de la actividad humana, artes y ciencias, industria y comercio, literatura y filosofía. Tenemos en nosotros, desde el principio, el germen de eso que nos distinguirá de la mezcla vulgar».

Perfiles que en *Souvenirs entomologiques* traza la encantadora pluma del entomólogo de más genio que Apolo pasease en su eterna excursión por la Vía Láctea. Después de interrogar a los insectos con evangélico amor y respeto bíblico, Fabre —sabio y poeta— escudriña su pasado buscando las fuentes de la vocación con la misma sencillez con que interrogara a los «escarabajos taciturnos» y condensa su pensamiento: «Los unos

y los otros poseemos, en direcciones diversas y en grado más o menos elevado, las características que nos marcan con un sello especial, características de origen insondable. Ellas son porque ellas son, y ninguno sabe más».

El significado etimológico de la palabra *vocación* (del latín *vocatio* = ‘acción de llamar’) explícate por la creencia en el llamamiento divino con el que Dios inclinara las almas a elegir algún estado y especialmente el religioso. Pero la Etimología se enclava en el pasado y el progreso enriquece los vocablos con acepciones nuevas. Fabre define la vocación como el instinto, como el genio, como la *joroba (bosse)*<sup>1</sup> que domina la trivial uniformidad, a la manera de un cerro en la planicie. Rodó, ya como *la conciencia de una aptitud determinada*, bien como un *instinto personal que señala el sitio y la tarea* en el orden del mundo. Bergson, como un lado, como una vista, como una forma de la intuición que se descubre incompletamente.

El Arte —en la estética bergsoniana— separa los símbolos corrientes, las generalidades convencionales, las etiquetas de la realidad, que transparente desprendiéndose de la vida como acción y «si este desprendimiento fuese completo, si el alma no se adhiriese a la acción por ninguna de sus percepciones, sería un alma de artista como aún no lo ha habido en el mundo. Este artista descollaría en todas las artes a la vez, o más bien, las fundiría todas en una sola. Percibiría todas las cosas en su pureza original; tanto las formas, los colores y los sonidos del mundo material como los más sutiles movimientos de la vida interior.

»Pero sería pedir demasiado a la Naturaleza. Hasta para aquellos que ella creara artistas, no ha levantado completamente el velo; solo lo ha levantado accidentalmente y por un solo lado.

»De ahí la diversidad de las artes en su origen. De ahí también la especialidad de las predisposiciones».

---

<sup>1</sup> Hemos traducido la palabra *bosse* por *joroba* en vez de *disposición*, como correspondería en la acepción usada, porque nos parece que Fabre —respondiendo a un juicio vulgar— le da un sentido irónico.

La psicología comparada y evolucionista quizás descubriese en el tropismo los antecedentes remotos de la vocación y en esta, algo así como un tropismo del cerebro. El espíritu se orientaría en la dirección de impresiones, ideas y sentimientos determinados, a semejanza de monoplásticos cuyo fototropismo positivo los mueve hacia puntos luminosos. Autores hay (Jennings) que consideran intencionadas las preferencias de los unicelulares y postulan aptitud y afectos predominantes al expresar que *acuden a la luz porque la aman*. Otros (Loeb) explican los tropismos *por sensibilidad diferencial* y por causas puramente mecánicas. A juicio de Pi y Suñer: «No es justificable oponer los trabajos de Jennings y sus seguidores a los de la escuela de Loeb sobre los tropismos. No se trata de dos conceptos que se excluyan, sino que se pasa de uno a otro naturalmente y sin transición. Esta parece ser la tendencia de los naturalistas franceses, con Giard y Delage especialmente, demostrando cómo es por progresiva complicación por los fenómenos de la reacción a los estímulos que se pasa del tropismo a la respuesta más compleja y más aparentemente intencionada».

Diríase que el tropismo —en sus fenómenos generales— busca la mejor adecuación de los seres al mundo externo y sin desplazamientos de constantes adquiridas; con el mínimo de cambios hondos, adaptarlos a un medio donde puedan reaccionar conservando su unidad, como eje de transformaciones incesantes; y la vocación, el sitio donde el sujeto no se desdoble y sea un todo continuo con su obra, procurando la unidad entre el hombre que siente y piensa y el hombre que actúa y lucha para sostener dignamente su vida.

El paralelo quizá cautive a quienes vean en el hombre —siguiendo los cánones de la Filogenia y de la Ontogenia— el portaestandarte indeclinable de toda la caterva zoológica que por siempre la herencia puso detrás de nosotros, pero los términos más o menos precisos de una ciencia no resuelven los problemas de otras ciencias y suelen escamotearlos. No queremos aquí afirmar ni negar rotundamente nada; todo para meditar.

La vocación se manifiesta como una dominante, ora psicológica, bien piscomotriz; ya sea «ideotropismo» o, según energía y superioridad decrecientes, instinto, inclinación o tendencia (Mercante), jamás debe

confundírsela con cualesquiera impulsos innatos que dominen la conducta. Su sentido es la *aptitud* —háyase o no anunciado a la conciencia— *para ciertas disciplinas*, sean del cerebro, sean del músculo, que *ejercitándose constituye la cima de la personalidad*. Se equivocan quienes no discernen entre enseñanza vocacional y enseñanza especializada, porque aun cuando la enseñanza vocacional implique esta, no siempre la enseñanza especializada supone aquella.



## IV

Los fundamentos de «El Reino de las Vocaciones» los ordenaremos así: 1.º psicobiológicos; 2.º éticos; 3.º lógicos; 4.º pedagógicos; 5.º sociológicos.

1. *Fundamentos psicobiológicos.* La conquista más trascendente de la Paidología consiste en haber destacado la personalidad del niño sobre base científica. El tipo que se recorta en los promedios de la psicología general es una abstracción que no plasma en ningún alumno cuyas palpitaciones han de auscultar maestros y profesores. «Todo ser humano es único: formado con elementos del pasado; representa un agrupamiento absolutamente nuevo» (Friedel). Desde cierto punto de mira, el cuerpo que nos caracteriza a cada uno de nosotros es la estatua de nuestro «yo», también característico. Las diferencias fisonómicas son pruebas palpables de diferencias más profundas. «Los conceptos de función y forma se confunden hasta tal punto —asevera el ilustre autor de *Los mecanismos de correlación fisiológica*— que se superponen, como los conceptos de composición química y estructura». La Morfogenia ha demostrado que la personalidad anatómica tiene su causa en la personalidad quimiofisiológica, de análoga manera que la causa de las formas cristalinas está en la naturaleza química de los cuerpos, aunque hoy se admita que función y órgano son simultáneos en la génesis. La armonía biológica —dilucidada por los fisiólogos modernos— desprende, como corolario de ello, la personalidad psíquica, que además la afirman las observaciones de todas las horas, sean elementalísimas o profundas.

El «paidocentrismo» fue la primera consecuencia pedagógica que se desgajara de la convicción de que cada niño encarna una personalidad inconfundible, que no debe violentarse. Y si el niño es centro a cuyo alrededor ha de girar la enseñanza, trazando tantas órbitas como alumnos, sin salir de los contornos que delinea la personalidad, parece que la única pedagogía legítima —no por exclusión de la general, sino por complemento obligado en las verificaciones— fuese la pedagogía individualizada (Search sostiene que la enseñanza debe ser individual). Volveremos sobre este asunto, cuando el decurso del pensamiento lo evoque.

El fin de la enseñanza vocacional no radica en desenvolver la personalidad en cualquier dirección: la aptitud dominante es su norte. Independiente hasta ciertos límites del concepto filosófico de personalidad, sea «la individualidad tomando conciencia de ella misma» —acepción estrecha, porque no comprende el *yo subliminal*—, sea que el espíritu como «plenitud funcional» no permita «la definición de la *personalidad* como *individualidad*», entidades acaso distintas, pero imposible separarlas... lo que necesita —condición imperativa— es discriminar vocaciones verdaderas y espurias.

La enseñanza vocacional continúa la línea del movimiento hereditario de más empuje —siempre que no contravenga la Ética— a beneficio de la ley de inercia biológica; pone a cada individuo en el sitio donde mejor se adapte a la función (adaptaciones internas y externas, que prolongan en la acción las preferencias que viven en el alma) y donde, a su vez, puede ser más original, más fuerte y más capaz —por lo tanto— de modificar el medio; correlaciona obrero y trabajo armónicamente con Natura, poniendo la reja de arado con prelación en las *líneas de fuerza del espíritu*, en cuyas direcciones hay más probabilidades de que broten árboles gigantescos —como divina creación del ánimo— que cargando frutos nuevos alcen al cielo brazos infatigables.

2.º *Fundamentos éticos*. La vocación puede ser para el hombre un ideal que oriente toda la vida y que, realizándose día a día, se refresque en vez de marchitarse. «Cuando falta en tu alma energía central que dé tono y norte a tu vida, tu alma es un baluarte sin defensa, y mil enemigos que de continuo tienen los ojos sobre él, caen a tomarlo, compareciendo así de la realidad que circunda como del fondo de tu propia personalidad. Los que proceden de afuera son las tendencias vulgares, ocultas tras la apariencia de las cosas». El maestro de Ariel ha visto como nadie las proyecciones morales de guiarse por los dictámenes de la vocación. Para no diluirse en mórbidas despersonalizaciones, necesitase una idea dominante que discipline energías que irrumpen fatalmente, por la misma naturaleza de la vida; y para que el vicio no marque llagando con las puntas de fuego de baja pasión, ni se sienta el trabajo como castigo en «valle de lágrimas», hay que procurar, a cada uno, tareas que no malogren la personalidad y la eleven, en cuyo pináculo —cual palomas en alto

campanario interior— paran vuelo las ideas que han bebido en el «lago del corazón».

El hombre y la obra se dignifican cuando esta es aquel mismo continuándose, cuando el hombre que hace retrata al hombre que piensa y cuando el hombre que piensa ama al hombre que hace. Encanta el sabio que vive todo en cada pesquisa, como el chicuelo cuyos actos sin «entretelones» prolongan el alma en graciosa continuidad. Las acciones francas —llamamos así a las que reflejan el estado actual del espíritu— atraen con el magnetismo de la simpatía.<sup>2</sup> Los afectos que universalmente se prodigan a todos los seres pequeñitos, tiernos —humanos o no—, reciben límpido caudal del sincronismo entre sentir y hacer. Las *prevenciones* que van recorriendo los años *separan al yo que siente y piensa del yo que hace*, marchitando simpatías, aislando y amargando la vida.

Repugna a la Moral que el hombre introspectivo esté de pie, junto al hombre que actúa, acusándolo perpetuamente de traidor; la vocación une —por su lado— el alma a la obra.

Una réplica con visos de argumentos irrefragables es que *el seguir las direcciones innatas en acatamiento de la vocación curariza la voluntad*: desplegando la vida en las actividades que nos son más fáciles, prolongando las vías de tendencias hereditarias, laborando en lo que place... parece que la voluntad quedara inempleada, o que se suprimieran gimnasias que la fortifican. Realizar tareas para las cuales no se cuenta con aptitud ni afectos, poner cortapisa a los movimientos espontáneos, combatir donde haya más resistencia y el riesgo raye más alto... ¿no es escuela en cuyo esfuerzo y dolor la voluntad se templea cual acero toledano?

Y si una aptitud es vigorosa y otra débil, ¿no habría que amparar preferentemente a esta, en homenaje al hombre armonioso?

Desde luego, la vida complejísima no puede correr toda por el cauce de la vocación. Esta no es lo único —verdad clara y sencilla como un axioma—,

---

<sup>2</sup> Siempre que no desborde lo grosero, en cuyo caso lo molesto y combatible no es la franqueza en sí, sino la incultura.

sino el norte de la vida. Absurda la creencia de que en «El Reino de las Vocaciones» las voluntades se inhiben: la misma vocación estimula al ejercicio de la voluntad. Creemos más acertado afirmar que la polariza en su propio plano. ¿Quiénes son los titanes del esfuerzo si no esos hombres de fe candente, inflamados por la vocación, que no cejan en el desenvolvimiento y forja de la personalidad y que ni en las horas crepusculares de la vida se retiran del yunque?

¡Sería aventura exótica de arbitrario, caprichoso, indigno Caballero de la Tabla Redonda que se acometiera contra la vocación —penacho y nobleza de la personalidad— para endurecer voluntades como músculos contraídos... cuya gimnasia —aconseja la cordura— debe realizarse no en adversidad, sino en armonía con la vocación: frenando tentaciones subalternas, puliendo la conducta de todas las horas, rompiendo cadenas de intereses mezquinos, quemando las naves en el heroísmo del trabajo perseverante, sostenido, sin cobardes retiradas del «Príncipe Rubio»!...

3.º *Fundamentos lógicos*. La vocación es creadora y, sea en la obra de las manos, sea en la del intelecto, ya en el detalle, bien en la esencia, deja la marca imborrable de la personalidad. Como continuas líneas que parten de cada uno, nunca se superponen totalmente: los exploradores de verdades —cuyo fin no puede ser la verdad descubierta— van a selvas vírgenes, donde se ocultan flora y fauna desconocidas, por los caminos de las vocaciones.<sup>3</sup>

La repetición, en lo moral, jamás desdora la personalidad. Al contrario, los actos buenos repitiéndose desde el Génesis hasta el Juicio Final la organizan y nunca desmerecen los valores éticos de quienes los ejecutan. Pero en lo intelectual, el repetidor —meritorio desde muchos puntos de vista— no existe como «uno» y a la postre se diluye y desvanece en las fuentes originales: *la originalidad es inmortal; la repetición está condenada a la muerte por el fallo inapelable de los tiempos*.

3 La casualidad tiene fama de traer descubrimientos a los hombres como los Reyes juguetes a los niños, pero el azar «ne favorise que les esprits préparés» (Pasteur). Los miles de páginas históricas solo cuentan —en este orden de hechos— con un renglón de excepciones.

La independencia de juicio —no la anarquía ni la intolerancia— construye la carta orgánica de «El Reino de las Vocaciones». La autoridad —como enorme peñasco en hombros de Sísifo— ha encorvado la Lógica en estériles ascensiones a la montaña. La vocación —más o menos fecunda— siempre es creadora y en sus dominios respectivos, la autoridad no es ley.

No implica desacuerdos sistemáticos ni ruina de todas las estatuas («Si os buscáis no me encontraréis» es aforismo de Nietzsche) y opone las personalidades a las reencarnaciones de las Forquis, que no poseyendo vista ni dentadura propias, las tres miraban con un mismo ojo y mordían con un mismo diente, paseándolos de órbita a órbita y de mandíbula a mandíbula.

Oportunamente anotaremos la posible estrechez de criterio a que podría conducir la enseñanza vocacional.

4.º *Fundamentos pedagógicos*. El vastísimo espíritu de Ingenieros —después de haber destacado las diversidades intelectuales— afirma: «Todo individuo nace con tendencias afectivas y activas que desarrolla bajo la influencia de una particular educación».

La enseñanza vocacional subsana el funesto equívoco de adaptar las personalidades a los programas, torturándolas, en vez de los programas a las personalidades, afianzándolas sin desequilibrios peligrosos. Cargar a todos con el mismo peso es una herejía pedagógica cuyas consecuencias son, por una parte, los repetidores, y por otra, la inhibición parcial de quienes sienten a Hércules en sus músculos.

Si un niño es rápido y claro en las asignaturas A, B, C... y tardío y turbio en A', B', C'..., ¿por qué ha de desandar *todo* el camino andado, repitiendo los tópicos de A, B, C... al no saber bien los de A', B', C'... que señala la línea de las aptitudes dominantes o, sin prejuizar sobre valores intrínsecos, de la mayor rapidez de aprendizaje, en las circunstancias dadas?<sup>4</sup>

---

4 «La educación, en suma, será tanto más racional cuanto más respete lo que podemos llamar, con Ortega y Gasset, el paisaje de cada niño y de cada edad; y esto es precisamente contrario a lo que ha prevalecido, a lo que prevalece, a lo que querrá prevalecer

¡Siempre adelante!... y con todos los discípulos, pero no cada año comenzando programas hechos, sino tomando el hilo en cada rama y donde lo haya dejado cada alumno; y sin abandonar conocimientos indispensables para proseguir, llevarlo lejos, acorde con las aptitudes y libre de las preocupaciones antipedagógicas de nivelar en todas las materias a todos los escolares. Esto no niega la enseñanza colectiva: la complementa.

La personalidad es imperativo de la psicología de todos los lugares, de todas las escuelas y de todos los métodos. Y la Pedagogía —bajo pena de muerte— no puede desacatar las verdades, única autoridad en la Lógica y en la vida. Exagérase —no obstante— al desautorizar toda pedagogía colectiva. Dos errores socavan este radicalismo: 1.º Que cada individuo es *totalmente* distinto a los otros, y 2.º que la enseñanza *es recibida como se da*, sin advertir que *a despecho de todos los procedimientos, el alumno aprende a su manera*.

La vocación —una vez encauzada— tiene en sí fin e impulso, y sin cálculos en Aritmética de Bentham, sin móviles subalternos ni conquistas bastardas, mueve a una sostenida autocultura: he aquí el «elan» educativo, Quijote de la personalidad y timbre de honor y gloria. Y obra inmortal de la Pedagogía es poner a cada hombre *en la dirección de su «elan» educativo*.

5.º *Fundamentos sociológicos*. Los méritos sociales del hombre están en función de la cualidad y cantidad de sus obras. Se ha definido a los grandes hombres como *aparatos que pueden producir grandes trabajos* (Ostwald, *Les grands hommes*, traducción francesa, 1919). En el surco que se abre siguiendo *las líneas de fuerza del espíritu*, la criatura humana obtiene el máximo rendimiento. Al cambiar de dirección, toda energía vital deja residuos —mecanismos que se abandonan— cuya pérdida repercute en el «coeficiente económico».

---

en la escuela: porque la escuela, como persigue el propósito de encaminar hacia ese mismo fin al mayor número de niños que le sea dado contener, se resiste a la libre expansión de la individualidad» (de nuestra inteligente educacionista Enriqueta Comte y Riqué, 2.º Congreso Americano del Niño). Veremos al buscar criterio para discernir vocaciones cuán impreciso suele ser el paisaje del niño y cómo la *libre expansión* puede malograr verdaderas personalidades más o menos ocultas y tímidas.

No olvidamos que la vida monta mecanismos nuevos sobre los viejos y que suele ganar en robustez por el juego de sus engranajes; pero el refuerzo no viene del cambio de dirección en sí, procede de acopios ignorados y de raudales y afluentes cuyas linfas ocultaban las noches. El concienzudo profesor de Leipzig, que escribiera el denso libro *Grosse Männer*, destaca *la capacidad de transformar energía como causa principal en el rendimiento del trabajo humano*. Y es en El Reino de las Vocaciones donde más se eleva el «coeficiente económico» (coef. = trabajo efectivo/energía empleada), porque no hay divorcio entre espíritu y obra —la energía vital se transforma imperfectamente en trabajo útil si *la procesión anda por dentro* con los cristos, los santos, las cruces y los feligreses de todas las parroquias del ánima— y porque, ocupando cada uno su lugar, pondrá en juego los resortes más potentes y tendrá que vencer menos resistencias que descentralicen la acción.

Alemania, Inglaterra, Norteamérica... consagran análisis prolijos a las condiciones psicofisiológicas requeridas en las diversas actividades industriales y se esfuerzan para que no se disloquen las aptitudes. El azar a veces «hace las cosas bien» pero malgasta fortunas cuantiosas. «Confía la sociedad en que cada cual irá instintivamente a parar al sitio que por las disposiciones, capacidades o dones psicofísicos le lleven sus deseos naturales, su interés; hecho que la realidad encárgase de desmentir con mucha frecuencia, siendo el principal obstáculo para ello el desconocimiento que de sí propio posee todo joven, pues es ya tarde cuando llega a descubrir cuáles sean en realidad sus puntos fuerte y flaco, ya dentro de la corriente de una profesión determinada en la que empleara sobrada energía y en la que acaso arraigó intensamente. Ningún plan de educación da al individuo probabilidades de conocerse. El interés por tal o cual orientación que pueda esbozarse ya en el período escolar, hállase no poco influido por circunstancias accidentales, en las que se destacan, ya la personalidad del maestro, ya el método de instrucción o bien las sugerencias de ambiente y tradiciones domésticas; todo lo cual es motivo de que la preferencia individual apenas pueda destacarse de manera espontánea» (Münsterberg). En la economía social, el trastorno de las aptitudes es un derroche de fuerza incomparable. Donde uno cavando encontraría ricos filones, otro desespera no hallando más que desengaños.

Hiere a la sociedad y a la raza *limar ciegamente cualquier faceta opaca, mientras aptitudes reales se asfixian en el polvo de acero*. A manera de epitafio a las vocaciones que dislocadas mueren, existe este, escrito en la frente de todas las profesiones: *Aquí no son todos los que están, ni están todos los que son*.

Desde el punto de vista social, vale más ser un buen mecánico —por ejemplo— que un mal médico.

La enseñanza con mira a las vocaciones tiende a poner orden contemplando las aptitudes. No es que obligue a nadie a trabajo forzado: pone a cada uno en la pista donde la vida hará su carrera más brillante. Y quien sepa hasta el convencimiento cuál es la cantera que guarda su oro, el aluvión que junta sus diamantes, el bosque en que anida su pájaro azul... ahí concentrará el alma y ahí ejercitará sus brazos.



## V

*¿Hay lugar para todas las vocaciones y vocación para todas las actividades?* A lo primero responderemos que el espacio es infinito y que las vocaciones no se estorban unas a las otras: se compenetran, se equilibran y armonizan. A lo segundo, imposible contestar con tal laconismo; y mucho será resuelto solo por la experiencia, que jamás adelanta opiniones.

El conocimiento y la acción se bifurcan sucesivamente —aunque el cerebro no tenga asignaturas ni el músculo, oficio— y lo que hoy es tímida yema arrodillada entre hojuelas cual virgencita en capilla de esperanzas mañana será rama conquistadora de espacio con nuevas yemas y ostentando frutos dorados...

¿La vocación es causa o efecto de las divisiones incesantes? Planteo similar al de si *el órgano crea la función o la función crea el órgano*. Si las vocaciones fueran la causa, no cabría duda de que existe vocación para todas las actividades. Una simiente que deja caer el azar con frecuencia despierta vocaciones que velan por su desenvolvimiento. La Física con Hansen inventa el microscopio y tras él (1665), Hooke descubre la célula. A partir de aquí, el hombre se unilateraliza por vías hasta entonces insospechadas, surgen colaterales imprevistas y merced a vocaciones cada vez más y más selectivas, nacen nuevas ciencias.

Incuestionablemente la vocación desplegándose en abanico no es la única causa de las divisiones del trabajo intelectual y menos aún del trabajo de las manos: la necesidad es causa principalísima, a cuya diestra podrá o no ir la vocación correlativa; pero la enseñanza no debe inmolar aptitudes en holocausto a dioses bárbaros, y si hubiera desiertos, a ellos se encaminarían, por ley de competencia, quienes no tuviesen vocación. Y aquí engrana otro problema: ¿todos los mortales tienen alguna vocación? ¿Existe su universalidad?

Desde el genio a los temperamentos amorfos (Ribery) hay una rica gama vocacional. En nuestro sentir, el radio psicológico de la vocación es inmensamente más extenso que el radio trazado por las vocaciones

reveladas. Sinnúmero zozobra en piélagos tenebrosos y las mismas vocaciones geniales necesitan «encontrar en el medio ciertas condiciones favorables a su desarrollo» (Ingenieros), aunque una vez encauzadas no las tuerce nadie, ni todos los astros del Universo tirando como gigantescos corceles.

Los grandes hombres aparecen como variaciones bruscas, a semejanza de los albinos y de las mutaciones que descubriese Hugo De Vries en la *Enothera lamarckiana*, con la restricción de que constituyen algo así como una nueva especie cuyo principio y fin están en un solo individuo. Apoyándose en datos históricos, en las leyes de Mendel, en la teoría de Weismann relativa al transformismo (cálidamente combatida por Le Dantec y Delage)... hase emitido la hipótesis de que los grandes hombres son el resultado de yuxtaposiciones sui géneris de caracteres inmortales existentes a lo largo de su genealogía y cuyo orden no se transmite jamás, siendo una sola vez en la herencia de cada familia, como si esta agotara su genio para siempre, concentrándolo en un miembro, la época de cuyo nacimiento nada permite precisar *a priori*.

## VI

Quienes carezcan de pasiones crónicas, canalizadas por grandes ideas, tendrán, al menos, ligeras preferencias, de las cuales la enseñanza vocacional sacará partido fecundo. La vida es creadora y una diferenciación imperceptible en los comienzos abre inmensas perspectivas. Hay momentos decisivos en que la vida incuba —como el ave a las tibiezas del corazón— todo un porvenir: del áspero golpe de un pedernal con otro pedernal brotó la chispa —«siente de luz»— en la época umbría del «hombre-fiera» y quizá el filo de la piedra haya herido la piel y haya saltado la sangre (Ameghino) regando el germen que encerrara todas las posibilidades de la industria, de la ciencia y de las artes. «El descubrimiento del fuego ha sido la era inicial de la Humanidad... Surgió el Fuego, y una mutación visible y prodigiosa se operó en el drama de la Creación. El hombre que era su esclavo conviértese súbitamente en el rey. Rompe la cadena que lo amarraba a la animalidad, y ella, desde entonces, la arrastra esclavizada por su nuevo amo. Ya las fieras no se atreven a aproximarse a su antro: el fuego lo defiende como dragón flamígero. Ya la crudeza del invierno no le hiela el cuerpo, la antorcha le abrevia la interminable duración de las noches. Ya no vuelve a devorar carne cruda, ni tritura más huesos para sorber el tuétano; lo que aún conserva de carnívoro en su alimentación, el fuego lo atenúa y lo purifica: los miasmas contagiosos de ferocidad que subsistían en la carne, se evaporan mediante la cocción» (Paul de Saint-Victor). Una ligera diferencia en el tactismo, provocada por el estímulo constante de la luz, acaso sea el origen del ojo, que descubre al espíritu maravillas del mundo y cuya arquitectura y cuya fisiología pasman a los sabios...

Como la Humanidad, como la vida toda, cada uno de nosotros pasa por momentos decisivos, de donde parten posibilidades que penetran el porvenir, cual golondrinas en busca de radiante primavera. Y debemos acechar esos momentos cuya frecuencia se reduce con los años, y así nuestro porvenir será menos contingente, teniendo en nuestra voluntad una fuerza efectiva.

¿El cultivo esmerado de dominantes que apenas apunten en la personalidad puede crear una vocación? El verbo *crear* —partiendo de la nada— es incomprensible: y aquí no arrancamos de lo absoluto, sino de un «substratum» hereditario, en que las preferencias poco pronunciadas no significan vocación.

En sentir de Ribot, para ser pintor —vaya en vía de ejemplo— se necesita *cierta conformación del órgano visual*. Opínase por anatomistas reputados que la aptitud para la música se halla supeditada al *ángulo de inclinación de la membrana timpánica*. En los músicos sería superior al normal (Bonnafont y Schwartz), que oscila entre 40° y 45°; en quienes carecen de dones musicales, inferior (Luceœ); y la sensibilidad auditiva sería tanto más fina cuanto más se aproximara a la vertical la membrana del tímpano (Fick).

Sin registrar nuevas observaciones que pueden contraponerse a las precedentes (Testut) y sin discutir el valor del ángulo timpánico en la aptitud musical (muchas razones inclinan a no considerarlo, al menos, como única causa), desde ya eliminamos en el problema de *crear* las vocaciones cuya ejecución —nada sabemos si su esencia— esté condicionada por estructura orgánica inmodificable en el desarrollo ontogénico.

Pensamos que —por debajo de lo genial y por encima de lo morboso— los hombres se diferencian más por el uso de sus fuerzas que por sus fuerzas mismas (Darwin). Adoctrinan Sócrates y Platón —tomo II de *La República*— que la superioridad de los hombres débese a los fines a que se aplican: «Si desde la infancia se hubiesen cortado estas perversas inclinaciones contraídas en su generación —háblase aquí de los pícaros— que como otros tantos pesos de plomo arrastran su alma tras los placeres sensuales y groseros, forzándola a mirar siempre a lo bajo; y después de haberla libertado de este peso, hubiese convertido su vista hacia objetos más sólidos y más reales, ella los habría visto y penetrado con la misma sutileza que aquellos en que tiene ahora puesta su atención».

Y no es que admitamos la *tabula rasa* donde alguna araña milagrosa tejiera con sensaciones toda la tela del alma; ni que las diversidades psíquicas solo sean adquiridas (Helvetius); ni que la educación sea

todopoderosa (Leibnitz)... No: admitimos que el capital biológico de los hombres normales, bien administrado, es una de las causas que más diferencian a los hijos de Adán y Eva; y que pueden crearse sistemas ideológicos y psicomotrices que pongan tenazmente las energías vitales al servicio de una idea noble, que cuanto más se penetra más se ama, reforzándose así inclinaciones tímidas y avivándose ligeras preferencias, que la Pedagogía ha de apreciar como gérmenes de vocación.

Los asociacionistas (Harley, Hume, Herbart, Ziehen...) afirman que el espíritu es una síntesis y *se construye* con asociaciones. No asistiremos al viejo y renovado pleito de los filósofos. Habrá exageración; no absurdo desde los cimientos a la cúpula. Reconociendo la importancia de los sistemas asociativos —que pueden crearse puesto que pueden crearse hábitos— en la disciplina de las pasiones a favor de una idea grande, queremos recordar que los neurólogos modernos han destacado la trascendencia extraordinaria de las asociaciones en la fisiología nerviosa y en el psiquismo: «La corteza recibe primero sencillamente las excitaciones venidas de fuera, después, cuando las fibras centrífugas se desarrollan a su vez, tiene el poder de responder, pero solamente cuando se mielinizan los territorios tardíos, correspondientes a las esferas intelectuales, entran en acción la inteligencia y la voluntad» (Gley, resumiendo a Flechsig). Los centros conmemorativos (zonas de asociación) serían los «verdaderos órganos del pensamiento», influidos por los centros de proyección y reobrando sobre ellos (Flechsig). El genial descubrimiento de la neurona (negación que cede en Gerlach, Golgi, Apathy, Bethe... vagas intuiciones en His y Forel; sesuda realidad en Ramón y Cajal, Kölliker, Van Geliuchten, Retzius...) da a las asociaciones base científica y significado preciso, orgánico, que nadie sospechara. «Aparte de otras condiciones, cabe afirmar que la inteligencia está en razón directa del número y complicación de las fibras de asociación» (Ramón y Cajal, *Histología normal*, 1921). Recuérdese que en el niño y en el anciano —dos veces niño, según frase consagrada— son menos copiosas que en la edad de inteligencia culminante las ramas neuronales.

Pues bien, se sabe que el ejercicio no acrece el número de neuronas —por lo demás, enorme: solamente las células piramidales del cerebro ascienden a unos 4.000.000.000 (Sedgwick Minot)— como no aumenta el

de las fibras musculares, por su alta diferenciación intraprotoplásmica; empero ¿sucede lo mismo con las ramificaciones?<sup>5</sup> En el niño, parece innegable que el ejercicio, si no crea, por lo menos orienta hasta cierto punto el crecimiento y articulaciones de cilindros-ejes y dendritas. «En fin, en el adulto, aunque amenguada, no habría desaparecido enteramente esta propiedad de crecimiento de los axones y de liberación de materias quimiotácticas, explicándose fácilmente la aparición de los talentos profesionales (destreza del pianista, del orador, del escritor, etc.) por la creación de nuevas vías de asociación interneuronal o por el robustecimiento de las preexistentes. En nuestra hipótesis, la educación misma no sería otra cosa, orgánicamente considerada, que la producción (por crecimiento de los axones y mayor extensión y ajuste de las articulaciones nerviosas) entre centros cerebrales o centros medulares, los músculos y la piel, de anchos y trillados caminos por donde los impulsos nerviosos se propagan sin esfuerzo y se tornan de cada vez más inconscientes» (Ramón y Cajal).

Ahora, con los antecedentes científicos expuestos, oigamos el enérgico llamado de bronce que desde el bosque de las neuronas, en cuyo ramaje anida el pensamiento cual iridiscente pájaro de luz, hiciera a la voluntad y a la perseverancia el sabio y pensador de *Reglas y consejos sobre investigación científica*.

«No seré yo, ciertamente, quien niegue que los más ilustres iniciadores científicos pertenecen a la aristocracia del espíritu, y han sido capacidades mentales muy elevadas, a las cuales no llegaremos nunca, por mucho que nos esforcemos, los que figuramos en el montón de los trabajadores

---

5 Todos los límites se borran cuando nos proponemos precisar bien el contenido psicológico de la herencia y la fuerza creadora de la educación. Es que en la herencia hay virtualidades que no se realizan sin el influjo de la educación y esta edifica sobre la herencia, aunque frecuentemente tienda a reprimirla en algún sentido.

Con el cultivo de células nerviosas (Harrison, Legendre, Minot, Cajal, Marinesco, Levi...) quizá se contribuya a determinar qué corresponde a la herencia y qué a la educación en las ramificaciones neuronales, porque pueden estudiarse las neuronas creciendo sin la gimnasia del aprendizaje, sin la acción educativa. No obstante, el método es escabroso; múltiples circunstancias enturbian los resultados: destrúyense relaciones intercelulares e interorgánicas; cámbiase el ambiente natural de las neuronas; no permite deslindar lo vegetativo de lo psíquico, etc.

modestos. Pero después de hacer esta concesión, que es de pura justicia, sigo creyendo que a todo hombre de mediano entendimiento y ansioso de nombradía, le queda aún ancho campo donde ejercitar su actividad y de tentar la fortuna, la cual, como la lotería, no sonrío siempre a los ricos, sino que se complace, de vez en cuando, en alegrar el hogar de los humildes. Consideremos además, que todo hombre puede ser, si se lo propone, *escultor de su propio cerebro*, y que aun el peor dotado, es susceptible, al modo de las tierras pobres pero bien cultivadas y abonadas, de rendir copiosa mies».

El esfuerzo es creador. Y yerran quienes postulan que la educación desenvuelve *exclusivamente y nada crea*; como yerran quienes dogmatizan que todo lo crea y nada desenvuelve. Hay un capital hereditario cuya inversión, en parte, es de la jurisdicción de la voluntad. Hay intereses y bienes adquiridos que la herencia capitaliza a influjos del poder asimilador de la Vida. Negar lo primero es anular lo segundo; y negar lo segundo ¿no es afirmar que la Vida nada asimila ni aun en el lento trabajo de los siglos? La misma herencia se conserva cambiando con adiciones nuevas. El que no adquiere nada retrocede a la forma original de que proviene, nada de sí puede transmitir, y para la vida, siempre idéntica, nada significarían ni el pasado, ni el presente, ni el porvenir; principio y fin, todo en un punto; y de un solo golpe, sin transmisiones sucesivas, estaría —al decir de Guyau— en la eternidad o, mejor, fuera del tiempo, lo que es evidentemente absurdo.

El mismo Cajal llegó a ser porque *quiso*, como se desprende de sus propias confesiones, lo que hoy es: *uno de los sabios más grandes de los que vieran los viejos y los nuevos soles*.

«La historia de mis méritos es muy sencilla: es la vulgarísima historia de una voluntad indomable resuelta a triunfar a toda costa. Al considerar melancólicamente, allá en mis mocedades, cuánto habían decaído la Anatomía y la Biología en España y cuán escasos habían sido los compatriotas que habían pasado a la historia de la Medicina científica, formé el firme propósito de abandonar para siempre mis ambiciones artísticas, dorado ensueño de mi juventud, y lanzarme osadamente al palenque internacional de la investigación biológica». El eminente histólogo

sentíase inclinado al Dibujo y a la Pintura; y sus primeros pasos hacia la Biología débense al juicio implacable de un pintor de torpe paleta y a la influencia de su meritísimo padre, que era médico.

El ejemplo de Cajal, meditado con vistas a la vocación, nos sugiere cuatro hipótesis: 1.º Al fuego de una voluntad candente y ahincada, Cajal se creó una vocación científica que más tarde lo inclinara al laboratorio —su evangelio— con la fatalidad y empuje de un instinto (caso de vocación centrípeta, cuyas vías de movimiento comenzaran deliberadamente para hacerse espontáneas y cuya diferencia con las vocaciones innatas no sería más que de pasado); 2.º la Naturaleza dotó a Cajal de dos vocaciones, artística la una, científica la otra, siendo la primera precoz y la segunda tardía en despertar (el maestro apasionase por la Biología desde que observara, al microscopio, la circulación sanguínea en el mesenterio de una rana —cursaba entonces tercer año de Medicina—; aunque niño aún, era agudo observador y amante de Natura); la vocación científica, con el auxilio de una voluntad de diamante, habría tomado como medio a la vocación artística (Cajal pone al servicio de su ciencia dones extraordinarios de dibujante y hablista); 3.º para ser grande en el orden científico no importa tanto la vocación como la voluntad enérgica y polarizada, polarizando tras sí a la inteligencia; y 4.º Ramón y Cajal es un cerebro de genio armónico —como lo eran Leonardo da Vinci o Goethe— que en el crisol de una voluntad genial triunfaría, si el tiempo lo permitiera, porque hogaño no es como antaño, debido al progreso incontenible en cualquier dirección del conocimiento y en muchas del sentir humano. Acaso la verdadera hipótesis sea compenetrar todas las precedentes.



## VII

Por los caminos polvorientos de la Historia se recorta la figura de Demóstenes. Hirviente de ambición en su cabeza vaporosa, irisa la gloria y resuenan los aplausos de multitudes que pueblan la fantasía. Va a la tribuna de las arengas. Sube y crujen las esferas celestes que embriagaran su alma: «Alza la voz y no se le oye, va a conmover y provoca la risa, va a irritar los ánimos y le acoge la indiferencia, habla y tartamudea»... Con el arco tenso, Esquines enfila a los oradores atenienses y en Demóstenes clavan los dardos acres de la sátira. Terremotos sacuden su cuerpo. Contracciones convulsivas hinchan sus músculos y arrugan su piel. La mirada del auditorio —que en vez de oírlo, desde abajo lo contempla— descúbrelo deforme hasta el asombro; y la mirada de Dios —que lo contempla desde arriba— no le corrige ni una línea. «Un marino del Pireo se hace aplaudir en la misma tribuna en que él acaba de ser silbado». En el Ágora, hieren su dignidad desdenes y repulsas. «Tenía, no obstante, una cualidad superior: la constancia» (Ginard de la Rosa, de quien tomamos algunos de estos datos).

Y por los caminos polvorosos de la Historia, otra vez se recorta la silueta de Demóstenes. Vuelve de sus primeras tentativas fracasadas, pero no para eclipsarse en el desánimo y morir como un lamento, sino hirviente con la misma ambición de la ida, más el inquebrantable propósito de limar sus defectos aunque salte la sangre.

Hay que robustecer la voz para vencer el murmullo de los atenienses. Hay que domar los músculos de la lengua y del rostro. Hay que oponer a la rusticidad en el ademán el garbo y ajustar a ritmo, gesto y palabra. Hay que estudiar sin descanso y concentrarse en el silencio, porque para convencer honestamente se debe estar convencido en buena ley... Y Demóstenes, escarnecido, introdúcese piedrecitas en la boca: arenga al mar, que —orador exaltado de continentes— atruena con más voces que Tifeo, cuyos labios eran mil doscientos, y ya no es un cómico quien le da lecciones de oratoria: «Con objeto de corregir el movimiento convulsivo de sus hombros, se coloca en un sitio muy angosto y suspende en lo alto una lanza, cuya punta le lastima siempre que la irritabilidad de los

nervios le hace mover los hombros; escribe sus arengas con esmero y detención; se encierra en un lugar subterráneo para entregarse a meditaciones y estudios profundos, y se afeita la cabeza y la mitad de la barba para verse obligado a no mostrarse en público»...

Autodidacta en el esfuerzo sostenido, Demóstenes retorna a la tribuna; electriza las multitudes y aprende a conquistar el cetro de la oratoria. Esquines ya no ríe: está derrotado; y en Rodas —donde dictara sus clases de Retórica— lee el discurso sobre el cual triunfó la arenga de Demóstenes; suenan los aplausos; lee la arenga de Demóstenes, redoblan los sonidos; y Esquines exclama: «¡Pues qué sería si hubieseis oído al monstruo!».

Y bien... ¿Demóstenes tenía vocación por la oratoria? ¿La aptitud del tribuno depende del desenvolvimiento de la circunvolución de Broca?<sup>6</sup> ¿Es innata? ¿Puede crearse?

El caso de Demóstenes explicaría de dos maneras: 1.º Demóstenes era orador psicológico por nacimiento, pero no contaba con las condiciones orgánicas y la facultad ejecutiva fue creada por un cultivo esmerado; y 2.º Demóstenes se propuso ser tribuno a toda costa, por «fiat» voluntario, sin preferencias de raíces inconscientes ni impulsos innatos.

Nos inclinamos a creer —con las reservas que hicimos y aun cuando no sea demostrable como un teorema— que puede crearse una vocación en almas casi indiferentes —con absoluta indiferencia no existe ninguna— merced a porfiadas comuniones con la disciplina en que se quiere canalizar el esfuerzo, a la manera como ciertas amistades sin amor terminan uniendo dos corazones para siempre, por lenta penetración inconsciente.

Admitimos, pues, vocaciones naturales y adquiridas —centrípetas— cuyas diferencias no son psicológicas, sino de arraigo y origen. ¿Las vocaciones innatas no habrán empezado por ser adquiridas? Discútese

---

6 El caso frecuentemente citado de Gambetta solo probaría que es *una de las causas, no la causa*. Sábese que el lenguaje articulado es función compleja de centros de asociación y de proyección (Wernicke, Dejerine...).

acaloradamente si las aptitudes se transmiten o no. El genio no se hereda ni se crea (Fabre): nace; ignoramos cómo. Pero, por debajo del genio, hay cualidades psíquicas que se transmiten, y quizá el mismo genio sea rico acopio de cualidades modestas que en las oscilaciones de la herencia, ya se ligan, bien se desordenan.

## VIII

La vocación es una especialización virtual que verificándose se convierte en una especialización real; y aquí se plantea por sí mismo el problema de *espíritu unilateralizado y cultura*: ¿El alma ha de ir lejos en una o pocas direcciones del saber, aunque se desdore el hombre armonioso, o debe desenvolverse armónicamente en todos los radios de la esfera psíquica, aunque pierda en profundidad?

«Con una monotonía desesperante —habla Turró confirmando un discurso de Puig i Cadafalch— se ha venido proclamando la necesidad de elevar el nivel intelectual de nuestro pueblo (por unos con fervor apostólico y por otros con vistas a las tierras de promisión) sin que se precisase ni en qué urgía elevar ese nivel ni cómo debía hacerse. Entre el coro de los que hablaban de la cultura como una cosa gris, vaga y anodina, no faltaron voces discordantes, la mía entre otras, y esas voces venían a decir, en substancia lo que sigue: “Bien está que nos instruyamos ya que todos estamos de acuerdo en que saber es poder; pero, ¿en qué debemos instruirnos? Para ser cultos ¿debemos saber de todo? ¿Es la cultura el sobreporado de la escoria o es oro de ley?”. Si es lo primero, es una cosa falsa; si es lo segundo, no cabe en la cabeza. Esa cultura abstracta de que se nos habla no es una cosa sino un fantasma, como lo es la vida sin la máquina corporal que anima, como lo es el derecho sin el órgano que lo impone, como lo es la fuerza mientras no se traduzca en movimiento: precisa concretar, precisa determinar qué debemos entender por cultura»... A fuerza de uso sin definir palabras abstractas con que el hombre expresa ideas y aspiraciones, van perdiendo claridad y relieve como leyendas en monedas de oro que se gastasen circulando de mano en mano, hasta que en el troquel del rejuvenecimiento acúñanse de nuevo los caracteres borrosos.

Las distintas acepciones en que se toma el término «cultura» han enturbiado su contenido. «Pero tenemos que explicar lo que entendemos por culto y preparado —escribe Vicente Medina en *Lirismo de las cartas*, que desata el fresco sentir del espontáneo “Abónico”— pues para nosotros no lo es precisamente quien cursó una carrera ni quien obtuvo a más o menos tirones un título académico.

»Es culto para nosotros quien cultivó su espíritu en silenciosa labor de sentimiento y pensamiento.

»Unamuno dijo: “ara en mí, como un manso buey la tierra, el dulce silencioso pensamiento”.

»Y ya en este punto, puede ser culto para nosotros un humilde labrador analfabeto...».

D’Ors, en el otro polo: *Cultura* es la unificación funcional de una parte de las fuerzas históricas con el Albedrío y «comprende la suma de los esfuerzos de la humanidad». Completándola con el concepto del célebre autor de *aires murcianos* y sin desconocer que los valores culturales suben de tono *no tanto por la suma como por la cualidad*, creemos acertada la definición de Eugenio d’Ors, a pesar de que el sabio Turró la desdeñe en artículo escrito con pluma de fuego: «... así con el cuento de esa cultura abstracta (de que nos habla el señor Eugenio d’Ors)».

Cuando no especifiquemos el sustantivo *cultura* es porque nos referimos, si no a disciplinas en toda la extensión del saber, al menos a los fundamentos asimilados de cierto núcleo de materias (hoy nadie, en franco sentir, afirmaría con Demócrito: «Yo voy a hablar de todo»).

La *cultura* da plasticidad y vuelo a la inteligencia y hace flexible y amplio el criterio, que es fuerte condición de triunfo en todas las actividades humanas y que no se plasma unilateralizándose prematuramente y con exclusiones absolutas. De ahí que juzguemos peligroso —además, como a su turno se expone, de necesitarse la cultura para el mismo despertar de las vocaciones definitivas— suprimir secundaria y establecer vías rectas de primaria a la especialización vocacional (Regules). Sin embargo, y aunque debe conciliarse, en lo factible, la más vasta cultura con la especialización más honda, las vocaciones motoras —si no dejaran margen a la duda— y muchas intelectuales impermeables a algunos conocimientos o naturalmente rebeldes a ciertos *estudios*

*reglados* podrían canalizarse con ventajas, aun estrechando el sector de la cultura.

Por otra parte, no hay que ilusionarse con el decantar educativo de una enseñanza enciclopedista y apurada, que desflorando todo sin hincar diente dispersa la atención y crea el vicio mental del *mariposeo*.

La cultura monolateralizada y profunda es más educativa que la cultura en muchas direcciones y periférica, *aun cuando nunca —al cimentarse el criterio— las minucias de una especialización, haya o no cosas pequeñas, podrán reemplazar el sedimento de los principios generales y los altos valores de otras asignaturas.*

Exceptuando espíritus sintéticos y superiores, quien desperdigue las energías mentales vagabundeando por el orbe de las ideas solo *es* entre los que no saben. *Campana de repetición* no suena para los buzos pescadores de perlas en los mares de verdades hondas. Si no *cava* en ningún terreno hasta encontrar por sí mismo venas de agua, será cántaro que lleve linfa de las fuentes a las bocas encendidas por la sed, pero *en descubriéndose* los surtidores de su ánfora y refrescando los labios en ellos, *ya no existe*. El especialista baja a grandes profundidades y como los peces fotógenos del fondo oceánico —siquiera en algunos momentos— se alumbra con su propia linterna y *en el mundo es una luz más*.

En resumen, la enseñanza vocacional debe partir de una enseñanza integral en lo posible y sin tender a exclusiones sistemáticas y radicales, aun cuando las vocaciones se vayan definiendo por selección sucesiva. La psicología humana comprende constantes específicas —no importa aquí el trabajo de los siglos— y constantes y variables individuales, que el carácter asimilador de la Vida afianza por el hábito y la herencia. La personalidad se levanta sobre un apoyo común. Es como la estatua sobre el pedestal. Hay que cincelarla con amor preferente; pero antes de ser especialista se es hombre, y después de ser especialista, se continúa siendo hombre.

## IX

El juicioso dictamen de Dromard está penetrado de la psicología de las vocaciones: «*Antes de trabajar para el hombre que queremos ser, es bueno pedir consejos al hombre que somos*».

La personalidad es un mandato categórico de la Psicología, contra el que no caben rebelaciones. Empero, *la personalidad* —así, en singular, y sin el genitivo que la refiera a alguien— es un fin determinado teóricamente, no en la práctica de la enseñanza, donde la unidad se convierte en multiplicidad heterogénea. Y el cavador que rotura y siembra la tierra no se alimenta con abstracciones.

Sin ningún criterio que permita reconocer las personalidades vivientes, la acción se contrapondría a los fines, en nombre de una personalidad abstracta.

Careciendo de brújula para orientarse hacia los ideales en el mar tempestuoso de los hechos, quizá la ruta en vez de abrirse a «El Dorado» se abra a Nuevos Mundos, que como hijos de la Fortuna y la Bienaventuranza palpiten en sus entrañas... Mas ¡qué desencanto al constatar que donde habíamos puesto fe y esperanza el esfuerzo se quiebra en desastre y ruina y al convencernos de que remamos en un «mar sin orillas» bajo un cielo sin astros, en una aventura sin hazañas!...

¿Asistir al desenvolvimiento del niño como espectadores?... Pero ¿la personalidad *toda* ya está dada y determinada por la herencia? ¿El medio no la condiciona moviendo a derecha o izquierda la resultante de las reacciones? La educación —aunque lejos de rayar en lo omnipotente— ¿no es una fuerza modificadora y creadora innegable? Y la herencia ¿atesora nada más que lo bueno, separando con tamices mágicos el grano de la cáscara y el polvo?...

«Nuestra vida psicológica pasada, toda entera, según el pensar de Bergson, condiciona nuestro estado presente» y nosotros juzgamos que gran

parte del pasado —aun cuando esté presente— duerme como un muerto si el clima no es propicio a las resurrecciones.

La personalidad es una determinante de herencia y medio, más cerca de aquella que de este, con oscilaciones que decrecen con la edad, porque las variables se organizan: «mientras vivimos está sobre el yunque» (Rodó).

Todo ser implica virtualidades que no han plasmado ni plasmarán en lo que es y será. *Nunca somos todo lo que podríamos ser*. Una misma herencia en otro ambiente prendería nuevas alas a Psiquis. «No es dudoso que si nosotros hubiésemos nacido en otro país —escribe el autor de *L'hérité et le milieu*— seríamos muy diferentes de nuestro yo actual». La personalidad no se mueve toda en nuestras venas; y la misma herencia —cuya fijeza relativa no negaremos— siempre cuenta con resortes desconocidos. El *análisis armónico* acaso prevería las curvas posibles, pero ¿cómo descubrir *todos* los términos? Mientras ignoremos, lo sensato es atenerse a *cálculos de probabilidades* y a datos de la *experiencia realizándose*, porque ¿quién sabe si es o no fundamental y decisivo lo que se oculta más allá del horizonte, donde nos roban los astros que todos los días y todas las noches nos da Oriente... más allá de nuestra sabiduría, en los dominios insospechados de nuestra ignorancia?...

Reconocer *las personalidades* es corolario de la enseñanza basada en la personalidad... ¿Con qué reactivo, cuál la piedra de toque...? *Y véase cómo un fin sin criterio que lo recele en la práctica constituye un capítulo vago de la Pedagogía, en el que el azar es sistema.*

Las soluciones pedagógicas —como de todos los problemas de hacer— *solo son concretas cuando se determinen fin, criterio y medios.*



## X

No se crea que superponemos —con algunos escritores y pedagogos— personalidad y vocación: la primera no supone la segunda; mas la vocación significa *personalidad con dominantes*.

En el fondo de influencias continuas hay que *destacar las dominantes de la personalidad* no como equilibrio presente, sino *como equilibrio móvil en tensión al porvenir*.

La enseñanza vocacional —en su amplia acepción, pues nunca la circunscribimos al sentido incompleto y estrecho de enseñanza industrial exclusivamente— está supeditada al reconocimiento subjetivo por el alumno u objetivo por el maestro de las vocaciones *como una perspectiva que se abre y no como una historia que se cierra*.

El querer del niño en la elección de actividad *camino hacia el hombre* suele conceptuarse como un timbre de las vocaciones. Y es el que decide, cuando no son cálculos extraños a las aptitudes o cuando los padres no exigen a sus hijos ser lo que ellos quisieran si fuesen niños con aspiraciones de hombre, o cuando las tenazas de la necesidad no aprietan obligando a cosechar pronto en cualquier huerto y aunque los frutos estén verdes.

Decidirse según el querer del niño en este problema de futuro parece la solución más liberal y acertada, y casi siempre es la más errónea y peligrosa. Hay por debajo un vacío funesto: la falta de conciencia de sí mismo, que caracteriza a niños y jóvenes.

La conciencia nos alumbra hasta cierta profundidad, como la luz solar al océano. Y es ley que del acopio «donde el Sol calla» —traducimos del Dante: «... dove'l Sol tace»— no conocemos más que las ascensiones presididas por Cronos y cuyos valores nadie podría fijar *a priori*. Entre la zona afótica y la iluminada —en el alma como en el océano— existen corrientes a favor de las temperaturas, de las concentraciones y del tiempo. Los jóvenes y aun los niños pueden presentir su lugar en las actividades

humanas, pero después del genio que no se equivoca quedan miles de niños y de jóvenes que ignoran su aptitud y yerran.

Se deben vigilar las testas inocentes y cándidas para que no tuerzan sus destinos y no sangren en el roce de un trabajo con una vocación que lo rechaza.

«Hay demasiado candor —observa Thomas— en esa convicción de que basta con dejar a los hijos entera libertad de pensar para que piensen libremente, es decir, por sí mismos cuando piensan de otra manera que nosotros. Se puede hablar mucho y discurrir y contradecir mucho sin pensar; se puede, como en la casa de Crisales —el personaje de Molière—, añadir razonamiento tras razonamiento sin que se deslice la menor sombra de razón, por puro psitacismo»... Claro que apunta un progreso en consultar el pensamiento de los jóvenes antes de marcar rumbo. Pasó como una comedia —excepto entre los de sangre azul, que siempre están en escena— la época de los enlaces forzados. Y también pasará —acaso como una tragedia— la de imponer ciegamente profesiones y oficios, que es como imponer matrimonios. Pero hay que defenderse de los prejuicios y contra prejuicios —como agudamente dijera el autor de *El criterio fisiológico*—. El querer del niño solo vale como *dato para tener en cuenta*, nunca como norma impositiva.

En el matrimonio que se realiza a edad reflexiva, la libertad sin restricciones; en los gustos de la juventud más o menos inconsciente, la libertad vigilada.

Engañámonos al creer que los escolares piensan en serio cuando los consultamos refiriéndonos a su porvenir. Con frecuencia toman como juego lo que el hombre conceptúa fundamental, y trascendente lo que el hombre toma como juego. Miraje propio a sus puntos de vista: si no se aleccionan en pruebas sostenidas, ven en las ocupaciones del hombre algo así como un alma de niño sobre un cuerpo grande que juega y se divierte, o al revés, como si en su cuerpecito tierno gravara el peso de los quehaceres del hombre. Un niño de 11 años y de la cuarta clase *quería ser afilador porque le gustaba ver saltar las chispas del acero*. Un colegial aspiraba a médico «para andar bien vestido»; y otro a basurero «para

castigar las mulas»... Ciertamente que toda la literatura de las encuestas no es así (en observaciones aún inéditas analizamos con más detalles), pero siempre se descubre desconocimiento o falso juicio de lo que se quiere. Muchos escolares a quienes les hemos pedido opinión sobre algunas profesiones juzgabanlas desagradables y penosas por imaginarse juntas y para vencer de una sola vez y como niños (no conciben sino muy vagamente la obra de años) todas las dificultades que entreveían.

Dentro de la filosofía del niño, ¿qué contiene el porvenir? Su querer proyectado a un futuro lejano imprégna del afán de llegar a hombre por una inversión dinámica: en el espejismo del porvenir, el *quiero ser* del niño casi siempre se traduce por *quiero ser hombre para hacer lo que quiero*. Por debajo de una corriente superficial, dirigida al futuro, viene el deseo de tener —aún niño— todas las libertades del hombre. Asegurando sus aspiraciones —que son sensitivas antes que de ideas— con ataduras en su presente, que ignora fugitivo, concibe al hombre viniendo hacia el niño, más bien que al niño yendo hacia el hombre. Su fin es el niño, que siente, y no puede ser el hombre, que no conoce.

## XI

El *pronóstico de las vocaciones* tiende puentes en falso al cruzar por encima de la subconciencia. Hay aptitudes sepultas que jamás se descubrirán sin excavaciones, o sin pruebas en el esfuerzo, o sin un «levántate y anda» con el prestigio y la magia de la oportunidad.

Grave error de Flórez Fernández sostener en su meritorio trabajo *La educación vocacional i sus proyecciones sobre la vida de los futuros ciudadanos* que en la educación refleja (califica así la del ambiente, que penetra por ósmosis) al seguirse la línea de menor resistencia se obedece a la vocación. Sin vigilancia inteligente, el niño y el joven —que carecen de autogobierno— frecuentemente siguen la línea de los placeres inmediatos, la línea de las direcciones fáciles y de la sugestión, aun contra sus aptitudes verdaderas y hondas, quedando sepultas para siempre, bajo el ruido y el trajín incesantes, o crucificando vocaciones tímidas en el Gólgota de la Pereza, donde muchos Cristos de los que duermen en el corazón han vertido su sangre.

«La vida fácil —opina el profesor Edwin Grant Conklin— y eso que se llama “buen medio” no despiertan nuestras facultades dormidas. Hace falta ordinariamente las enseñanzas de la dura necesidad para conocer nuestro *yo secreto*, para despertar el gigante que duerme en nosotros». Nuestras fuerzas psicológicas —como nuestras fuerzas físicas— están por encima de las que ponemos en juego en la gimnasia cotidiana. Toda la filosofía de lo inconsciente —aunque consideremos absurdo que la subconciencia esté algún momento inempleada— y los datos experimentales de la memoria y toda la fisiología de las reservas apoyan nuestra tesis, ya defendida por William James.

Las reminiscencias en los asfícticos prueban que hechos olvidados por siempre, al parecer, viven latentes. Lo que fue —en la doctrina bergsoniana— se da todo en lo que es. Si así no fuera, ¿dónde está todo el pasado de la herencia y de la evolución que se continúa en nosotros? El pasado sin el presente ¿qué es? ¿Y qué es el presente sin el pasado? Mirádonos en la memoria como en una perspectiva interna, o mejor, en el tiempo y no

en el espacio, hasta donde alcancemos a ver nos percibimos como una *continuidad* de «pasado-presente» y no recortados en figuras sucesivas y enfiladas: *el niño viene a hombre sin dejar nada detrás, en cambios continuos, sin interrupciones, como un todo indivisible y dinámico.*

Y bien... la inteligencia y la voluntad —que no son independientes de la memoria, como se afirmara en la vieja hipótesis de la yuxtaposición de facultades— atesoran, a semejanza de la memoria, energías ignoradas en el decurso de la vida ordinaria, y que la oportunidad o la prueba del esfuerzo pueden descubrir rasgando el velo que las oculta a la conciencia y a la observación... Y no hay aquí encantamientos miliunanochescos. Nos miramos recíprocamente y nuestras percepciones solo destacan un bosquejo de nuestro rostro, a pesar de que todos los puntos iluminados tienen representación en la imagen retiniana. Pero observémonos con detenimiento y nos asaltará la sorpresa de descubrir numerosos caracteres que no habíamos advertido en largo trato. De análoga manera acontece en la introspección: volvámonos hacia nosotros sin esfuerzos, con la habitual negligencia, y salvo horas de preocupaciones o de inspiración, en que el pensamiento espontáneamente surge a la luz de la conciencia, no sorprendemos más que ideas vagas trasnochando silenciosas y sin norte por un desierto de sombras. Mas, propongámonos un problema y apliquemos la atención a sus términos —porque pensar sin objetivo no es pensar, es divagar: hay que pensar en algo determinado— y nacerán conceptos que sin concentrarnos nunca hubieran sido.

Después de propuesta al cerebro una cuestión, aunque nosotros no sigamos la pesquisa en pacientes desvelos ni vayamos a las ideas, las ideas vienen a nosotros por un proceso inconsciente, como si la atención citara ideas afines, para que se presenten a la conciencia, con cierto tiempo de tolerancia.

De todo el capital inempleado, ¿qué saben los niños? Los hechos en su continuidad ininterrumpida pasan por las almas juveniles sin decantar sus enseñanzas sino tardíamente; y el hombre alumbrado por el estudio

y aleccionado por la experiencia no ha de ser simple espectador; debe intervenir en los destinos que señalan las aptitudes, ya como juez, bien como obrero junto al yunque o junto a la fragua, jamás como tirano.

Ni el maestro ni nadie han de *domar voluntades*, valga la frase escrita en *El contagio mental*, de Vigouroux y Juquelier, pero grandes ilusiones curvan aureolas alrededor del albedrío de los niños. Mil influencias hay que desenredar para descubrir el querer y el hacer cuyo timbre sea el temperamento desenmascarado. Tan tupida es la maraña que Séailles asevera que la «*individualidad es un entrecruzamiento de fenómenos sociales*». Error flagrante, aunque explicable, porque en Psicología todo se presenta como si respondiese a la imagen que Pascal nos diera del Universo: una esfera cuyo centro está en todas partes y cuya periferia en ningún lado.

La voluntad se determina por ideas y las intervenciones no deben torcer la dirección espontánea —siempre que no contravenga la Ética— sino nutrir con ideas las cabezas jóvenes y abrir todos los horizontes posibles, para que la voluntad se determine en terreno leal.

## XII

Desde antiguo preocupó al hombre lo que el porvenir guarda para cada uno. En la época de los horóscopos, las estrellas eran como millones de pupilas ígneas que se abrían para ver el destino humano. Impaciente de sí mismo, quisiera saber de su futuro hasta lo *imprevisible*, y búscalo en todas partes: en las aves agoreras, en los *idus*, en el cielo, en los dioses... menos dentro de sí. Pero poco a poco se desvanecen las supersticiones y se afirma el convencimiento de que el mundo que nos envuelve no está preocupado y suspendido de los fines del hombre.

Los egipcios querían adivinar en los ojos el alma de los hombres; y los griegos contaban con sus fisonomistas: Zopiro, ignorando quién era Sócrates, mirábalo mientras el filósofo conversaba familiarmente con sus discípulos y «por la sola inspección de aquella cara trivial y de fealdad casi grotesca, declaró que el hombre a quien pertenecía se hallaba dominado por todos los vicios; y como el auditorio acogiese estas palabras con risas de incredulidad, el maestro confesó que, en efecto, había nacido con malas inclinaciones, pero que su fuerza de voluntad se había impuesto a su naturaleza».

Por la sangre, por la linfa, por la bilis... los fisiólogos de antaño caracterizaban los temperamentos vivos, tenaces, apáticos, coléricos...

Los Gall, los Spurzheim, los Bessieres... diagnosticaban las vocaciones con signos anatómicos: la cabeza «muy huesosa y carnosa (doctor Bessieres, *La frenología*, p. 20) anuncia, en general, rudeza en la inteligencia y pesadez en las facultades.

»Muy pequeña y mezquina es indicio de debilidad.

»Mal conformada denota inepticia».

La raíz nasal ancha era signo —para los frenólogos— que denunciaba vocación por las Ciencias Naturales; la abertura del ángulo externo de la

órbita, aptitudes para las Matemáticas; desarrollo de la parte media del borde orbitario (órgano cromático), condiciones de colorista...

Y viene la craneometría, con vistas a la psicometría, y vienen las medidas de la inteligencia y las aptitudes...

No es lugar este para el sonado litigio en torno de los métodos de la Psicología. Spencer sostiene que *la conciencia de la personalidad no puede ser de ningún modo conocida*. Grasset (*Los límites de la biología*, p. 65) duda de que el filósofo sea sincero al razonar así, cuyo absurdo declara con Renouvier: «El acto mental en que el *yo* se percibe, implica un sujeto que percibe y un objeto percibido. Si el objeto percibido es el *yo* ¿cuál es el sujeto que percibe? O si es el verdadero *yo* el que piensa ¿cuál el otro *yo* pensado? Evidentemente, un conocimiento verdadero de sí mismo implica un estado en el cual el sujeto y el objeto se identifican, y este estado es la anulación del sujeto y del objeto». Razonamientos dignos de Zenón de Elea y cuyo «sofisma reposa sobre la suposición de que el objeto y el sujeto son *dos cosas*» (Renouvier). El discurrir ingenioso de Spencer equivale a negar radicalmente la psicología introspectiva, porque la *conciencia de cualquier estado de alma ya es parte de la conciencia de la personalidad*, del *yo*. Por otros caminos, hay quienes niegan la psicología extrospectiva.

Psicólogos han afirmado que la medida de la inteligencia es problema resuelto, y por lo tanto, la de las aptitudes, que son modalidades lateralizadas de la inteligencia. Pero aun cuando existan *métodos cualitativos* (psicolexia de Claparede), la crítica insiste con poderosos argumentos en que *solo es medible la cantidad y no la cualidad*. La una y la otra (cantidad y cualidad) son necesarias en el diagnóstico de las vocaciones, aunque, como siempre, lo más importante es la cualidad.

La Psicología Experimental, cuyos principios, sin contar el de la *mensura*, son los mismos que el de la observación e introspección, puesto que únicamente ensancha el campo, si no resuelve el problema de diagnosticar las aptitudes, aporta datos innegables *que deben tenerse en cuenta*.



### XIII

El criterio frenológico (ni decirlo) de Gall y Spurzheim, el negativo de Wagner, el de las emociones de Balmes, el basado en el *fiat* de los niños, el de las medidas de las aptitudes... si no son todos falsos —ni falsos en todo— siempre son insuficientes para discernir entre vocaciones francas y vocaciones espurias, y *esta es condición sin la que se vuelve contra ella misma la enseñanza vocacional*.

Los casos hipernormales fácilmente se reconocen cuando se estudia el despertar de las vocaciones, se tratará de casos precoces que no dejan rastro en el adulto: la comparación expresa o tácita es el criterio.

¿Quién duda de la vocación de Mozart, que ya a los 5 años crea al dulce ritmo de *Santa Cecilia* y ejecuta piezas musicales al violín sin que le hayan enseñado; y de la vocación de Lope de Vega, que *antes de saber escribir era escritor* y dictaba a sus secretarios —escolares entre quienes repartiese el alimento— los versos que hervían dentro de su cabecita inquieta; de la de Juana de Ibarbourou, que a los 10 años escribe poesías a la virgen; de la de Miguel Ángel, que dibuja en cuanto papel encuentra y aprendiz y niño corrige a Ghirlandajo y se burla de un pintor entregándole la copia por el original, y siguiendo consejos de Lorenzo de Médici amputa, decapita y espolvorea su primera estatua, que en Roma se adquiere como célebre escultura de la Antigüedad?

Se nos replicará que muchos de estos casos y sus análogos parecen de fácil diagnóstico porque son confirmados por el tiempo y que la Historia no menciona a mortales que han ensayado desde niños y nunca han salido de ensayos. ¡Cierto! Pero ¿qué asegura que esas preferencias precoces, cimentadas sobre aptitudes que en su edad rebasaban el nivel normal, no se asfixien en ambientes malsanos y no se malogren por desconcierto en la vorágine de la lucha, por suicida desconfianza de sí mismo, por anestesia de la voluntad y falta de estímulo?... El esfuerzo es revelador, alecciona y encauza. El agotamiento origina sensación de impotencia, agría y amarga; y el abandono desorganiza, corrompe y anula.

Caracteres hay que se enrojecen al rozar con las dificultades y las funden en el crisol de una voluntad que no se tuerce. Estos, aun cruzando llamas, van al lugar de sus amores, como el Dante cuando Virgilio le dijera que del otro lado de los muros de fuego estaba Beatriz. Mas también existen temperamentos escépticos y tímidos, que dudan de Beatriz y no creen en el paraíso y temen las ascuas. Y no son siempre inferiores y hay que alentarlos para que perseveren y cultiven con esmero la aptitud cardinal.

A veces, contornos bien definidos, la vocación descúbrela aun el profano: ¿qué duda cabe sobre la vocación de Piedrafita (perdido para siempre por enfermedad mental, quizás debida al abandono de quienes debieran cuidarlo como a un predestinado) que a los 7 años —edad de su ingreso a la escuela—, no sabiendo leer aún, sabe mentalmente las cuatro operaciones y en el transcurrir de las clases sobresale por su extraordinaria facilidad en resolver problemas, que *in mente* hace cálculos complicados; que a los 12 años es capaz de seguir el desarrollo de una derivada, razonando con lógica admirable; que si entre sus manos «cae» un Álgebra Superior pásase horas enteras sin moverse; que por sí mismo estudia y asimila los «Determinantes» y el «Binomio de Newton»; que con su maestro —el señor Eduardo Camuirano, que lo fue durante cinco años por haber «rotado» con la clase— aprende a calcular «Integrales» y se familiariza con las «Ecuaciones Exponenciales»; que a los 14 años de edad ya tiene estudios propios sobre Aritmética...? Los profesores Arbolella, Monteverde y Piaggio patrocinaban una conferencia de Piedrafita, que se postergó por la muerte del tan bueno como ilustre profesor Nicolás Piaggio, y nunca pudo realizarse por la afección prematura de Piedrafita. ¿Y qué duda cabe sobre la vocación de un niño de 13 años —recién lo conocemos— que habla en imágenes soberbias: «La Luna es secretaria del Sol: cuando este duerme, nos envía sus ensueños»...? Imagen acertadísima, penetrable, fecunda... Piénsese, por ejemplo, en la Catarata del Niágara: de día el Sol curva por encima de ella un arcoíris —su arco de triunfo— y de noche lo curva la Luna, como si la Catarata del Niágara soñara con su gloria. *La Luna, secretaria del Sol...* imagen que nos presenta al Astro Rey como un cerebro universal, congestionado en tensas meditaciones de siglos, que sueña al acostarse en el ocaso, como un pensador que se recoge luego de hondo cavilar, y cuyos ensueños de semivigilia fuesen los crepúsculos...

El maestro que observa a sus alumnos en la vida posescolar ¡cuántas veces se contrista al ver defraudados o invertidos los destinos humanos!

## XIV

El diagnóstico de las vocaciones es complejísimo cuando ellas mismas no se anuncian con el calor y el ímpetu de un Géiser de Islandia.

Cajal nos da como criterio para decidir en las vocaciones científicas la prueba y los resultados. Y termina así una de sus magníficas páginas: «Quien en presencia de un arduo problema no sienta crecer su entusiasmo, ni acrecentarse sus fuerzas; quien al aproximarse el solemne momento del *fiat luz* impacientemente esperado, no tenga el alma inundada por la emoción precursora del placer, debe abandonar las empresas científicas, porque la naturaleza no otorga sus favores a los fríos de condición, y la frialdad es a menudo inequívoco signo de impotencia». Este dictamen del sabio neurólogo muestra cuán funesto puede ser fallar prematuramente sobre las vocaciones: para saber si se posee condición de investigador, hay que investigar y los resultados compararlos con las conquistas de los sabios —no conocidas hasta entonces por quien ensaya— ¡y evidentemente que ello no es factible sin una cultura seria!

Interrogado el sabio alemán Ostwald en este tenor: «¿En qué se puede reconocer a las gentes que más tarde se distinguirán?», por uno de sus discípulos y en nombre del Ministro de Instrucción Pública del Japón, responde que «la más importante de todas las cualidades que hacen al sabio es la originalidad» y fuera de toda duda que *sin originalidad no hay sabios ni filósofos*, a lo sumo habrá eruditos.

Asegura Emerson que en la Psicología radica el secreto del triunfo aun de actividades musculares y que especialistas competentes pueden percibir, en individuos muy jóvenes, las aptitudes y determinar *infaliblemente* el trabajo que les conviene. Y Münsterberg replica: «Yo me permito creer que quien se tenga por verdadero psicólogo especialista habrá de declinar tanto honor: lejos de esa certeza casi infalible, habrá de conformarse con muy relativos éxitos en la dirección expuesta, ya que no existen métodos específicos, ni hay modo alguno de practicar mensuraciones experimentales que sustituyan la adivinación por la investigación científica»; «son simples vaguedades —antes había dicho— las que

se mencionan cuando, invocándose principios psicológicos, se trata de hacer la selección por aptitud».

El criterio para apreciar la vocación en sus albores es complejísimo, y dividiendo las dificultades, estas «presentarán más ancha superficie al golpe».

Prosigamos buscando *el reactivo de la vocación 1.º en la originalidad; 2.º en las exaltaciones y fijeza de ciertas ideas hasta su predominio como en una especie de hipnotismo; 3.º en la constancia en una misma dirección y en la resistencia al esfuerzo; 4.º en la facilidad de asimilación psíquica y en el paralelismo entre asignaturas y facultades mentales (tomámosla aquí en el sentido de propiedades del espíritu); 5.º en el descontento por la enseñanza corriente, hecha a la medida de la inteligencia media; 6.º en la pasión por saber, puesta por encima de todos los intereses y de todas las pasiones; 7.º y siendo dudoso subordinar caracteres, en la interferencia del estudio psicofisiológico de cada niño y de las condiciones fisiológicas y psíquicas de las diversas disciplinas humanas.*

*1.º La originalidad en el diagnóstico precoz de la vocación.* Podría discutirse con qué criterio se discierne y aquilata lo original, que en este caso vale tanto como discutir *el criterio del criterio*. Mas ello no conduce a nada y nos transfiguraría —cual añejo símbolo del inmutable rodar de los siglos— en serpiente mordiendo la cola.

Lo que importa a la pedagogía de la vocación, en la colateral del problema por donde ahora toma curso el pensamiento, es la originalidad espontánea, relativa al niño, cualquiera que ella sea, y que no ha de confundirse con los extravíos de la originalidad simulada, propia de hombres deseosos de palmoteos y ebrios de fácil nombradía. La originalidad es signo de trascendencia innegable y, casi siempre, sello de capacidades superiores. Reflexiónese en que «solo se puede desenvolver, nunca crear y sí destruir», sepultar... y se pondrán en descubierto su nervio y los territorios de sus dominios.

Recordemos que Edison —cabeza inventiva jamás igualada— a los 4 años quita una oca del nido y trata «él mismo de empollar los huevos

sentándose sobre ellos», afanado por enterarse de cómo de los huevos salen polluelos, y más tarde, administra un brebaje a la sirvienta de su casa con el propósito de hacerla apta al vuelo. Entreabrióse la tumba a los pies de la desdichada, pero Edison «pareció quedar convencido de que la incapacidad para volar radicaba en aquella y no en el líquido» (F. A. Jones, *Tomás Alva Edison, sesenta años de vida íntima del gran inventor*).

Recordemos que Fabre —cuya vocación por las Ciencias Naturales siente bullir el niño y sin envejecer vive ancianidad fresca como una brisa— a los 6 años, enfrentado al Sol, se interroga si con los ojos o con la boca goza de la radiante gloria: «Un jour, les mains derrière le dos, me voilà, marmot pensif, tourné vers le soleil. L'éblouissante splendeur me fascine. Je suis la phalène attirée par la clarté de la lampe. Est-ce avec la bouche, est-ce avec les yeux que je jouis de la radieuse gloire?

»Telle est la question de ma curiosité scientifique naissante. Lecteur, ne souriez pas: le futur observateur déjà s'exerce, expérimente. J'ouvre toute grande la bouche et je ferme les yeux. La gloire disparaît. J'ouvre les yeux et je ferme la bouche. La gloire reparait. Je recommence. Même résultat. C'est fait: je sais pertinemment que je vois le soleil avec les yeux. Oh! la belle trouvaille! Le soir, j'en fis part à la maisonnée. La grand-mère sourit tendrement de ma naïveté; les autres s'en moquèrent. Ainsi va le monde» (*Souvenirs entomologiques*, 16.<sup>a</sup> serie, pp. 43, 44).

¡Y quién iba a decir que en la extravagancia de Fabre-niño se hallaba el germen de lo que hoy, con Farigoule, sostiene la Ciencia: el sentido paróptico y la visión extrarretiniana!

Las niñerías originales son filones del alma a cuyo alrededor hay que excavar con seso para el estudio concienzudo de todas sus betas ¡y pensar que «atropellando» a la Psicología se juzgan con demasiada ligereza, se suelen poner en ridículo y hasta castigar torpemente!... *Ainsi va le monde*.

2.º *Exaltaciones y fijeza de ideas que arraigando en la vocación llenan el alma como en una especie de hipnotismo*. Una idea cuyas raíces húndense en vocación bien regada por la sangre con frecuencia domina como impuesta en sueño hipnótico. «Polariza el cerebro» y no se percibe lo que

se halla fuera del plano de polarización. Ernesto, de *El gran Galeoto* de Echegaray, bosqueja, en este pasaje, estados introspectivos del artista: «¡Ah, don Julián! ¿Usted cree que una idea que se ha aferrado aquí dentro se deja anular o destruir porque así nos plazca? Yo quisiera pensar en otro drama, pero este, este maldito de la cuestión, no le dejará sitio hasta que no brote al mundo».

La idea cuya raigambre se aferre hasta en el subsuelo del alma tiene vida propia y como si fuese entidad independiente suele reobrar en nosotros a modo de fuerza extraña a nosotros mismos: como hecho confirmatorio entre tantos, recordamos el caso de un dramaturgo que en la cátedra citara nuestro maestro de conferencias, doctor Carlos Vaz Ferreira, dramaturgo que al ser interrogado sobre el desenlace de su obra inconclusa aún, contesta que lo ignora, pues los personajes ya tenían vida propia y se movían por sí mismos.<sup>7</sup>

Por las calles de Florencia, como sonámbulo divino, anda Miguel Ángel tras de una idea que lo domina; y en plenitud de alma no le queda más que una breve frase en relación con el mundo exterior, frase defensiva que repite reflejamente y como un monocordio, para que no perturben su espíritu ensimismado, porque nada más cabe en alma plena: «no hables EN ALTA VOZ QUE ME VAS A DESPERTAR».

El brujo, cuyos archivos guardan más de dos mil patentes de invención, «un día se olvidó de su propio nombre. Acudió a pagar la contribución y se puso en línea esperando su turno; como había muchos antes que él se abstraigo en sus cavilaciones y cuando llegó a la ventanilla del cajero, este le preguntó su nombre. En vano hizo esfuerzos y más esfuerzos para recordarlo; se le había olvidado y ya iba a pasar de largo, cuando un empleado que estaba allí y le conocía, le saludó:

---

7 Irresistible no estampar aquí la confidencia que sigue del gran Miguel de Unamuno, en cuya alma fogosa e inmensa muchos volcanes hay en erupción: «¡No, mi buen amigo, no!... Muchas de estas ocurrencias de mi espíritu que te confío ni yo sé lo que quieren decir, o, por lo menos, soy yo quien no lo sé. Hay alguien dentro de mí que me las dicta, que me las dice. Le obedezco y no me adentro a verle la cara ni a preguntarle por su nombre. Solo sé que si le vieses la cara y se me dijese su nombre me moriría yo para que viviese él».

»¡Hola, Mister Edison! Esto bastó para devolverle la memoria o, mejor, para romper la dirección demasiado fija de sus ideas».

En el crepúsculo entre la Leyenda y la Historia cuéntase que Arquímedes, absorto en resolver un problema de Geometría, no advierte la toma de Siracusa, y cuando un soldado profana su recogimiento para hacerlo prisionero de Marcelo, ruégale que espere resuelva el problema y *nada lo desvía de su plano de polarización*. Irritándose, el soldado suelta todas las furias, y *al éxtasis sublime del gran físico y matemático, sucede la muerte, tal vez con el único desconsuelo de ver que la conciencia empeñada en alumbrar apagábase cuando la solución del problema de su ensimismamiento postrero nacía como en un parto del esfuerzo*.

La vocación magnetiza las ideas y el pensamiento se orienta porfiadamente en el sentido de las meridianas magnéticas: «Toda la felicidad posible en este bajo mundo se cifra en cultivar aquel modo de actividad para el cual nos sentimos con aptitudes. Solo él nos hará olvidar las miserias e injusticias de la vida. Porque casi siempre el sumo placer coincide con el completo olvido de nosotros mismos y de los demás. Sabremos que hemos llegado a esta deliciosa enajenación para las cosas frívolas, enojosas y mortificantes, cuando, según se cuenta de Nicias, preguntamos a nuestro criado: ¿He comido?»

»He aquí, dicho sea de pasada, el criterio inequívoco de la vocación» (S. Ramón y Cajal, *Charlas de café*, 1920).

En EL REINO DE LAS VOCACIONES la tendencia es reducir al mínimo los menesteres vulgares que malograrían, cual peso muerto, los vuelos más altos del espíritu, el ejercicio purificado, las manifestaciones superiores del cerebro.

El alma que en una grande idea se concentra con la emoción de la madre en cuyas entrañas siente latir un nuevo corazoncito va desatándose poco a poco de las preocupaciones triviales que en el común de la gente llenan el pensar diario.<sup>8</sup>

---

8 Ampère, poco tiempo antes de morir, discutía filosóficamente con uno de sus amigos

El espectador superficial confunde los abstraídos con distraídos incorregibles; y el alucinado con la vanagloria de aparecer Zaratustra en fugaces impresiones, aspirando a vivir como grande en mentes cándidas, imita lo pequeño que aun en los grandes queda cual cáscara vulgar, y tomando como fin secreto lo que cuelga por estorbo de la abstracción, hace caricaturas de abstraídos.

La *deliciosa enajenación* es criterio infalible, pero no universal, ni es síntoma precoz que autorice fallar positiva y menos negativamente con vistas al porvenir de tanteos inciertos y en penumbra.

3.º *En la constancia en una misma dirección y en la resistencia al esfuerzo.* La constancia caracteriza las vocaciones —constantes que reveladas destacan la personalidad— a la manera del tropismo y del instinto. Las vocaciones que han rasgado el velo definitivamente van a su objeto con la terquedad de la mariposa al foco y del gorrión al sembrado; Giotto cuidaba rebaños cuando el pintor Cimabue *lo descubrió*, pero recogía todo carbón y toda cal que encontrara en el campo y dibujaba en las rocas de las montañas, con igual naturalidad y la misma persistencia con que el águila escala las cumbres.

«La repetición de ciertos actos, siempre en el mismo sentido, ese continuo batir del mismo martillo sobre el mismo yunque, debe prevenir al educador de que se trata del despertar de una vocación» (de un interesante estudio, *Significación psicológica de la desobediencia infantil*, de la directora del Instituto Normal, señorita Leonor Hourticout). La profesora señorita Hourticout subraya que la desobediencia puede ser indicio de vocación: solamente lo es cuando está por debajo —como causa— *la constancia de la dirección tomada*.<sup>9</sup>

---

que le aconsejaba cuidar de sus fuerzas y de su salud. «¡Mi salud! —exclamó—, ¡se trata de mi salud! ¡Nosotros no debemos ocuparnos más que de lo eterno!» (A. Fouillée, *Temperamento y carácter*).

9 Ocurre, a veces, que el niño, obediente a incesantes llamados interiores, desacata órdenes cuya razón no comprende o cuya sinrazón desautoriza. El padre de Jorge Federico Haendel empeñábase en que su hijo cursara abogacía, *oponiéndose tenazmente a que estudiase música, a pesar de que la cabecita de Jorge era una catedral plena de resonancias celestes*: «Si salía con sus padres a paseo, aprovechaba el rapaz cualquier



La *constancia de la actividad libre* es criterio legítimo, pues las vocaciones ejercitándose son constantes en la línea del movimiento, y distingue la vocación de imitaciones artificiosas, cuya psicología nada tiene de las imitaciones por natural convergencia de temperamentos. Aquellas, no asimiladas, caen delante de la personalidad como colgajos de tul desgarrado; estas serían espejo donde se reflejaran rasgos inconscientes de la personalidad, haciéndolos conocer como venidos del modelo que por afinidades los evocara; serían las imitaciones del «levántate», en que la vocación ensaya imitando, para desprenderse —airosamente descubierta y de pie— de todas las imitaciones: y entonces, si no se rebela, continúa y rectifica.

La *constancia de una misma dirección* es carácter universal de las vocaciones verdaderas; y sin ella, todo queda en promesas, si otras cualidades algo habían prometido. Las grandes vocaciones, que falsamente se conciben ya grandes, cual obra de dioses que tentaran poblar la Tierra con hombres mejores, deben mucho de su grandeza a la *constancia en una misma dirección*, y aun el genio, sin esta constancia, permanecería «incrustado» en la herencia como la estatua en el mármol sin el cincel

---

descuido y allá iba, hacia el atrio de la iglesia, donde los músicos de la ciudad teñían sus acordados instrumentos.

»Más de una vez parose al pie de un árbol, entre cuyas ramas las avejillas gorjeaban a su antojo, o a la sombra de una torre, cuyas campanas trenzaban las dulzuras de un Angelus, o frente a una herrería donde el yunque y el martillo, tan pronto enemistados, tan pronto amorosos, entablaban un diálogo cantarín, jovial y animado, delicia del oído atento e inocente placer del muchachuelo que solo buscaba voces gratas en la vida...

»... Dícese que la madre de Haendel, bondadosa y tolerante —¡cuántos hombres han llegado a célebres por la intuitiva protección femenina!—, favoreció, en principio, como pudo, la vocación de su hijo, instalando en el camaranchón de la casa un pequeño clavicordio.

»Según amable leyenda, Jorge Federico, tan precoz como atrevidillo, subía por las noches al granero, y mientras dormían todos, pulsaba, con sus manos —temblorosas no solo por la tierna edad, sino también por el delicioso mundo que presentía— el grato instrumento» (E. Ramírez Ángel, *Haendel*).

Vocaciones hay —a la manera de amores— que se enardecen cuando se les opone resistencia (psicología del fruto prohibido); pero la excepción no fundamenta sistemas y no cabe temer (como cuéntase se temiera de Cervantes) que todo lo que se haga por favorecerlas, las inhiba.

que la arranque. No son los dioses quienes pueblan la Tierra de hombres, sino los hombres quienes pueblan el cielo de dioses... «Si queréis sacar el horóscopo de una existencia humana, no es en las constelaciones celestes donde hay que leerlo, sino en las acciones y reacciones del sistema astronómico interior». «Los grandes hombres son grandes por su inspiración y por el trabajo perseverante y *al rojo-blanco*».<sup>10</sup>

*La constancia de la actividad libre* es criterio legítimo, mas aunque legítimo incompleto para juzgar inequívocamente en las variadas modalidades de la vocación. El niño es monótono —pese a su inquietud— y en sus mismos cambios no sale de círculo estrecho, si el hombre no abre horizontes a sus ocupaciones. En el juego, sus códigos son casi inmutables y se legan de generación a generación. Para gustar placeres, sigue el camino más corto. Su moral matemática se funda en la recta. No entiende haya algo detrás sancionando con signo invertido lo que está delante. Inexperto, no sabe de energías latentes y su tendencia es a no probarse donde hay que empezar por cierto esfuerzo (debe vencer la inercia, y sensaciones de disgusto casi siempre se asocian con esos comienzos), a pesar de que allí podría «incorporarse» verdadera vocación que acaso duerme en su alma cual la chispa en el pedernal, que en sobresalto despierta al áspero llamado del choque; y tiende a rehuir la prueba del esfuerzo porque este si no es penoso a toda hora, no comienza, sino corona con el placer más purificado, y niño y jóvenes quisieran en la partida lo que únicamente se da y es digno en la llegada: «*no saben esperar*».

El «Calendario Platónico» de la juventud debiera iniciar todos sus capítulos con la bendición del filósofo: «... tú solo pasarás a maestro mucho más tarde, y previa una colaboración del Tiempo con la Heroicidad».

Y d'Ors es quien nos enseña que «cualquier oficio se vuelve Filosofía, se vuelve Arte, Poesía, Invención, cuando el trabajador da a él su vida, cuando no permite que esta se parta en dos mitades: la una, para el ideal; la otra para el menester cotidiano. Sino que convierte cotidiano menester e ideal en una misma cosa» (*Aprendizaje y heroísmo*).

<sup>10</sup> «Genio es un compuesto de 2 por ciento de inspiración y 98 por ciento de sudor» (Edison).

La vocación está dotada de cierta inmunidad contra la fatiga, y en igualdad de circunstancias, movido por ella, el trabajo cansa menos y resístese más en el esfuerzo; Fabre sentía pronto abatimiento con aquel A, B, C... del alfabeto —¡tan difícil que desafiaba a los sabios!— y observaciones interminables lo inclinaban sobre el libro para examinar hasta la última pluma de una paloma con que se ilustraba su portada; Mozart, a los 3 años, no se desprende del clavicordio; Miguel Ángel, en la Capilla Sixtina, no baja de los andamios ni para comer ni para dormir; Leibnitz estudiaba meses enteros sin otro reposo que el impuesto a porfía de Morfeo, quien lo sorprende en la silla de trabajo; Newton vivió «pensando siempre»; Bernardo Palissy, mal alimentado, resiste dieciséis años una labor «a alta presión», entre arcillas y crisoles; Bordas-Demoulin, engolfado en la Metafísica, no tiene tiempo de amar (Paulhan); Edison trabaja en su laboratorio más de sesenta horas continuas, sin dormir y sin comer («come tú, Sancho que naciste para comer»); recuérdense, entre otras, sus numerosísimas experiencias para la invención de la lámpara eléctrica; ¿cómo conquistar más de dos mil trescientas patentes de invento, si no con esfuerzo titánico?... y —dice Jones— si Edison hubiera podido elegir entre la Tierra y Marte, seguramente hubiese optado vivir en este, ¡así podría trabajar cuarenta minutos más cada día!...

*El índice comparativo de la fatiga* (relación de las fatigas en las distintas asignaturas y tareas, y comparando esta relación con la correspondiente a los demás alumnos) puede contribuir a *determinar las líneas de fuerza del alma*. No decimos sea sin complicaciones —en el mundo de lo que conocemos nada hay desarticulado y el fenómeno más sencillo es la convergencia de factores innumerables—, decimos: *el índice comparativo de la fatiga* es factor concurrente en el criterio para discernir vocaciones verdaderas de vocaciones espurias.<sup>11</sup>

11 Raymond Mennier, en *La fatiga intelectual y las vocaciones* (octubre 1921), hace notar que «los grandes trabajadores —esos excepcionales—, los que no reposan y no se fatigan, son sobre todo esos hombres en los que la emoción del pensamiento se renueva sin cesar. Los maestros del Espíritu, que nunca se tomaron un reposo, alcanzaron generalmente la gran vejez. Se sabe que Galileo, Locke, Newton, Boerhaave, Fontenelle, Voltaire, Buffon, etc., murieron casi centenarios en la plenitud de sus facultades. Y nuestra época no es una excepción: hay ancianos cuya vida fue incesante labor, una pasión ininterrumpida, y que todavía nos dan el ejemplo saludable de la actividad».

4.º *En el paralelismo entre asignaturas y facultades mentales* (propiedades del espíritu) *y en la facilidad de asimilación psíquica.*

Parece que el camino a seguir para determinar las vocaciones fuera el análisis de las facultades: quien tuviese mucha memoria, por ejemplo, poseería afinidad con las materias que reclamen, predominantemente, el ejercicio de la memoria. Pero es absurdo creer —además de lo impreciso y vago del criterio— que el cultivo real de cualquier asignatura solo dependa de la aplicación más o menos dominante de facultades aisladas. Sin embargo, y aunque el espíritu funcionando es siempre una unidad, cualquiera sea el concepto de facultades, como lo es la máquina a pesar de sus numerosos engranajes, casos hay en que este camino puede conducir a resultados efectivos.

*La facilidad de asimilación psíquica y de aprendizaje* —que, *cela va sans dire*, no es igual en todos los niños ni para todas las asignaturas y oficios— preséntase, *al primer enfoque*, como criterio claro y perentorio en el diagnóstico de aptitudes especiales o monolateralizadas. «Sentemos ante todo este principio: la conciencia, sea para sentir, sea para obrar, exige siempre cierta duración, por bajo de la cual deviene indistinta o nula; la *velocidad infinita del pensamiento* es cosa ilusoria». Fouillée pone el temperamento como intermediario en las acciones y reacciones de las cosas y de los hombres.

Cajal divide los talentos en dos categorías: de reacción lenta y de reacción rápida, coincidiendo con Ostwald, que los clasifica en *clásicos y románticos* (Helmholtz y Davy, por ejemplo). Y es creencia que circula cual moneda de ley indiscutible —tratándose de casos que no se acusan con claridad ni por encima ni por debajo del nivel— que los *rápidos* son siempre más capaces que los lentos; simplismo que estriba en tomar una cualidad por todo el espíritu. La rapidez —que depende bastante de la cultura y buena parte puede adquirirse— suele deslumbrar eclipsando cualidades valiosas que con creces compensan la lentitud.

---

Clemenceau, Anatole France... testifican con ágil y fuerte ancianidad.

Maestros y profesores influyen extraordinaria y a veces decididamente en la facilidad o torpeza de los alumnos, quienes con fuerte vínculo asocian la materia, el profesor y la manera como se les enseña. La competencia, el entusiasmo y el amor con que se dicten las clases prestigian la asignatura que se quiere inculcar y concentran la atención del alumno, que así asimila más fácilmente; y la frialdad, las sugerencias negativas y la parálisis —aunque la letra del programa se cumpla— insensibilizan a los escolares y poco a poco la indiferencia, el disgusto y hasta la adversión los cierran a las asignaturas que solo conocen en malas presentaciones hechas por un educador que las traiciona y se traiciona... y es así como va formándose una costra que altera el *índice real de asimilación*.

Si buen número de alumnos son refractarios —no queremos significar análogas preferencias—, malos vientos soplan para el profesor, y quizá se haya equivocado de rumbo y deba proar a otros mares.

*5.º En el descontento por la enseñanza corriente, hecha a la medida de la inteligencia media.*

El descontento porque la enseñanza ordinaria no los satisface es propio de escolares bien dotados, pues aquella *se dirige en profundidad y extensión a la medianía* (Ostwald).

El terco forcejear contra el molde, contra el ajuste, contra la uniformidad, contra los programas para ponerse por encima, dominándolos en vez de ser dominados por ellos, es heroica rebeldía de vocaciones superiores (cierto que aquí la mano del profesor —según ejerza o no con vocación— ya desata el entusiasmo, bien anuda en la pereza).

Rasgo de vocación más valioso que el contentamiento por la enseñanza que ordinariamente se recibe es la inquietud por el vacío que deja. Y si el descontento de la enseñanza como un todo solo sirve para entresacar verdaderas vocaciones intelectuales, sin su dirección concreta, no sucede así cuando es específico de ciertas materias. Además, las vocaciones se determinan y encauzan definitivamente por selección sucesiva.

6.º *En la pasión de saber, puesta por encima de todos los intereses y de todas las pasiones.* La vocación realizándose es la pasión tras la idea; y si en los momentos de trágicos conflictos triunfa sobre cualesquiera otras pasiones, marchando rectamente a sus fines sin jamás inhibirse, cabe pronosticarle altos destinos:

«Contad al sabio —decía Séneca— en el número de los atletas que, a fuerza de ejercicio y de constancia, han adquirido la fuerza indispensable para soportar los golpes y cansar los brazos de sus enemigos». Y son enemigos en la gesta del sabio hombres, cosas, deseos que distraen la atención con juegos caleidoscópicos, o que separando los labios de alguna atávica herida del alma sueltan la sangre para alimentar el vicio.

El ansia insaciable de saber, la constante preocupación por las verdades, la curiosidad cual antorcha encendida y puesta día a día más alto, la voluntad de construir torres por el honor de manos encallecidas, el ahincado laborar en homenaje de una bella idea... todo ello forma la cohorte de vocaciones superiores:

«Los grandes hombres y las montañas

Es forzoso que siempre estén de pie»... (Lugones).

7.º *Siendo dudoso subordinar caracteres, en la interferencia del estudio psicofisiológico de cada niño y de las condiciones fisiológicas y psíquicas de las diversas disciplinas humanas.* Los intereses de la industria y del comercio «solo podrán ser favorecidos, desde el punto de vista que nos ocupa, cuando sean examinados con igual minuciosidad y científica exactitud, tanto las exigencias profesionales como las funciones personales» (Münsterberg, *Psicología de las actividades industriales*).

En lo por venir —si la Psicología llegare a la precisión de las ciencias exactas— quizás pudieran descartarse complicaciones y obtenerse un criterio sencillo, riguroso y universal, como la piedra de toque en el reconocimiento del oro de buena ley y del oro falso.

El progreso en el estudio de niños y jóvenes, por un lado, y por otro, la determinación de las condiciones fisiológicas y psíquicas en las distintas disciplinas humanas —emprendida en parte por la Psicotecnia— acaso en feliz encuentro cierren el circuito y Electra, que imagináramos acurrucada, se estire de polo a polo.

## XV

Vemos que el criterio para reconocer vocaciones es complejo. Datos de todos los puntos del horizonte —más o menos valiosos— lo integran, y no podemos encerrarlo en fórmula única. Sería falsear la verdad a beneficio de una sencillez que cautiva teóricamente y a primera impresión, no respondiendo a las exigencias prácticas, donde fracasan todas las fórmulas insuficientes. Lo personal tiene mucho de imprevisto y cada hombre es siempre un ejemplo no registrado. Pero por sus complejidades no hay que perder copiosos frutos. ¡Al trabajo y a la cosecha, con el corazón abierto a las bendiciones de nuevos soles, que todos los días nos darán —con la constancia del sacerdote— una nueva aurora y un nuevo crepúsculo!



## XVI

La metodología de las vocaciones comprende dos etapas culminantes: 1.º la revelación; 2.º el desenvolvimiento y encauce.

El despertar de las vocaciones —como el del amor— parece no obedeciera a ninguna sistemática. Un hecho cuya esencia aparente no varía mil veces cruza por el alma mudo y se duerme en el regazo de la noche... mas, de pronto, soberano, vencedor de las tinieblas, rasga el velo y se descubre la casta frente de una aurora inesperada y radiante. Y así amanece «Buda» —que en sánscrito significa sabio, iluminado— por transmutación del oscuro Siddhartha, cuando a los 20 años de edad, el espectáculo de la vejez y de la muerte polariza sus meditaciones en la línea efímera de la vida terrena. Y así despierta Lartet, a edad madura, cuando un trabajador de arado y surco orienta su espíritu a la Paleontología, con el obsequio de un molar de mastodonte. Y así surge Palissy inmortal, cautivado el pensamiento por la vista de una tierra con reflejos vítreos. Y así Antonio Allegri alborea en el Corregio, con la exclamación clásica «Anch'io son' pittore», que suena imperecedera, desde que contemplase un cuadro de Rafael, y llega a nosotros indiferente de los siglos, como clamor de las vocaciones y eco de una gloria...

Difícil enhebrar en ley los hechos de la revelación vocacional. Hay momentos oportunos —distintos para cada individuo e imposibles de prever— en que impresiones de las más nimias fecundan el alma y potencias hondas que dormían recogidas comienzan a desembarazarse, de análoga manera como hay horas propicias en las cuales un grano de polen llega al óvulo y suelta el movimiento hereditario, horas no solo de sazón, sino también de oportunidad en el acto, porque el óvulo podría estar fecundado ya por otro grano, acaso subalterno y enfermizo... «Cada botón florece una vez sola, y cada flor tiene un único minuto de belleza perfecta. Así también, en el jardín del alma, cada sentimiento tiene su minuto de floración, es decir, su momento único de gracia bien abierta y de radiante majestad. Cada astro durante la noche, pasa una vez tan solo por nuestro meridiano, sobre nuestras cabezas, y no brilla en ese lugar sino un instante; así en el cielo de la inteligencia, solo hay, me atrevo

a decirlo, un solo instante en que la inteligencia culmina y brilla con todo su resplandor: ¡apresa tus ideas y tus sentimientos en ese punto preciso y fugitivo, para fijarlas o eternizarlas, porque ese es el momento supremo! Antes de ese instante, no tenías sino bosquejos confusos o presentimientos oscuros de ellos; y después de ese minuto, solo tendrás reminiscencias pálidas o arrepentimientos impotentes. Ese instante es el del ideal» (Amiel, *Diario íntimo*).

Una derrota y una rivalidad inocentes inclinan el ánimo de Gall al estudio de la Anatomía: condiscípulos que jamás conceptuó superiores a él lo vencían en los torneos de clase. «Picado en su amor propio», se contrajo al estudio no de las lecciones, sino de los compañeros que lo aventajaban, notando que en las arenas de concursos expresos o tácitos los gladiadores volteábanlo a favor de una memoria feliz. Deseoso y ardiente por reconocer dicha facultad con signos externos, creyó descubrir relaciones entre la forma del cráneo y los poderes mnemónicos. Desde aquí sus desvelos tienen por norte la Frenología, donde, al igual que en la Astrología y en la Alquimia, anidaran fantasmas y ensueños creadores de realidades.

El *molde negativo* de que nos habla Rodó en su estudio de las vocaciones superiores —selecto en el estilo, magnífico en la idea— no se circunscribe al retrato, a la semblanza, a la obra; existe también el *molde negativo del medio*: una enseñanza absurda en sus principios y torpe en los procedimientos acusa el genio pedagógico de Pestalozzi.

«No son los profesores más elocuentes o más claros —dice De Candolle en frases transcritas por Claparede— los que hacen surgir los espíritus indagadores.<sup>12</sup> Son más bien aquellos cuya enseñanza deja dudas y que hacen preguntas. Si llegan a instruir excitando al propio tiempo la curiosidad, está muy bien. Y si provocan los esfuerzos de los alumnos por una enseñanza ya mal dada, esto no es tan lamentable como parece... Se observa con sorpresa, leyendo las biografías de los sabios, cuán mediocres eran a veces los maestros de los hombres ilustres, y cómo los discípulos

---

12 «Los más célebres ingenios se han formado a sí mismos y... los no célebres también» (Julián Ribera, *La superstición pedagógica*).

de los hombres superiores ocupan un lugar secundario en la ciencia. Hay que convenir que *los sabios ilustres proporcionan las mejores enseñanzas, pero que las buenas enseñanzas no hacen a los sabios ilustres*».

Verdad es que sin darle pasta no cabe pedir que la Pedagogía moldee grandes hombres, como homúnculos en las fantásticas retortas de los alquimistas; mas se fuerzan y se desnaturalizan los hechos invirtiendo la Pedagogía y volcándola toda en el *molde negativo del medio pedagógico*.

La autoeducación —y no la mala enseñanza— es lo mínimo para escalar los altos picachos de la sabiduría. En torno de los sabios y de los artistas florecen pléyades de sabios y de artistas con más o menos brillo, y no fatalmente de la peor cepa, como lo confirma la Historia —pese a la sentencia de Candolle—: Platón discípulo de Sócrates; Torricelli, de Galileo; Miguel Ángel, de Ghirlandajo; Rafael, de Perugino; Leonardo da Vinci, de Andrea Verrochio; Giotto, de Cimabue; Faraday, de Davy; Metchnikoff, Chamberland, Roux... discípulos de Pasteur; Río-Hortega, Tello, Sánchez..., de Ramón y Cajal; Pi Suñer, discípulo de Turró...

Y sin excluir la enseñanza a través de los libros, ¿qué sabio no se formó partiendo de las enseñanzas de los sabios, aun los que luego, cual caer de hacha, destruyeran las construcciones de los sabios, como Kepler los sistemas de Ptolomeo y sus defensores? Además, el *molde negativo del medio* malogra a los encogidos en su timidez, que ignorando si son para el vuelo las alas que se articulan en sus hombros nunca las desplegarían sin las sugerencias de otras alas heroicamente tendidas.

«El que puede abrir los capullos —canta el fundador de Santiniketan, donde educa a la manera de Tolstoy en Yasnaiapoliana— lo hace tan sencillamente! Los mira nada más, y la savia de la vida corre por las venas de las hojas. Los toca con su aliento y la flor abre sus alas y revolotea en el aire, y le salen, sonrojados, sus colores, como ansias del corazón»... Pero en este bajo suelo, las vocaciones no abren sus capullos tan sencillamente como en el ingenuo y bellissimo cantar, y nos inclinamos a creer que los hombres no están hechos a imagen de los dioses, sino los dioses a imagen de los hombres.

## XVII

Seleccionar según se tenga o no vocación por la enseñanza parece necesidad que desde la raíz condicionara los medios de la enseñanza vocacional. Quien profese como epifenómeno de su vida nunca será profesor de nada. Y henos aquí detenidos por un gran problema de orden práctico: ¿habrá maestros y profesores para los miles de clases y cátedras cuyo número crece día a día? El profesor Jonckheere —de Bruselas— en una de sus informaciones constató que de treinta y cinco aspirantes «ninguno» había ingresado obedeciendo al mandato de la vocación. Por otra parte, ¿cómo hace el Estado —se pregunta Claparede— el diagnóstico de su presencia en un candidato a la carrera pedagógica? ¿Y trata de hacerlo?...

A nuestro alrededor, los hechos de todas las horas ¿no testimonian las observaciones de Jonckheere y Claparede? Y sin embargo, de ello no es lógico concluir que vivimos en un desierto de vocaciones por la enseñanza. Estas son —por debajo de lo genial— las más extendidas. *En cada hombre hay alternativamente un maestro y un discípulo.* La negación de la Pedagogía por antinatural se dirige a enseñar... y ya es Pedagogía. El mismo Ribera negándola hace pedagogía, y nadie jamás podrá romper este círculo de hierro. *Dos que se junten, aun sin ninguna intención, siempre ejercitarán al maestro más o menos meritorio que habla y al discípulo más o menos atento que escucha. Y eso no es por artificio, sino por naturaleza, y en su vasta universalidad, lo que más nos humaniza.*

En las funciones docentes —tan natural en el hombre— la cuestión de seleccionar es de grados: más o menos amor a la verdad, más o menos simpatía por el alumno, más o menos capacidad para ordenar y prolongar acciones espontáneas, más o menos plasticidad para adaptarse a los distintos planos de la enseñanza, pues aun en una misma clase y en un mismo individuo, ya deben subir, bien bajar o cambiar de dirección, acorde con los procesos psicológicos (nótese que esto no implica que la Pedagogía deba y pueda superponerse a la Psicología) para cuyo fin de nada sirven los horarios y los planes rígidos, que mecanizan no pasando más que por los puntos de repeticiones rítmicas...

¿Cuáles, entonces, son las causas de que haya pocos maestros y profesores que ejerzan con vocación?

1.º *El pecado original*. Desconocimiento de la aptitud dominante y de las funciones, que se eligen por móviles extraños a la vocación y de cuyas ataduras cuesta desligarse, porque el error se advierte tarde y ya es pesado renunciar a lo aprendido y comenzar de nuevo, desviando el curso de un *modus vivendi* canalizado en el hábito.

2.º *El letargo de la vocación en ambiente frío y sin estímulo*. En el magisterio se observan vocaciones verdaderas, aunque no apostólicas, testificadas por el trabajo y los resultados, que palidecen a los cuatro o cinco años de actuación escolar, aletargándose —salvo rarísimas excepciones— con el desaliento que como nieve cae sobre el maestro, dentro y fuera de la escuela, a pesar de las palabras sonoras y laudatorias en cuyo fondo —cuando se hace el silencio— casi nunca recoge más que amarga ironía.

3.º *La estrechez económica y las tareas reductoras*. La vocación, si no es genial, suele ser vencida por necesidades imperiosas. Los apóstoles vendrán o no, y es candoroso creer que para el trabajo dignísimo, pero oscuro de cada clase, habrá un apóstol. El maestro y el profesor —como dos de los laboriosos constructores de la sociedad civilizada— tienen derecho a la independencia económica, que es el que da soltura en el ejercicio de todos los otros derechos. Los Diógenes (que serían expulsados de nuestras aulas) fueron una sola vez en la Historia y llegan a nosotros más que vestidos de harapos, con la púrpura de la Leyenda y el azul del orgulloso cinismo. Y mientras aquel derecho no pase sin escamoteos de la teoría a la práctica, pedagogos de aptitudes innegables pasarán del magisterio a otras profesiones o dispersarán sus energías en labores heterogéneas, en mengua de la fecundidad de la acción; ¡y quién sabe cuántos con el toque de gracia vocacional ni siquiera se acercarán a la

enseñanza, especialmente primaria, huyendo de las tentaciones, como del estigma y de la miseria!<sup>13</sup>

No teniéndose el hábito de aprender encarnizadamente, la tarea de cumplir un mismo programa año tras año mecaniza y empequeñece. Las funciones del maestro, como hoy se realizan, tienden a enquistar y a reducir al maestro. Y con frecuencia ello aleja a los más estudiosos, cuya tristeza más honda es que las horas pasen sin dejarles todo lo que contienen. Horas en que no se aprende son horas de amarga vejez para el alma. El espíritu que nació primero no es el más viejo: lo es el que más se repite. Su juventud vive de la nueva idea y de la nueva aspiración que, gravitando alrededor de un propósito firme, enriquecen el cerebro y entibian el ánimo.

Los elementos por eje, el maestro gira, en la organización actual de la enseñanza, como aspas de molino: dando vueltas y vueltas su didáctica alrededor de un mismo programa, eje indesplazable y rueda que voltea año y año sin apoyo de arranque.

Hay que contrarrestar la acción reductora de monótonas repeticiones, si

---

13 Los párrafos de esta nota corresponden al doctor Legnani —lingüista concienzudo— y los entresacamos de un estudio reciente (*La escuela pública y la higiene*), aparecido en columnas de *El Día*; estudio a veces un tanto exagerado y simplista, pero siempre apiñado de ideas —como una espiga del espíritu— y riquísimo en saludables sugerencias:

«Hay que pagar bien al maestro, para que los sujetos de vocación ingresen al magisterio, y para que los idóneos no huyan de él, o no pierdan la idoneidad. He ahí la primera condición de cualquier procedimiento selectivo. Solamente por ese medio es cuerdo esperar el tipo del maestro fecundo. Individuo de mentalidad eminente, pero reductible y elástica, ágil, capaz de descender instantáneamente, por “simpatía”, a los ínfimos niveles del conocimiento y de recorrer también instantáneamente, la entera gama de la afectividad. Cerebro perfeccionado hasta lo extremo, y por ende, apto para encarar cada uno de los problemas que la realidad y el ensueño plantean en el curso de las existencias humanas. Poliédrico. Dotado de una mina de creaciones subconscientes. Cargado como un acumulador de conclusiones cuyos silogismos duermen sedimento de experiencia, raciocinio, observación y fantasía producido por él y por un abolengo que durante miles de años de vida social, ha estado mejorando el espíritu. Maestro que, él, sí, puede inclinarse, a auscultar, atenta y cariñosamente, al espíritu infantil, y luego erguirse conduciéndolo hasta las cumbres y hacia los horizontes...».

la monotonía en labores escolares no fuese totalmente evitable: rotación de maestros (en Alemania se ha adoptado este temperamento, véase *La enseñanza primaria en Alemania*, por H. Dörsing); tiempo destinado a investigaciones psicopedagógicas sistematizadas, y teniendo aparatos, a experiencias paidológicas que refuercen, que corrijan o que pongan en conflicto las observaciones empíricas y desperdigadas, así como las ideas adquiridas en los libros; concurso de tesis cuya realización se cumpla por las autoridades con la responsabilidad de los fines y el respeto al esfuerzo que motiva, y no quede en puro verbalismo flotante y vacío; congresos de Psicología y de Pedagogía; en fin, estimular por todos los medios para que cada maestro se vaya construyendo su personalidad científica dentro de su misma profesión.

4.º *El circunscribirse a una o a pocas materias la vocación por la enseñanza.* Es de experiencia diaria y de pura lógica que enseñamos con más calor y acierto las materias de nuestros gustos que las de otros dominios. La vocación por la enseñanza —así, sin límite— es excepcional, porque saliendo de lo elementalísimo requiere aptitud para todas las asignaturas. La vocación por la enseñanza suele ser derivada, corolario o compañera de la vocación por alguna disciplina de la mente.

Para transmitir el espíritu de una asignatura, no basta saber la lección: es necesario conocer la asignatura en todos sus progresos.<sup>14</sup> De ahí que juzguemos equivocado que un solo maestro enseñe, a partir de cierto año escolar, diez o doce materias. Enseñando tantas cosas sin correlación, sucediéndose en vértigo, se arriesga terminar sin apego a ninguna, si se carece de tendencia bien definida, cultivada a despecho del trabajo diario. Contrapónese al maestro único el régimen del profesorado en instrucción primaria, que casi todos los pedagogistas han combatido acerbamente. Nosotros creemos que la solución esté en conciliar los dos sistemas: maestro único hasta la clase cuarta, por ejemplo; luego dividir

14 «Nadie enseña —estima Ribera— de modo directo y positivo, sino aquello que profesa y sabe». De esta premisa infiere —y el sofisma enturbia el agua fuerte de su lógica— que el pedagogo o el profesor de una asignatura no puede enseñar otra cosa que a ser pedagogo o profesor de su asignatura; en otros términos, *nadie puede enseñar lo que se propone, sino que el alumno aprende lo que se profesa y solo cuando la profesión se manifiesta en los actos que la realizan.*

la enseñanza primaria en dos ciclos, uno con un núcleo de materias fundamentales desde el punto de vista educativo, a cuyo frente estaría un maestro, y otro, en el que se dieran trabajos manuales, modelado, industria, dibujo, caligrafía, pintura, escultura, canto y gimnasia, a cargo de maestros especializados.

5.º *La poca libertad para ejercitar los dones pedagógicos.* Cuando todo se encuadra dentro de marcos que no pueden romperse sin censura ni castigo, se concluye por soltar los remos y seguir la corriente de planes cuya responsabilidad carga hombro ajeno y nunca se realizan iniciativas propias de alguna transcendencia. Contra este mal se ha propuesto un remedio: permitir a directores de escuelas y liceos que merezcan plena confianza por sus aptitudes y dedicación organizar y orientar sus establecimientos respectivos, con libertad casi absoluta, sin el cartabón de programa impuesto y único, con la responsabilidad de la trayectoria descrita en «self-government».

El profesor cuya competencia y consagración fuesen notorias no debiera estar obligado a cumplir *un programa*, sino autorizado —sin invasiones en perjuicio de otras materias— para desarrollar *su programa*, que ha de variar en armonía con el progreso de todos los años y, dentro de ciertos límites, con el cambio de alumnos.

6.º *La falta de ambiente superior para los problemas escolares.* En esto habría mucho que tejer, y aunque deba desglosarse, véase el hilo de encaje, anúdese y a la línea de nuestro pensamiento.



## XVIII

Uno de los puntos cardinales en la organización de la enseñanza es saber si las vocaciones se acusan o no a edad precisa.

«En nuestro país —asegura el doctor Regules— la vocación se descubre y se decide, salvo excepciones explicables, de los 12 a los 14 años. Al fin de la enseñanza primaria.

»Este es el hecho.

»No lo demuestro. Lo consigno. En un comunicado de esta índole, no caben demostraciones circunstanciales. Pero la estadística y la experiencia, completando la voz de la naturaleza, son los aliados palmarios de la tesis.

»A esa edad está la hora de la revelación de la vida. Este es el dato fisiológico. Y a esa edad está la hora real de toda la revelación de la vida, física, moral y espiritualmente: La práctica ratifica esta Verdad. Todo alumno que de primaria pasa a secundaria es porque aspira a la enseñanza secundaria. Nadie sueña con truncar sus estudios al fin de secundaria. *Todos ya han decidido* —subrayamos nosotros cláusulas del doctor Regules— *en el paso de primaria a secundaria, a dónde van a clasificarse en la vida. Este es el hecho, palmario, de comprobación diaria, de exactitud meridiana. Para todos, pues, la naturaleza y la revelación vocacional coinciden en ese momento con su reclamo imperioso.*

»Ahora bien, ante este hecho, que se arraiga hasta la naturaleza misma, nuestra enseñanza pretende resolver aplazar la decisión vocacional hasta los 18 años. Y como las leyes naturales se cumplen, contra el artificio de todos los planes, *el alumno*, contra el plan, *se decide* —volvemos a subrayar— *al salir de primaria*, anula los fines del ciclo secundario, y los convierte en simple escala preparatoria para la enseñanza superior.

»Quiere decir, pues, que secundaria no existe».

Hay errores que delatan fina inteligencia, como el papel tornasol los ácidos. Y algunas de las cláusulas transcritas —que no descuajamos a man salva, puesto que sobre el particular nada más se registra en el comunicado—, a pesar de ser tan equívocas cuan afirmativas, muestran una dialéctica sutil, afilada por todos los costados, que corta por donde se la toque si la sugestión de un estilo categórico no es resistida por el rigor científico, que mella sus aristas.

No es cierto —fuera del salvamento obligado de las excepciones— que actualmente el paso de primaria a secundaria se efectúe al compás de la vocación. *Confúndese la conciencia de la aptitud, que desde lo subjetivo determina rumbo, con el determinarse —harto frecuente móviles bastardos mediante— por hacer algo después de rematar las tareas escolares.*

Si la ley fuese que ya desde la escuela los niños adivinaran —cual nidada de aves agoreras— el sitio del hombre que en cada uno de ellos se desenvuelve y si al salir de los claustros de la primera enseñanza se encaminasen rectamente hacia él, ya estaríamos en *El Reino de las Vocaciones* y toda lucha por alcanzarlo sería anacrónico relucir espada y casco de guerrero... sería locura de querer conquistar lo que no solo está dado, sino impuesto por un fatalismo que se cumple en el orden y dirección de los sucesos. Pero erguidos en el último peldaño de una enseñanza elementalísima e incompleta, ¿qué saben de sí, de sus panoramas de futuro?... ¿y qué divisan de las profesiones para clasificarse en la sociedad y en la vida, conforme a la vocación verdadera?

Jamás negaremos que cuando la vocación es vigorosa como un instinto suele hacerse lugar, sin comprender, en cualquier punto del orbe y encañilarse en las vías de sus destinos. Mas, por esta grieta de la ley hundamos la varita maravillosa del recuerdo y en la memoria de la Humanidad busquemos hasta el subsuelo de las edades... ¿cuántos casos así pasan en las ondas de los siglos y en el raudal de millones y millones de vidas?

El trabajo serio de los liliputienses es el de la escuela y si la malaventura no pone el cruel yugo de imperiosas necesidades sobre las inquietas cabecitas, los exime de cualquier otra ocupación grave; pero concluidos los cursos primarios, el niño queda disponible y *a sus padres más que a*

*él se les plantea el interrogante ¿qué hacer?...* En el orden actual de cosas es regla que se determinen carreras con la Aritmética de Bentham bajo el brazo, o en una atmósfera con miasmas, asfixiante, agitada de prejuicios que enturbian con absurdas jerarquías la dignidad del trabajo. Y así se tuercen inclinaciones sinceras y se malogran aptitudes reales.

Quienes sigan a los alumnos luego de desbandarse de la escuela como de un nido verán con tristeza que muchos de los más aptos pliegan para siempre sus talentos que a la esperanza empezaban a abrir frescos capullos, y ya por miseria, bien por flaqueza de voluntad y faltos de estímulos, o por ignorancia de altos destinos, enquistanse en tareas ajenas a sus aptitudes salientes.

## XIX

El ágil y severo crítico del régimen de *instrucción tripartita* (primaria, secundaria y superior) juzga concomitante el apuntar de la pubertad y los albores de la vocación, localizándolos entre los 12 y 14 años inclusive: «Y a esa edad está la hora real de toda la revelación de la vida, física, moral y espiritualmente».

Ignoramos a qué estadística se refiere el doctor Regules en apoyo de su tesis. Aceptemos, sin restricciones secundarias, que en nuestro país la pubertad despunte de los 12 a los 14 años —ya que las consecuencias lógicas no se perturban sensiblemente— y surge aquí una duda que reduce el sector afirmativo y cuyo escamoteo es imposible: *¿cuál su relación con el despertar de las vocaciones?* Decimos *aceptemos sin reservas*, pues el sabio endocrinólogo Marañón advierte con motivo de la menopausia, pero como doctrina general (la misma idea repítela hablando de la pubertad), que «resulta pueril querer localizar, a fuerza de estadísticas, en un año determinado un período de la vida extraordinariamente complejo y variable»; y porque la misma pubertad oscila con el juego de muchos factores: «Es más tardía en los varones que en las niñas; más precoz en las ciudades, y sobre todo en los niños de familia pudiente. Según Roberts, en los ingleses ricos se inicia dos años antes que en los pobres» (Dufestel, *La croissance*, 1920). Cuesta creer que los factores que aceleran la pubertad apuren también el despertar de las vocaciones. *Y es la estadística de la correlación la que necesitaría el doctor Regules para probarnos la exactitud de su tesis, estadística que, en tratándose de vocaciones superiores —más adelante aludiremos a las modestas—, precisamente revela absoluta independencia entre el amanecer de la vocación y el estallar de la pubertad.*

Opina Balmes que la vocación se anuncia de los 10 a los 12 años; en sentir de Nagy, el período de interés especializado comienza entre los 10 y los 15; para Claparede, de los 12 a los 18; y el bien nutrido cerebro de Víctor Mercante piensa que *el momento vocacional —predestinados o no— se define entre los 14 y 17 años* y que «al ciclo escolar de la crisis incumbe la misión delicadísima, de la que están eximidos la escuela primaria y

el colegio, de preparar el espíritu para este momento trascendental en que el hombre elige para resolver el problema social y económico de su vida». Y tras sólidos razonamientos y citas como la de Lancaster, quien conceptúa que la vocación artística nace a los 10 años, se eleva a los 12 y decrece a los 15 en los no definidos; y la de Ribot, quien estima que las vocaciones por las artes plásticas se manifiestan a los 14 años... Y luego de rememorar casos precoces (Mozart, Schubert, Rafael...) establece, entre otras, estas conclusiones: 1.º «Que en el hombre existen dos períodos vocacionales diferentes: uno correspondiente a la niñez (antes de los 11 o 12 años); otro, a la adolescencia, definido por la crisis de la pubertad». 2.º «Que la vocación adulta se define no bien la crisis estalla; pero no es común a todos los individuos. En unos no existe; en otros es inestable; en otros es precisa y lateral; en otros es poliédrica, según la expresión gráfica de Lombroso». 3.º «Que, del punto de vista pedagógico, la capacidad vocacional del alumno puede definirse de los 12 a los 16 años».

El despertar de las vocaciones consiste en el conjunto de fenómenos que descubren las aptitudes dominantes, sea subjetiva, sea objetivamente. Parece que si fuese cierto que en cualquier momento lo que va a ser cada uno está *todo* determinado por lo que es la vocación debiera tener algún signo que a edad tierna la pusiera de manifiesto, aun cuando no se anunciara introspectivamente. Biólogos ilustres han aseverado que se nace viejo, pues la diferenciación celular (citomorfosis) ya planea su futuro en la vida intrauterina; y al decir de Dastre, «el cuerpo del hombre es un edificio en el cual 60 trillones de células determinadas deben encontrar cada una su sitio, prefijado de antemano (refiérese no a la añeja hipótesis de las preformaciones orgánicas, sino a que la evolución individual desenvuelve virtualidades fijadas en el tiempo. Otro es el pensar de los epigenistas, y compenetrando ambas doctrinas, equilibranse ideas cuya unilateralidad se corrigen recíprocamente.<sup>15</sup> El despertar de las vocacio-

---

<sup>15</sup> «Fichte mismo, que ha sostenido de una manera tan exclusivista y tan enérgica la primordialidad interna de la persona y su capacidad de determinarse a sí misma, no puede explicar el tránsito de los grados inferiores a los superiores, sin suponer una

nes, como el nacer del amor,<sup>16</sup> ocurre en función de un factor interno y otro externo. Vocaciones y amores *tienen de exterior lo que alma y el corazón esperan* —consciente o inconscientemente— *para ofrendar o recibir en íntimo holocausto, sangre y luces*. En una y en otros puede haber sentimientos fervorosos y certeros, que en súbita presencia descubran el objeto definitivo de las consagraciones, o sentimientos vagos que van definiéndose por penetración lenta y eliminaciones sucesivas, o sentimientos cuya aplicación solo concreta y asegura el tiempo, o sentimientos caleidoscópicos que pueden llevar el alma —con entusiasmos fugaces, intermitentes y tornadizos— vagabunda de idea en idea y el corazón, errante de afecto en afecto, hasta que este halle su doña Inés y aquella encuentre el clima que da matiz, jugo y sabor a sus frutos...

Como integrante del factor interno y dado el rango de las neuronas cerebrales en el psiquismo, es dato que debe meditararse en la determinación de la edad vocacional el hecho de que durante la adolescencia el 90% de las células nerviosas adquieren ya la arquitectura que con leves complicaciones progresivas perdurará en el adulto y de que «en el período escolar hasta los 12 o 14 años, el número de fibras de asociación aumenta poco, no siendo sino en la pubertad que las células gigantes envían de todos los costados ramas protoplásmicas que van a establecer comunicaciones con las células vecinas o con los centros y realizar el incremento cualitativo que da al cerebro su valor real». Si la revelación de las vocaciones adultas, vale decir, las definitivas, dependiera del crecimiento de las neuronas cerebrales, debería acaecer, más bien que al principio, en el proceso o después de la pubertad, como sostienen el doctor Dufestel, quien conceptúa que *en la adolescencia se deciden las profesiones*, y el

---

acción del exterior, aunque no fuese más que para impulsar el resorte interior. En el desarrollo del espíritu, es todavía más difícil que en el del cuerpo mantenerse separadas las influencias del exterior y del interior» (Höfding, *Psicología experimental*, pp. 583-584).

16 No decimos del *instinto sexual* (y no ignoramos la teoría de quienes, como Remy de Gourmont en *Física del amor*, afirman que las relaciones amorosas, en último análisis, tienen por fundamento el instinto sexual), sino del *amor personificado*, en que la vaguedad y las fluctuaciones inherentes a ese amor que, aun cuando presto a darse, permanece indefinido, sin aplicación concreta y duradera, se transmutan en precisa determinación y consagración definitiva, concentrándose en el punto externo sobre el que gravita el sentimiento, antes desorbitado, nebuloso y voluble.

sabio fisiólogo Lusiani, quien estima que «la *adolescencia* de los latinos, que se inicia en la época variable de la pubertad, comprende todos los desarrollos de los órganos y del organismo completo en altura y peso, todos los cambios de carácter somático y psíquico que le acompañan, y se extiende, en las mujeres, hasta los 21 de edad, cuando su pubertad no se ha retrasado, para los hombres, hasta los 23–28 años. En la primera fase de este período es cuando está bien aplicada la palabra *adolescencia*; después de la crisis de la pubertad el hombre entra en la *juventud*, en la edad de la plena actividad, durante la cual se desarrollan las energías aptas para el trabajo útil, cuando el joven (*de juvare*) empieza a manifestarse capaz de llevar las armas.

»En esta edad, en la que el cuerpo ha adquirido los atributos físicos y estéticos más perfectos, habiéndose desarrollado ya bien las tendencias sexuales, el hombre está animado por una sensación nueva de vigor y facultades expansivas, que determinan su vocación futura en relación con la diferencia sexual» (*Fisiología humana*, p. 779).

Sin desconocer el alcance de los hechos consignados, *no se ha de confundir la capacidad biológica para afrontar labores que exigen contextura y fuerzas fronterizas con las del adulto, ni la determinación de hacer algo impuesta por necesidades y deberes indeclinables con las vocaciones, que pueden despuntar mucho antes de organizarse aquella capacidad, o mucho más tarde que esta determinación.*

Hay revelaciones precoces y tardías, dependiendo más que de la pubertad —es nuestro pensar— de la cultura y de la naturaleza de la vocación. Las vocaciones artísticas —especialmente las musicales— y las matemáticas son de temprano despertar, pero entre las científicas y filosóficas existen vocaciones tardías: junto a Mozart, que ya a los 3 años «se acercaba al clavicordio y ponía sobre él sus manecitas ejercitándose tan solo en buscar tercias, único espacio que podían abarcar sus diminutos y regordotes dedos», que a los 4 sabía de memoria pasajes salientes de *concertos* oídos a su hermana, que a los 5 escribía composiciones musicales y *sin que nadie le haya enseñado nada*, comienza ejecutando como segundo y luego como primer violinista con su padre; con Wentzl y con Schachtner...; junto a Rodríguez Arrióla —presentado por el ilustre fisiólogo Richet a

un congreso internacional de Psicología realizado en París—, que a los 2 años y medio de edad y *sin aprendizaje* ejecuta piezas que había oído tocar a la madre...; junto a Rubén Darío, quien «harto temprano llenaba la granada» de versos para que el Domingo de Ramos cayeran en lluvia sobre la procesión del Señor del Triunfo, que le brotaban instintivamente y que eran «orgánicos, naturales, nacidos»...; junto a Pascal, que a los 12 años compone un tratado sobre el sonido y demuestra por sí mismo proporciones de Euclides y a los 16 escribe *Ensayo acerca de las secciones cónicas*...; junto a esos casos precoces evoquemos —aunque vocaciones de naturaleza distinta— a Lartet, principal fundador de la Antropogenia, quien descubriera el «Pliopithecus» y el «Drypithecus», y cuya vocación despertara a edad madura...; a Lomonossow, ignorante a los 20 años, que en Moscú estudia con fiebre, se apasiona de la Física y de la Química y logra ser buen profesor...; a Malebranche, que se ocupaba en el estudio de las lenguas y de la historia, y no daba muestras de ninguna disposición muy aventajada, cuando acertó a entrar en la tienda de un librero, donde le cayó en manos el *Tratado del hombre* de Descartes.

Causole tanta impresión aquella lectura que se cuenta haber tenido que interrumpirla más de una vez para calmar los fuertes latidos de su corazón. Desde aquel día Malebranche se dedicó al estudio que tan perfectamente se le adaptaba; y diez años después publicaba su ya famosa obra de la *Investigación de la verdad*. Y es que la palabra de Descartes despertó el genio filosófico adormecido en el joven bajo la balumba de las lenguas y de la historia; sintiose otro, conoció que él era capaz de comprender aquellas altas doctrinas, y como el poeta al leer a otro poeta, exclamó: «también yo soy filósofo» (Balmes, *El criterio*).

Quizás alguien, pensando con Höffding que «la educación obra principalmente en las naturalezas mediocres», critique nuestro fundamento respecto a la edad vocacional, que hasta aquí se ha circunscrito a vocaciones superiores, pasando al margen de la medianía, en cuyo terreno, precisamente, hará la enseñanza... Pero si entre vocaciones superiores, cuya ley es la precocidad, existe despertar tímido y tardío, ¿qué no será en vocaciones modestas? ¿Y cómo nos aseguramos de que no hay vocación superior en un alumno que no la revele a edad prefijada, y por ende, arbitraria y artificiosa en relación con su personalidad?



Biografía corrobora nuestra tesis: Pasteur, como escolar, pasa a la sombra y nada presiente su genio; Mayer encórvase con la tara de la mediocridad hasta que una vena abierta en un habitante de la zona tórrida, con su sangre casi púrpura como la arterial, le sugiere la idea de la transformación de la energía; Einstein fue calificado de mediocre por su maestro, el célebre Minkowski... Y si eso ocurre con sabios profesores que juzgan de la capacidad para la materia de su consagración, en jóvenes cuyas aptitudes extraordinarias asombraran con el tiempo, ¿qué no sucederá en los juicios de profesores vulgares?<sup>17</sup> La escuela dio a Edison el título de *zopenco*, y su madre, maestra, tuvo que tomar la defensa; Linneo fue conceptualizado impotente para colocarse a la altura de sus discípulos y se lo puso de aprendiz de zapatero; un profesor predijo a Walter Scott que nunca llegaría a ser nada; padres y maestros creyeron que Humboldt era incapaz de seguir cualquier estudio... Todo esto parece un corrosivo de la enseñanza vocacional, donde hay que justipreciar capacidades; pero lo es únicamente de los juicios ligeros, aventurados y terminantes, y más que nada, de los juicios negativos, con que se pretende, en rigidez de fallo de última instancia, encerrar todas las posibilidades. He aquí el peligro de una enseñanza vocacional cuya premisa sea el despertar de la vocación a edad rigurosa y matemáticamente determinada. *Cada hombre, como un todo y a despecho de un fondo común, tiene una historia vocacional única; y en cada uno de nosotros puede suceder lo que aún en nadie ha sucedido y ocupar, este suceso, el centro de aquella historia.*

Es conclusión de Víctor Mercante —ya lo dijimos— que «*la vocación se define no bien estalla la crisis*», donde queda establecido simultáneo despertar de pubertad y vocación; pero destaquemos también que el mismo autor sobre el mismo hecho concreta su pensamiento en otras dos conclusiones que si no excluyen la primera en absoluto, restringen sensiblemente su alcance: 1.º «el momento vocacional —predestinados o no— se define entre los 14 y 17 años»; y 2.º «desde el punto de vista pedagógico, la capacidad vocacional del alumno puede definirse de los 12 a los 16 años». Aparenta desconcierto, ¿cómo conciliar «la vocación adulta se define no bien estalla la crisis»; el momento vocacional «se define entre los 14 y 17

---

<sup>17</sup> Los ingenios mediocres condenan por lo regular todo cuanto escapa a su alcance (La Rochefoucauld).

años»; desde el punto de vista pedagógico, la capacidad vocacional del alumno puede definirse de los 12 a los 16 años»?... ¿Por qué para la Pedagogía la edad vocacional ha de ser distinta que para la Psicología?... El dualismo de la edad vocacional explicaría porque con anticipo hay que condicionar la eclosión.

Estima Mercante que las vocaciones adultas se acusan en la pubertad y que cuando una vocación se perfila en la niñez, no es posible saber si perdurará en el hombre sino después de que haya probado resistir las «revoluciones» de la crisis. Entonces, *el momento* en que se decide definitivamente la vocación más bien debiera ser el término que el comienzo de la pubertad. «Pocos niños —escribe Marden— revelan especial aptitud para determinada profesión antes de la adolescencia, pues la mayor parte, aun con todo su buen deseo, se ven perplejos antes de los 20 años para decidir qué empleo han de dar a su vida». Y Montaigne reputaba que «nos âmes sont dénouées, a vingt ans, ce qu'elles doivent être, et qu'elles peuvent tout ce qu'elles pourront. Jamais âme, qui n'ait donné en cet âge-là, preuve bien évidente et certaine de sa forcé, ne la donna depuis. Les qualités et vertus naturelles produisent dans ce terme-là, ou jamais, ce qu'elles ont de vigoureux et de beau:

»Si l'épine non pique quand nai / a pene que pique jamais» (*Essais*, primer tomo, p. 380).

Myers, en su obra *La personalidad humana*, estudiando el *don del cálculo aritmético* hace notar que «se manifiesta con más frecuencia durante la niñez y tiende a desaparecer en la edad madura, pareciéndose a la facultad de evocar visiones en general, o visiones alucinatorias en particular; facultades que, de acuerdo con las investigaciones de M. Galton y las nuestras propias, son más frecuentes en la época de la niñez y de la juventud que en la edad adulta». Y en comprobación adjunta la siguiente tabla del doctor Scripture:

| Nombre                   | Edad en que fue conocida la aptitud | Duración     | Inteligencia |
|--------------------------|-------------------------------------|--------------|--------------|
| Ampère                   | 4 años                              | ?            | eminente     |
| Bidder                   | ”                                   | toda su vida | buena        |
| Buxton                   | ?                                   | ?            | baja         |
| Colburn                  | 6 años                              | pocos años   | mediana      |
| Dase<br>(o Dahase)       | niñez                               | toda su vida | muy baja     |
| Fuller                   | ”                                   | ?            | baja         |
| Gauss                    | 3 años                              | ?            | eminente     |
| Mangiamele               | 10 ”                                | pocos años   | mediana      |
| Mondeux                  | 10 ”                                | ”            | baja         |
| Prolongeau               | 6 ”                                 | ”            | ”            |
| Safford                  | 6 ”                                 | ”            | buena        |
| «Mr. Van R.<br>de Utica» | 6 ”                                 | ”            | mediana      |
| Whateley                 | 3 ”                                 | ”            | buena        |

En Whateley —a quien citan Scripture y Myers— la facultad que lo inclinara al cálculo se desvanece antes del período púbero: «Se manifestó en mí a la edad de 5 a 6 años, y me duró otros tres. Hacía mentalmente sumas más de prisa que aquellos que recurrían al papel; y jamás recuerdo

haber cometido el error más insignificante. *Cuando comencé a ir a la escuela, esa facultad habiendo ya desaparecido, nunca logré que me entraran los números en la cabeza y así he continuado desde entonces*».

Es curioso y parece increíble que un niño pronto y seguro calculista llegue a ser un hombre inepto para el cálculo. Lo primero que se nos ocurre pensar es que la aptitud se ha «anquilosado» por falta de ejercicio. He ahí la ley; mas ¿qué lógica explica casos como el del profesor Safford?: «Todas sus inclinaciones se dirigieron siempre a las matemáticas; la facultad que, siendo aún niño, se le manifestó para el cálculo matemático, le despertó esta afición, y actualmente es profesor de Astronomía. Tuvo, pues, motivo y oportunidad frecuente de haber podido retener esa facultad, si para eso hubieran bastado la inteligencia y la práctica. Pero mientras que a la edad de 10 años hacía correctamente de memoria y en un minuto una multiplicación cuyo resultado se componía de 36 cifras, actualmente no es ni más ni menos apto para los cálculos mentales, que cualquiera de los que lo rodean» (F. W. H. Myers, *La personalidad humana*, edición de 1906).

Claro que una polilla de la crítica ataca el razonar de Myers, por este punto inconsistente: «Tuvo, pues, motivo y oportunidad»... ¿y ello basta para confirmar que el profesor Safford hiciera, en efecto, gimnasia de cálculos mentales?

En un estudio que hemos hecho siguiendo la línea vocacional trazada del niño al adulto, establecimos tres correlaciones: 1.º entre tendencias antes de los 14 años y de los 14 a los 18; 2.º entre las inclinaciones de los 14 a los 18 años y la ocupación efectiva después de los 18, y 3.º entre lo que son y lo que desearían ser. Ya que aquí sería fatigoso exponer todos los datos, entresacamos estos como uno de los tantos ejemplos que no se refieren a vocaciones superiores, pero sí a aptitudes que suelen definirse con alguna claridad, y que sintetizamos en la siguiente fórmula de correlación:

|                       |   |      |   |
|-----------------------|---|------|---|
| Son                   | } | + 8  | } |
| Desearían ser         |   | - 1  |   |
| Antes de la crisis    | } | + 9  |   |
| En el período crítico |   | - 2  |   |
| En el período crítico | } | + 10 |   |
| Actualmente           |   | - 1  |   |
|                       |   | ± 1  |   |

la cual fórmula significa: 1.º que en ocho mecánicos la vocación es la misma en la infancia que en la pubertad, siendo distinta en dos; 2.º que nueve trabajan en sus preferencias denunciadas ya en la infancia o bien de los 14 a los 18 años, y dos no; 3.º que diez están o parecen estar en su sitio, adaptados a sus tareas y conformes con su oficio, y dos dislocados, y por tanto, descontentos y quizás con la impresión inhibidora de vencidos; 4.º que uno (+-), indefinido e indiferente, trabaja de mecánico sin apego ni desapego, sin entusiasmo por su labor ni inquietudes por cambiar, y 5.º que un descentrado, pasada la crisis, siente resurgir la tendencia cuyos albores lo alumbraran en la niñez y se extinguieran en la pubertad.

Nuestra estadística —que reconocemos muy limitada aún y por eso proseguímosla— arroja, entre mecánicos, un buen porcentaje de quienes ejercitan la vocación. Ciertamente que en adultos mismo, aunque menos escabroso que en niños, muchísimos factores oscurecen el discriminar vocaciones verdaderas y espurias, máxime en mentalidades sin vasta cultura, que siquiera haga presentir, acorde con más amplio y exacto conocimiento de sí y de las cosas, el mayor número de posibilidades que se abrieron o que se abren y de utopías que se cerraron o que se cierran. Pero si entre mecánicos parece existir buen porcentaje de quienes están en su lugar, en muchas otras profesiones es poco menos que una debacle... Cuando no las plumas en abanico de la vanidad, mercaderes de Venecia suelen disfrazarse en la trastienda con la noble toga de *Artes*

*Liberales*, sin más inquietud que la de la *Ínsula Barataria* o la del *vellocino de oro*... Y removiendo tierras, sin cultivar ni sembrar «cráneos adentro», suelen quedar aptitudes que debieran ir a ponerse la toga de *Artes Liberales*.

Menester es cruzados de antorchas, que reivindiquen la toga con dignidad para todos, sin menosprecio para nadie.

La nobleza del trabajo está, más que en el trabajo mismo, en la dignidad con que lo desempeñamos. ¿Cuándo nos convenceremos, hasta que el convencimiento llegue a la conducta, de esta sencillísima verdad que Franklin, más de una centuria mediante, nos viene enseñando?: *Un labriego de pie es más alto que un caballero de rodillas*.

La aptitud dominante como principio, los hombres deben poner orden en sus ocupaciones, de manera que en la Tierra cada uno trabaje sin desviarse, dentro de lo posible en la mecánica planetaria, del paralelo desde el cual contéplase su estrella en el cenit astronómico.

\*\*\*

Es esquemático circunscribir entre años precisos tanto el despuntar como los cambios de las vocaciones. De estas existen transitorias, bastardas, que se revelan antes, en el decurso o después de la crisis, del mismo modo que hay vocaciones permanentes que se descubren antes, en el proceso de la pubertad o pasada la crisis. ¡También se registran las que irguiéndose en la infancia y sepultándose bajo la balumba de los fenómenos críticos resurgen como el Guadiana, que luego de desatarse de sus fuentes recoge las ondas para soltarlas siete leguas más lejos!

De ahí que la observación parcial de los hechos haga disentir a los autores que tan en desacuerdo fijan la edad vocacional: de los 10 a los 12 años (Balmes); de los 12 a los 14 (Regules); a los 10 elevándose a los 12 y declinando a los 15 en los no definidos (Lancaster); a los 12 (Ribot); de los 10 a los 15 (Nagy); de los 12 a los 16 y de los 14 a los 17 (Mercante); en la adolescencia (Dufestel); de los 12 a los 18 (Claparede); pasados los 20 años (Marden).

Bertrand, en Francia, propuso que la obligatoriedad de la enseñanza se extendiera hasta los 14 años, destinando dos (de los 12 a los 14) para preaprendizaje; Samonati, en el Uruguay, es de opinión de que el preaprendizaje debe realizarse de los 14 a los 15 años; en el Congreso de Berlín (1919) se estableció que la obligatoriedad de la enseñanza debía extenderse hasta los 18 años, incluyendo la enseñanza técnica elemental, y en la nueva constitución alemana (firmada el 11 de agosto de 1919) se dispone:

Art. 145. «Existe la asistencia obligatoria a la enseñanza general. Para su cumplimiento principalmente sirven las escuelas primarias con 8 años escolares por lo menos, y en conexión con estas las de ampliación o extensión para alumnos hasta los 18 años de edad cumplidos».

Al determinarse la edad del preaprendizaje y de la enseñanza técnica se piensa más en la necesidad de poseer un oficio para producir en cuanto lo permitan las energías biológicas que en el despertar de las vocaciones, canalizándose así en cualquier dirección; pero *la especialización, que en gran parte decide del porvenir de cada uno, debe ser posterior al despertar individual de las vocaciones, sin descuido de los oficios en lo que implique cultura motora necesaria a la misma revelación y al empleo útil de las fuerzas físicas, aprovechando la época en que fácilmente se adquieren hábitos.*

Presentes en el proceso de nuestro raciocinio influencias psíquicas de las hormonas y modificaciones, en la pubertad, de glándulas de secreción interna, recordando especialmente estudios de Cannon y la teoría endocrínica de las emociones (Marañón), jamás negaremos los profundos cambios psicológicos correlativos a la crisis. Pero este reconocimiento no supone que la vocación dependa de la pubertad ni en su despertar ni en sus mutaciones, sin ser incompatible en ninguna de esas dos modalidades. Sostenemos que despertar y cambio dependen de la naturaleza de la vocación y de la cultura; Fenelón a temprana edad manifestó sensibilidad delicada y dones intelectuales; se ha dicho que había nacido educador (Federico Harrison, *El nuevo calendario de los grandes hombres*); Milton ya en la escuela se apasiona por la poesía; Bellini, a los 5 años, «suonava il cembalo» y a los 7 «scriveva alcune composizioni

sacre»; Liszt, a los 9, era públicamente conocido como músico; Gutenberg a tierna edad reveló su genio mecánico; Colón se siente marinero a los 15 años; Priestley, habiendo sido maestro de escuela, pastor, polemista religioso, advierte su vocación por la Química luego de conocer a Lavoisier; Blainville se había decidido por las armas, pero a los 27 años oye las lecciones de Cuvier y descubre aptitud y entusiasmo por la Anatomía Comparada; Claudio Bernard márchase a París soñando con la gloria literaria y lleva a representar una tragedia, terminando por encaminarse a la Medicina, donde debía ser gran maestro de la experimentación...

Nunca se insistirá bastante en el peligro, para la enseñanza vocacional, de las determinaciones prematuras y definitivas, en ambiente sin lealtad por estrechez de horizonte y ligereza de juicio. Hay marcada tendencia a simplificar la realidad, que se acentúa precisamente cuando el hombre juzga al hombre, lo más complejo que existe en nuestro Cosmos. Sorprende la precipitación con que se hacen retratos intelectuales de alumnos, en la que suelen caer aun personas acostumbradas a desenmarañar las grandes complicaciones de los pequeños fenómenos. Recae sobre la enseñanza vocacional la enorme responsabilidad —que nunca debe eludirse cerrándose al problema, como sucede con la enseñanza indiferente a la vocación— de confundir y trastornar los destinos, simplificando la psicología viva para ajustarla totalmente a psicología hecha, y sin complicaciones, clasificar a los discípulos.

Mediten los simplificadores de las personalidades humanas en el episodio del loco escapado del manicomio y cuya narración y comentario hiciera el incisivo Barret: «Los comisarios sabían de él tres cosas: que usaba lente, que llevaba pantalón blanco y que estaba loco. Recorrieron los teatros, juzgando que era natural encontrarlo allí, y al cabo vieron entre el público del Casino a un sujeto de pantalón blanco y de lentes: Era “él”. Se le hizo salir de la platea y lo arrastraron a la comisaría, donde se puso en claro que no era “él”, es decir, que se llamaba de otro modo»... ¡Cuántas veces niños calificados de «torpes» se llamaban de otro modo!



## XX

Para conjurar engaños en la revelación de vocaciones, el ideal sería que escuelas y universidades constituyesen centro de cruce de los trabajos de cerebro y músculo, donde ensayar todas las posibilidades que ondean del escolar al hombre.

Si como personajes de Wels, habitantes de otros planetas descendiesen a la Tierra, o si nosotros —como en los sueños científicos de Julio Verne—, libertándonos de la pesantez, ascendiéramos a cualquier mundo insospechado, ¿nos hallaríamos en condición de ponernos en el sitio de mejor ajuste, con miras al temperamento, antes de conocer climas y necesidades, países y leyes, derechos y deberes, costumbres y organizaciones, virtudes y vicios...? Pues bien, en nuestros días es regla que niños y jóvenes se muevan hacia el futuro de hombre con la ignorancia de un visitante celeste, más el peso muerto del desconocimiento casi absoluto de las propias aptitudes.

Jamás sostendremos la utopía de que niños y jóvenes deban saber lo que ni siquiera sabe el hombre, y de que todo pueda preverse. Más aún, estimamos confortante este bello consejo del que escribió su *Diario* no queriendo escribir por exceso de análisis, si es que en análisis es posible el exceso: «Cava en ti una parte para el misterio; no te labres siempre por entero con el arado del examen, sino que deja en tu corazón un rincón, un barbecho para las semillas que traigan los vientos, y reserva a la asamblea un pequeño sitio para los pájaros que pasan. Prepara en tu alma un lugar para el huésped inesperado, y un altar para el dios desconocido. Y si un ave canta en tu follaje, no te acerques demasiado pronto para cazarla». Empero, creemos que cuanto más se sabe, más semillas traen los vientos, más lugares se preparan para los huéspedes inesperados, más altares se levantan para los dioses desconocidos, más pájaros pasan porque es más amplio el horizonte, y desde el corazón, más árboles tienden brazos, brindan sombra y piden nidos...

El conocimiento es lo mínimo que cabe exigir para el despertar de las afinidades más legítimas y fuertes entre el sujeto y el objeto, sin que

baste siempre, porque separa de la escena con la distancia que media entre actores y espectadores. El interés —piensa Eugenio d'Ors— no existe sin la premisa del recuerdo: «No recordamos las cosas porque nos hayan interesado, sino que nos interesan por el recuerdo que ya tenemos de ellas. Es decir, que el primer movimiento de actividad mental para llegar al conocimiento de un objeto ha de ser de índole mnemónica». El génesis de cada conocimiento puede, por lo tanto, narrarse así: «En un principio era la memoria». Y en *La vindicación de la memoria* rehabilita «como necesarios, en la base y comienzo de todo aprendizaje *el esfuerzo, el dolor*, la disciplina de la voluntad, sujeta en una palabra, no a aquello que place, sino a aquello que desplace».

No subscribimos sin reservas la doctrina del filósofo catalán, y callando en este comunicado las razones de nuestra discrepancia, señalamos el interés que surge de la curiosidad y que puede ser anterior o posterior a la memorización, haya o no nexo de causa y efecto entre memorización e interés.

¡Lejos de la proclama de una Pansofía a lo Comenio para el franco des-puntar de las vocaciones! El ángulo visual no abarcará jamás el vasto panorama de la vida ni desde las aulas, ni desde ningún punto de la Tierra. Frente a la necesidad de hacer sitio a las actividades cada vez más numerosas por ley de diferenciación, están la impotencia y el fracaso de enseñar todas las cosas. Para que en el mismo tiempo se recorriesen los viejos y los nuevos trigales donde espiga el saber humano, la Metodología debiera ganar en la velocidad del mecanismo de las transmisiones lo que las ciencias y las artes ganan en extensión y profundidades, siendo la profundidad algo así como una extensión en un solo sentido, como una extensión lineal. Y aunque los maestros de hogaño enseñen con más rapidez y menos fatiga que el dómine a la antigua usanza, la pedagogía efectiva, la Pedagogía en el terreno y en los frutos, queda retrasada y no va al diapason del progreso universal, cuya marcha se acelera lustro tras lustro, aun cuando por todos lados reciba de él enérgico empuje.

Pero si la mentalidad humana con todas sus conquistas pudiese pasar por escuelas y universidades, tendría que hacerlo como en vertiginosas proyecciones cinematográficas, y aunque la Historia consigne los

prestigios de impresiones fugaces con el «Anch'io son pittore» en el doble sentido recto y metafórico, las más de las veces —en el alma como en la pantalla— no quedaría nada revelado.

La suma infinita de nociones no da la clave del problema. Hay que remover y aquilatar valores. Cualquier materia como yuxtaposición de conceptos superficiales bien poco significa comparada con los métodos de aprenderla por sí mismo, que es el «elan» de la autocultura.

Nos ilusionamos como en un espejismo de la Lógica al tasar los valores educativos y prácticos de una enseñanza derramada y epidérmica. Las ideas superficiales en todas las direcciones apenas mejoran el juicio si no lo forjan ligero y audaz. Y para que en los conflictos de la conducta no se apague su voz ni se anule su voto, deben arraigar en el convencimiento profundo. La costumbre, sana o viciosa, se aferra a las tablas de su ley; y para desasirnos de sus ventosas, la voluntad necesita ideas que —al decir de James— llenen el espíritu.

El nudo gordiano es este: *no omitir ninguna asignatura y renunciar a la universalidad de los conocimientos*. Y ya que no contamos con la espada de Alejandro, creemos debe desatársele pacientemente, poniendo en el alma, más que nociones, la fiebre de un movimiento continuo, la inquietud de una autoeducación incesante. El acto más solemne de la enseñanza es soltar el «elan» educativo, que como el torrente desatado de la montaña por el calor, va poco a poco abriendo y ahondando su cauce, cual obrero infatigable en un trabajo de todos los minutos. Y con tales miras, nos parece claramente más eficaz enseñar bien pocas cosas que caractericen el espíritu y el método de cada materia que dispersar la atención en superficies indefinidas, donde las nociones se suceden a la manera de las olas en el océano.

## XXI

La marcha de la transmisión tiene su compás en la mayor o menor rapidez adquisitoria de los alumnos. Regulada al término medio, daña a un mismo tiempo a los espíritus lentos y a los espíritus ágiles: esforzando a unos, a quienes amarga y desanima la conciencia de inferioridad, y reteniendo a otros, cuya asimilación permanece por debajo de su índice, al entorpecerse el libre curso de inteligencias fáciles con largas repeticiones de que estas no han menester.

El original pedagogo Search —en su libro *Una escuela ideal* con el subtítulo sugestivo *Mirando al porvenir*— destaca que la enseñanza ha de individualizarse, sentando que «no puede haber gran desenvolvimiento de la sociedad sino cuando se hace del individuo la unidad de educación». Y Hall —el ilustre educador americano— expresa que «el cambio del punto de vista escuela-céntrico al paido-céntrico es comparable, no tanto al de la conversión del punto de vista geocéntrico en el heliocéntrico, como al movimiento de la Reforma que puso de relieve que la Iglesia, la Biblia, el Sábado, etc., fueron hechos para el hombre y no el hombre para ellos».

Las investigaciones paidológicas —con Binet a la cabeza— han demostrado que la división de las clases no debe hacerse únicamente según los datos de la instrucción, sino también considerando las aptitudes. Júzgase que los alumnos hipernormales deben separarse de los normales del mismo modo que los subnormales. Contrapónese a ello la sugestión negativa para unos y disolvente del carácter para quienes se creyeran de superior alcurnia. De hecho, esta clasificación existe: los discípulos son los primeros en escalonarse, ya sea sin lucha, bien con rivalidades, en vista de la actuación escolar. Podría argüirse que no conviene separarlos para nivelar capacidades, porque los más despejados indirectamente enseñan a los otros con preguntas y respuestas de clara inteligencia. Pero cortando el hilo de este análisis y sin examinar vías colaterales, nuestro sentir es que lo más pedagógico consiste en clasificar a los alumnos en temperamentos rápidos y lentos, porque la Metodología tiene que acompañarse a la mayor o menor rapidez de asimilación y porque no prejuzga sobre superioridad o inferioridad intelectual, descubriendo

solo modalidades cuya comparación como linaje carece de sentido claro, modalidades que legítimamente puede apreciar la Psicometría, pues se refieren a la duración.

En clases paralelas, los escolares debieran agruparse en lo factible, según sean rápidos o lentos, no en conjunto más o menos vago, sino más bien contemplando cada disciplina del espíritu.

## XXII

Víctor Mercante conceptúa —contrariamente al doctor Regules— que *todo el problema de la revelación vocacional está fuera de la enseñanza primaria e incumbe a la escuela intermedia*, que «no es la escuela industrial en la que lo teórico y lo práctico convergen en la formación del maestro obrero. Solo arma defensas, completa una educación común, despierta vocaciones, disciplina actividades prácticas, da una cultura técnica que, integraliza la enseñanza y completa la educación del hombre para una función social, a la edad en que puede realizarse, poniendo a los unos, en el camino definitivo de la vida obrera; a los otros, en el camino de los estudios superiores, pero con disciplina que sanearon sus sentimientos y sus convicciones acerca del trabajo. La escuela, así concebida, es la continuación lógica de la primaria y conduce a los estudios secundarios y profesionales».

En la nueva constitución alemana se legisla sobre las escuelas intermedias, contemplando las aptitudes: «A la instrucción pública se debe dar sistemáticamente una forma orgánica: sobre la escuela básica tiene que levantarse la escuela intermedia y superior. Lo determinante que rige a esta organización escolar es la gran variedad y diversidad de profesiones; y la matriculación de alumnos en distintos cursos o categorías de escuelas tiene que depender de sus aptitudes e inclinaciones y no de la posición económica o social de los padres ni del credo» (Art. 146). También se establece que deben crearse *escuelas primarias confesionales*, «siempre que la prosecución ordinaria y prescripta en la parte anterior no sea atropellada ni perjudicada».

La capacidad o talento individual —afirma el doctor Eliot— *«puede descubrirse en la escuela primaria, pero generalmente esto sucede en secundaria»*.

El alcance de la escuela primaria varía acorde con la edad escolar. Nuestra legislación la fija de 6 a 14 años, y la edad positiva, ya que no se cumple la ley, arrojaba, en 1914, este porcentaje, según la estadística que hiciera el entonces inspector adjunto D. Emilio Fournié:

|                                |       |
|--------------------------------|-------|
| De 6 años o menos .....        | 2'56  |
| De 7 y 8 años o menos.....     | 26'88 |
| De 9 y 10 años o menos .....   | 29'53 |
| De 11 y 12 años o menos .....  | 23'76 |
| De 13 y 14 años o menos.....   | 14'15 |
| De más de 14 años o menos..... | 3'12  |

«Muchos niños —dice el señor Fournié— abandonan la escuela de los 10 años en adelante, edad desde la cual disminuye el porcentaje»; «el 52% solo cursa 1.º, 2.º y 3.º años» y la «asistencia media es 74%».

Ahora bien, hagamos un sencillo cálculo y busquemos, por otra parte, el trabajo escolar efectivo y el tiempo total que en definitiva se consagra a cada asignatura, en el transcurso de un año. Considerando constantes cuatro horas de lecciones diarias —que en realidad son menos— cinco días de clase por semana y diez meses por año, resultarán 880 horas de enseñanza. Partamos desde la clase cuarta donde recién empieza, podría decirse, a polifurcarse el conocimiento con cierta nitidez: se dictan desde aquí a la octava clase unas 25 materias. El cociente de tiempo para cada asignatura es de 35 horas anuales. Equivale a destinar nueve días consecutivos de cuatro horas a una misma materia y nada más. Imaginémonos nosotros —no ya los niños— frente a cualquier asignatura absoluta o casi absolutamente desconocida; ¿qué sabremos en tan corto plazo? Y el progreso científico siglo tras siglo prueba que la ciencia de una época lleva los gérmenes de otras ciencias con todos sus capítulos, «como en cada bellota está la encina o el roble con todas sus posibilidades, su magestuosa sombra futura, y hasta los pájaros que anidarán en sus ramas».

La cultura primaria es muy deficiente y no puede abarcar todo el radio vocacional ni siquiera en la revelación. Mas de ello no deducimos que *todo el problema vocacional* caiga fuera de la escuela. Volveremos por esta ruta. La escuela intermedia, sin barbecho del espíritu, tiene fundamentos psicopedagógicos y sociales que resisten la crítica más rigurosa, a

pesar de algunos ensayos desfavorables, cuyo fracaso en nada la desdora, como se comprueba científicamente en *Crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*.

Una cultura no es integral —y por lo tanto no descubre todas las posibilidades de la vocación— si no se educan también centros motores que en la acción han de poner en juego el hábito y la voluntad. «Hijo —dice el escritor de *La filosofía del hombre que trabaja y que juega*— hay ciertos bárbaros modernos que han inventado, para armas de sus luchas, estropear, intencionalmente o hacer incompleta o voluntariamente inferior la obra que fabrican las propias manos».

Alrededor de la fragua, donde enrojecen los rostros y encallecen las manos, a la luz de la llama, que siempre se eleva como oración al trabajo, debe inculcarse que no existen labores vergonzantes, sino hombres deshonestos, a veces cínica estatua a la pereza, o mejor, actitudes y hechos vergonzosos, ¡porque el hombre es demasiado complejo para calificarlo con un solo adjetivo! «Si los bribones conociesen las ventajas de la virtud —con acento socrático exclama Franklin— tendrían la pillería de hacerse honrados».

La Rusia bolchevique, con su «Comisario de Instrucción Pública», Lunacharsky, proclama que «el trabajo —pedagógico y particularmente enseñado— será la base educativa». El doctor Regules nos anticipó este mismo principio, al decir que todos debíamos ponernos, en el taller, la blusa de trabajo; y nos sorprendimos al no encontrarlo en su comunicado. Opuestamente al constitucionalista de *La libertad política*, creemos que, con la cabeza vacía o cargada, no se tiene derecho a ser vago, que es el derecho al parasitismo; mas también creemos con Satín —del *Albergue de pobres* de Máximo Gorki— que «cuando el trabajo gusta, la vida es hermosa; pero cuando el trabajo es obligado, resulta una esclavitud». No existe el deber a cualquier trabajo impuesto, sino al trabajo de las aptitudes, sean del músculo o intelectuales.

Tenemos fe en las escuelas intermedias. Y la aceptamos como una organización de las más importantes para despertar vocaciones, no como única. Faltan, en nuestro país, instituciones donde ejercitar ora el brazo



ora el cerebro, a fin de discernir *lealmente* en el problema de futuro, libre de intereses creados por comienzo y aprendizaje cuya elección fue ciega, equivocada o nula.

El problema de cultura y vocación, planteado desde el punto de vista del progreso, no se soluciona suprimiendo disciplinas, marcada tendencia en nuestro medio, a no ser que caduquen por falsas o no prendan por inadecuadas; pero no es probable que todos los cimientos crujan sin que se los repare o renueve por algún lado. La civilización exige cada vez más a la vida y creemos que en lo porvenir ya desde la escuela tendrán que enseñarse nuevas disciplinas.

Si no se suprimen asignaturas, se plantea este dilema: disminuir el número de tópicos o aumentar el tiempo de trabajo, salvo que en un futuro feliz se nazca —como sueña el sabio paleontólogo Ameghino— sabiendo leer y escribir...

La solución que nosotros proponemos no estriba en quitar materias —sería el anverso de formar ambiente leal para que despierten vocaciones—, sino en tener como eje, en la enseñanza de cada disciplina, lo que mejor caracterice su método y espíritu, y corrigiendo el derrame por extensa superficie, andar más o menos lejos por algunos meridianos.

La República necesita voluntades de acero junto al libro, junto al microscopio, junto al arado... Y «obrar es, en cierto modo, manifestar, proclamar nuestra voluntad».

Hay, en campaña, imperiosos problemas de acción que resolver. Necesítanse más brazos que los de Briareo... y con exactitud antes que con exageración, cabe afirmar que allí, y en otros lugares también, existen más hombres sin hábitos de trabajo, cual estatuas a la pereza, que religiosos del esfuerzo.

¡Cuántas vocaciones paralíticas por falta de horizontes!...

Universidades, institutos y liceos quedarían eximidos de las disciplinas del músculo si se implantasen las escuelas intermedias convenientemente

establecidas. El hábito al trabajo intelectual y manual debe irse organizando desde la escuela, y mientras no haya intermedias, continuarse hasta cierto grado, en universidades, institutos y liceos. Norteamérica ha empeñado su voluntad de hierro en procura de amplia cooperación entre industrias y universidades. Y si por las características de nuestro terruño y de nuestra psicología no es sensato calcar sobre la nación norteaña, es siempre provechoso que en nuestra balanza pese la experiencia de esa gran maestra del trabajo.

La teoría de la industria ocupa su lugar en la enseñanza secundaria y magisterial, pero es insuficiente, porque solo intelectualiza, no educando en la acción, no cultivando centros motores cuyo dinamismo es trabajo. Podría argüirse que esa no es misión suya, sino de escuelas industriales. ¿Y estas, tal como hoy existen, realmente se fundan en la vocación? ¿Sus alumnos siguen las líneas de fuerza? ¿En qué ambiente de lealtad se ha determinado su actitud dominante?... Por otra parte, los que ingresan a secundaria errando sus destinos vocacionales ¿con qué habilidad definida cuentan para la lucha, para el trabajo, para el heroísmo diario de la vida honrada? No juzgamos infecunda su gimnasia intelectual: creemos sea incompleta... ¿Y cómo corregir el desprecio que los estudiantes suelen tener por las tareas de las manos? Le Bon acusa a las universidades de Francia, porque «enseñan a despreciar la industria, la agricultura»... Hay que hacer sentir al «obrero que vive en todo hombre» y esto no se obtiene lejos del taller. Nuestra escuela, en este sentido, algo va conquistando, aunque con pocos instrumentos de labor: *la función creará el órgano.*

## XXIII

Rodó aconseja como medios para despertar vocaciones y encauzarlas los libros, los viajes y los recogimientos meditativos. Cervantes vio con nitidez el poder de la lectura en la revelación y metamorfosis de las almas, poder a cuyo influjo crea al caballero Don Quijote con hueso y carne del pacífico Alonso Quijano... «Se daba a leer libros de caballería con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aún la administración de su hacienda; y llegó a tanta su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas anegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballería en que leer, y así llevó a su casa todos cuantos pudo haber de ellos».

Alonso Quijano nunca habría alargado el brazo con la lanza para endezezar entuertos si no hubiera leído libros de caballería hasta olvidar la caza, abandonar la hacienda y vender muchas anegas de sembradura para comprar todos cuantos pudo haber de ellos... Nació Don Quijote porque el Manco de Lepanto educó a Alonso Quijano con obras escritas de puño y letra de creadores... Cambiemos los libros por los que no son de caballería, y la transfiguración de Quijano en Quijote es símbolo de muchas transfiguraciones: Franklin «amaba apasionadamente la lectura, y muy pronto agotó todos los libros de la pequeña biblioteca de su padre, compuesta en su mayor parte de obras de teología. Encontró un *Plutarco*, lo leyó con avidez, y de este modo tuvo por primeros maestros a los célebres varones de la antigüedad. El *Ensayo sobre los proyectos* de Defoe, el divertido autor de *Robinson Crusoe*, y el *Ensayo sobre la manera de practicar el bien* del Dr. Morthier, le interesaron sobre manera porque estaban en armonía con el giro de su imaginación y las inclinaciones de su alma. El poco dinero de que podía disponer lo gastaba todo en comprar libros» (Mignet, *Vida de Franklin*); Faraday, encuadernador; Quijano, leyendo cuanto libro le llega para encuadernar, advierte que su Quijote se incorpora deseoso de entrar en el «palenque científico»; Montalvo sumerge los pies en agua fría para no dormirse en largas lecturas nocturnas; Ameghino estudia febrilmente a Lyell, a Darwin, a Haeckel... y si carece de dinero para adquirir libros, léelos en la Biblioteca Nacional. Y sin remontarse a una época anterior al advenimiento del libro, ¿qué

gladiador ilustre en el lance de las ideas desde joven no ha inclinado su cabeza obstinadamente sobre grandes libros?...

Las obras maestras evocan con la sugestión del genio, el «Anch'io son pittore»; «Quand j'eus fermé le livre, j'étais physiologiste»; Arthus sintiose fisiólogo terminada la lectura de una obra de Claudio Bernard (*Leçons de physiologie expérimentale appliquée à la médecine*).

Todos los hombres debieran conocer, por lo menos, algunas obras maestras de Ciencia, Filosofía y Arte, tal como fueron creadas, sin la parálisis de adaptaciones y resúmenes, con frescura de fuente y su movimiento incontenible, que transmitiéndose constituye en cada lector una nueva fuerza. Las obras de genio son los más grandes condensadores de energía humana. Creemos que las potencias intelectuales no solo sugieren, sino que también se transmiten. Cuanto más hombres las encarnen para que actúen en la vida, tanto más poderosa será la Humanidad en la conquista de sí misma y del mundo. Desde la escuela a las facultades convendría estudiar, en progresiva ascensión, vida y obra de eminencias, siguiendo sus líneas de fuerza.

Las obras de genio son los más grandes condensadores de energía humana. Creemos que las potencias intelectuales no solo sugieren, sino que también se transmiten. Cuantos más hombres las encarnen para que actúen en la vida, tanto más poderosa será la Humanidad en la conquista de sí misma y del mundo. Desde la escuela a las facultades convendría estudiar, en progresiva ascensión, vida y obra de eminencias, siguiendo sus líneas de fuerza.

Ya la escuela podría encaminar hacia las obras maestras enseñando biografías de creadores geniales e historias de descubrimientos célebres, completando esta enseñanza con impresiones directas, con lecturas de las mismas obras maestras, y prolongando su influencia como biblioteca popular que prestara libros a los egresados, *aun cuando no lo solicitasen*, porque la biblioteca que espera al lector tiene que contar con la premisa del hábito a la lectura, *y ese hábito es precisamente el que se debe crear y sostener por una función incesante que lo organice hasta que se convierta en necesidad*.

Recorriendo de Quijano a Quijote la trayectoria de los grandes sembradores de ideas puede revelarse la vocación y sugerirse imitaciones no de melena y gafas, sino internas (*innere Nachahmung* de los psicólogos alemanes) y nacer de ahí una vocación centrípeta: «Libro alguno —Sarmiento habla de la *Vida de Franklin*— me ha hecho más bien que este. La vida de Franklin fue para mí lo que la vida de Plutarco para él, para Rousseau, Enrique IV, Mma. Roland y tantos otros. Yo me sentía Franklin; ¿y por qué no? Era yo pobrísimo como él, y dándome maña y siguiendo sus huellas, podía un día llegar a formarme como él, y ser doctor *ad honorem* como él, y hacerme un lugar en las letras y en la política americana. La vida de Franklin debiera formar parte de los libros de las escuelas primarias. Alienta tanto su ejemplo, está tan al alcance de todos la carrera que él recorría, que no habría muchacho un poco bien inclinado que no se tentase a ser un Franklincito, por aquella bella tendencia del espíritu humano a imitar los modelos de la perfección que se concibe».

Sería fecundo para *El Reino de las Vocaciones* intensificar el estudio de vida y obra de grandes creadores científicos, filosóficos y artísticos (estudio que hoy se circunscribe nada más que a Literatura) en el año que precede a la polifurcación universitaria, o antes de cualquier empalme que conduzca a la especialización profesional, existan o no preparatorios (en Francia la Sociedad General de Educación y Enseñanza considera que debe suprimirse la división de la enseñanza secundaria en ciclos).

La vida de los sabios, estudiada de cerca, muestra cómo se va de la ignorancia a la sabiduría y cuya obra ha de conocerse no solamente perdida y más o menos enfriada en el anónimo, sí que también viviendo en las personalidades que la crearon, para que se descubran sus estatuas en cálido y eterno homenaje y para inclinar todo corazón a que discipline las pasiones en el cotidiano heroísmo de una paz constructiva, *en la religión del esfuerzo fructífero y sostenido*.

Tolstói —que ensayó lecturas de obras maestras en la escuela y quiere que el pueblo lea libros superiores— anota un impedimento al parecer insalvable: «Para llegar a comprender es necesario leer mucho, y para tener afán por leer es preciso comprender... ¿Cuál es el remedio, y cómo salir de esta situación?». La prueba palmaria de que esto no se verifica

estrictamente es que existen lectores apasionados. El círculo vicioso («para llegar a comprender es necesario leer mucho, y para tener afán por leer es preciso comprender») plantéase por supeditar total y recíprocamente —a modo de causa y efecto reversibles— las ideas que se expresan en comprender y «leer».

Comprender una obra —dice Anatole France— es crearla de nuevo. Mas al iniciar a los niños para que beban en la fontana, donde los resúmenes no han enturbiado el pensamiento original, no se pretende comprensión absoluta. Y aquí rompe el círculo «*lo parcialmente inteligible y la penetrabilidad*». El mismo Tolstói no se ciñó con fórmula *más fácil de retener que de comprender*, encarcelando ideas en círculo, y recomienda respetar la espontánea comprensión progresiva: «Es necesario poner al alumno en estado de comprender nuevas ideas y nuevas palabras con arreglo al sentido general del discurso. Oirá o leerá una palabra incomprendible, una vez en una frase incomprendible, otra vez en otra; la idea que expresa comenzará a ofrecérsele, a frecuentarla, y acabará por sentir la necesidad de emplear esa palabra de vez en cuando; la empleará una vez, y la palabra con la idea llegarán a ser suyas. Y así las demás, hasta el infinito. Pero querer inculcar en el alumno por la demostración ideas y formas nuevas es tan imposible, tan inútil como querer enseñar a un niño a marchar siguiendo las leyes del equilibrio.

«Cada una de estas tentativas, lejos de desenvolver al niño, lo aleja del fin propuesto, como la mano ruda de un hombre que, por ayudar a que se abra la flor, desarrollase los pétalos violentamente» (*La escuela de Yasnai-Poliana*, p. 98).<sup>18</sup>

---

18 Ensayando lecturas de obras maestras con escolares —quienes mostraron tan vivo interés que las solicitaban hasta con reducción y renuncia del recreo— hemos constatado, contra Tolstói, que cuando el pensamiento y el sentimiento no están totalmente fuera de la mentalidad del niño, pueden corregirse interpretaciones equivocadas sin ajar los pétalos de las flores sanas de una *espontánea comprensión progresiva*; antes bien, se destruyen miasmas y desabrochándose nuevas flores, se purifica y completa el perfume.

Al reflexionar con la clase sobre algunas de esas páginas que son como minas de oro del espíritu, se habitúa al niño a que exija a las palabras, las ideas.

Uno de los principios más trascendentes de la Pedagogía es el principio de la *penetrabilidad* de Vaz Ferreira, quien modestamente llama *idea directriz*. Y en ese principio nos apoyamos al pedir —para revelación y encauce vocacionales— se lean obras maestras en las clases superiores de primaria y se continúen en secundaria: «El tiempo que pasa se compensa aquí difícilmente; la edad en que el mal es irreparable, llega pronto; creo que el que alcanza los 14 o 15 años sin haber leído más que textos exclusivamente, y no libros, no se desarrollará, por esto solo, hasta donde hubiera podido; y, en cuanto a los que llegan a adultos en esas condiciones, quedan, a menos de haber heredado una potencialidad genial intensísima, clasificados irrevocablemente en una variedad inferior de la humanidad» (Vaz Ferreira, *Ideas y observaciones*, pp. 85 y 89; también, *Estudios pedagógicos*, serie I).

## XXIV

Hemos visto en un sencillo cálculo que la escuela destina muy poco tiempo a cada disciplina, y que lo sensato —contemplando a la vez cultura y vocaciones— no era suprimir materias. La solución que propusimos a este respecto completámosla así: dividir la enseñanza primaria, de cuarto a octavo año inclusive, en dos ciclos. El primero —de mañana o de tarde, en armonía con las circunstancias— comprendería un núcleo de asignaturas que serían enseñadas por el maestro de la clase, que en lo posible debiera ser quien estuviese dotado de esa vocación sintética por la enseñanza; y si escaseasen aptitudes compatibles con la enseñanza de diversas disciplinas, quedaría a cargo de educadores que tuvieran esa aptitud en rudimento, lo cual es común, y la mejorasen con un cultivo consciente. El núcleo del primer ciclo, constante en número, podría cambiar de asignaturas, buscándose adaptación vocacional entre ellas y el maestro de la clase. El segundo ciclo estaría dirigido por educadores especializados, destinándose a las materias que reclaman condiciones innatas o especialización para rendir positivos frutos en la enseñanza, como Canto, Dibujo, Modelado, Cerámica, Trabajos Manuales, Industrias, Práctica de Granja... que, no obstante, podrían variar conforme a las preferencias del maestro de la clase. La vigilancia y organización de conjunto, que imprimiría cierta unidad al segundo ciclo, encomendaríase a uno de los maestros especializados.



## XXV

Para la revelación y encauce vocacionales ¿conviene que los alumnos se muevan con soltura, libres de órdenes y reglamentos?... Y hemos frente a un problema de antiguo debatido y cuya solución, que la práctica aún espera, ha de estar «a tono» con los grados de la enseñanza. *Respeto estricto a la espontaneidad de los párvulos*, reclaman unos, sentando que el desenvolvimiento de los instintos inclina naturalmente hacia el Bien (Rousseau, Tolstói, Almafuerte...), y otros quieren disciplina férrea (Nicole, Fleury...), aconsejando se considere a los niños «inclinados al mal» (Varet). *El que no está disciplinado* —se ha dicho— *es un salvaje*, y hasta se ha definido la educación como un mecanismo inhibitor de los impulsos naturales, concepto que tiene tanto de verdadero como de falso. Nayrac, en un libro original, escrito a propósito de un concurso académico (*Physiologie et psychologie de l'attention*), que Pillon anotara en *l'année philosophique* (1906), sostiene que *el hombre está naturalmente hecho para la indolencia*. «J'ose me risquer jusqu'à dire, que, somme toute, l'attention est une activité "anormal" de notre nature, je veux dire qu'étant une création même de l'homme, qui est à l'origine naturellement paresseux et indolente elle représente, de ce fait, une action, une lutte intense et considérable de celui-ci contre la Nature...».

Las escuelas necesitan espíritu disciplinario y espíritu tolstoiano. El estudio vocacional ha de integrarse en un ambiente de *libertad vigilada*, que no implica aceptar los actos libres de los alumnos como *imperativo categórico* de la vocación, pues habría que purgarlos de influencias bastardas... Un régimen impositivo ¿cómo conciliarlo con las vocaciones? Un régimen de libertad ilimitada ¿cómo encuadrarlo en una cultura eficaz en su mayor extensión?... «¿Dónde encontraré el límite —se preguntaba Pestalozzi— entre la libertad y la obediencia?». Ambos regímenes deben armonizarse. Con tales miras proponemos que en las clases superiores de las escuelas haya *horas de libertad vigilada* (dos o tres por semana, pero seguidas) para actividades libres. La intervención del maestro, en estas horas, limitaría a exigir que cada uno se ocupe en algo, a responder consultas y a impedir se contravengan las buenas costumbres.

«Reemplacemos —escribe Max Nordau— esta falaz expresión de “libertad” con una más noble, más fecunda, más representativa de realidades: Solidaridad». Lo de *falaz expresión* no lo discutiremos, porque nos transportaría al viejo pleito del libre albedrío y el determinismo, y porque la palabra «libertad» la tomamos en sentido antes moral que psicológico, sin creer en fáciles separaciones. Tocante a la «solidaridad» solo anotamos que la «libertad» no la excluye, más bien la santifica expurgándola de hipocresías de acercamientos obligados y la consolida con la atracción espontánea de temperamentos simpáticos, afines o complementarios, que es de la que puede esperarse perdure más allá de la escuela y más allá del interés.

Pedimos una libertad progresiva, que vaya perfilando el autogobierno... ¿No es antipedagógico conducir al niño hasta los últimos momentos de su escolaridad y bruscamente abandonarlo? ¿Y no es un tanto absurdo el sistema de una escuela que somete a los mismos reglamentos a niños que ingresan y a niños que cuentan con varios años de vida escolar?... «El niño, ser que piensa y que quiere, tiene en sí —dice Eslander— el primordial elemento del desarrollo: la voluntad. Normalmente la educación puede convertirle, *por medio de ese elemento y solo por él*, en un ser moralmente bien constituido». Con *horas de libertad vigilada* se estimula el espíritu de iniciativas y se confirman los poderes volitivos sin desacato al deber, tendiéndose así un puente entre el niño que obedece a otras voluntades y el ciudadano que ejercita sus derechos y ha de cumplir obligaciones por mandato interior, más que por la amenaza y el castigo.

Convendría que en las últimas clases —todas las escuelas de segundo grado debieran estar habilitadas para tener séptimo y octavo años— los niños participaran en su organización y que el programa cambiase parcialmente, de acuerdo con las preferencias dominantes. La «República Ulpina» —internado de La Plata— es gobernada por los mismos alumnos, y los resultados —visto el informe del doctor Tieghi, su director— son superiores a los de los demás establecimientos congéneres. En nuestras escuelas, indudablemente, no vamos a trasplantar el régimen de aquella «República», pero es necesario que el alumno vaya comprendiendo «las razones de sus actos» y que sienta que «la educación es una colaboración del discípulo y del maestro» (Compayré). Hay que corregir

la viciosa actitud —a veces venganza justificada— del alumno contra el maestro, el profesor y el aula, actitud por desgracia común, que mengua la fraternidad de la enseñanza, haciéndola «tirante», antipática, de resistencia en vez de penetración comprensiva... La disciplina puramente de reprimendas «sacrifica todo el porvenir a la seguridad del momento presente; se satisface con el orden que en apariencia obtiene y no sabe o no quiere ver el desorden profundo que tolera, menos todavía, ese que ella crea» (Rapport de la Sous-Commission de Discipline, París, 1890); la que nace de la autoridad intelectual y ética se acata sin rebeliones internas; no doma: educa y persiste...

Queremos que al poner marco a la espontaneidad se respete lo que tenga de bueno, con iniciación al autogobierno y reconocimiento de los derechos de preferencias que despuntan y voluntades que forcejean.

## XXVI

Es deseable y ventajoso, así no se formarían «hombres de un solo tema», que todo intelectual adquiriera el máximo de conocimientos posibles previamente a cualquier especialización definitiva y siempre ensanchara el sector cultural, sin nunca unilateralizarse con exclusiones absolutas: «¡Dichoso —exclama Diderot— el geómetra a quien el estudio continuo de las ciencias abstractas no haya disminuido el gusto por las bellas artes; a quien Horacio y Tácito sean tan familiares como Newton; que sepa descubrir las propiedades de una curva y sentir las bellezas de un poema; cuyo espíritu y obras sean de todos los tiempos, y que merezca los laureles de todas las Academias!». Pero la Universidad no debiera cerrarse a los que, no optando por ninguna profesión de las que en ella se cursan, quisieran licenciarse en alguna asignatura. Y mientras no existan facultades de profesores, de Filosofía, de Ciencias... se hacen necesarios puntos de empalme que conduzcan hasta el fin del estudio universitario (comprendidas las facultades) siguiendo las vías de las vocaciones. Así, pues, si alguien obedeciendo a un mandato vocacional se inclinara por las Matemáticas, la Filosofía o la Química —sea un ejemplo— y no pudiese estudiar para ingeniero, abogado, farmacéutico o médico, habría que permitirle cursar la materia de su aptitud dominante y las afines, para licenciarse en ella estudiándola en toda la línea: Secundaria, Preparatorio, Facultad.

Los establecimientos de enseñanza superior sostenidos por el Estado han de ser sensibles a las inquietudes intelectuales desinteresadas y no responder únicamente a las profesiones: toda aspiración intelectual cuyo sostén sea una verdadera aptitud debe preocupar a la Universidad.

No se trata ahora de elegir entre la especialización anterior o posterior a una vasta cultura: se trata del porvenir de vocaciones que se realizan contra planes que no la contemplan por rígidos y un tanto unilaterales, o de vocaciones que se aquietarían para siempre si no se las protege a fin de que prosperen. Conferencias culturales organizadas por la Universidad atenuarían los inconvenientes de estas especializaciones en cuyo programa no se exigiera cursar totalmente el bachillerato general.

Y si se nos preguntase ¿y después? interesándose por la situación económica de licenciados cuyo título no les asegurara medios de vida, responderíamos que en tanto no hubiese Facultad de Profesores (el señor diputado doctor Francisco Alberto Schinca presentó un proyecto para crearla) dichos licenciados, si no se llamara a concurso, tendrían preferencia para dictar las cátedras según las respectivas vocaciones... Y si eso no convence, podríamos, con Unamuno, atrincherarnos como a espaldas del Himalaya, en un argumento irrefutable: «A preguntas tales no cabe otra respuesta que una respuesta. Y al “¿y después?” no hay sino dar de rebote un “¿y antes?”».

*Con el régimen de polifurcación anterior al ingreso a Facultad, habría que admitir equivalencia de los preparatorios de igual tiempo y «el pase», en años correspondientes, de un preparatorio a otro.* Así se establecerían puntos de empalme de profesión a profesión, tendientes a subsanar desvíos vocacionales por determinación de carreras con ignorancia de ellas y de las aptitudes.

No vemos inconvenientes en permitir a un estudiante graduado bachiller en Medicina que ingrese a la Facultad de Derecho, e inversamente, que un estudiante graduado bachiller en Abogacía ingrese a la Facultad de Medicina. Muy por el contrario, además de ensanchar la base sobre la que ha de construirse la especialización y de facilitar el encarrilamiento de vocaciones por la cultura, la experiencia testimonia lo provechoso de una buena siembra, en los surcos grises del cerebro, de ideas que aparentemente no prometen ni una espiga a futuros profesionales y especialistas; en Francia observa Fouillée que casi siempre triunfan en Ciencias estudiantes que han sido cultores de Filosofía y Letras; y en nuestro país señalamos el caso de estudiantes que luego de graduarse en profesiones científicas cursaron Abogacía ocupando los primeros puestos. No simplificaremos la realidad para buscar en ello la *única causa*: solo entre-sacamos *una causa concurrente*.<sup>19</sup>

---

19 Quien sostuviese —sin excluir la dominante individual— que el preparatorio del

\*\*\*

No pudiendo aquí «soltar» todas nuestras ideas sobre *El Reino de las Vocaciones*, que encierra problemas como la granada semillas, reservamos para las conclusiones la exposición somera de otros medios de despertar y encauzar aptitudes dominantes.

---

médico debiera ser Filosofía y Letras, y el del abogado, Ciencias, no estaría desprovisto de razones; habría a su favor rico acopio de argumentos, pues *existe un preparatorio que inmuniza contra la lógica escolástica de ciertos profesionales y especialistas.*

## Conclusiones

*Ninguna solución de los problemas pedagógicos  
—como de todos los de «hacer»— es concreta  
si no se determinan fin, criterio y medios.*

### Referentes a los fines

1.º La enseñanza vocacional, en su acepción amplia, se apoya en la ley de inercia biológica (dirección del movimiento hereditario de más empuje aplicado al trabajo), en las constantes psicológicas individuales, en la ley de la división del trabajo y en el derecho de preferencias, correlativo a las aptitudes.

2.º «Enseñanza vocacional» no es sinonimia de «Enseñanza especializada» y mucho menos de «Enseñanza industrial»: aquella comprende a estas, pero estas no siempre implican aquella y hasta suelen defraudarla.

3.º El despertar de la vocación no ocurre a edad fija, dependiendo de su naturaleza y de la cultura.

4.º La enseñanza vocacional debe partir de una enseñanza integral, aunque más no sea en los fundamentos, basada en las constantes psíquicas humanas, en la diversidad de valores prácticos y culturales de las disciplinas del cerebro y del músculo y exigida por el mismo despuntar de las vocaciones, que reclaman, al ensayar más que nunca, terreno de lealtad.

5.º Los escolares más que en edad de decidir de sus destinos vocacionales se hallan en edad «d'attente» y como la princesita de la «Sonatina» tienen que esperar el motivo real de sus consagraciones.

6.º Aun cuando el criterio que forja la cultura sea fuerte condición de triunfo en todas las actividades, podrían canalizarse temprano y definitivamente las vocaciones manuales, pero no conviene este proceder para vocaciones intelectuales, corriéndose el riesgo, en ambos casos

inminente, de que el trastorno de los destinos vocacionales enturbie los resultados.

7.º Pensamos que la escasez de vocaciones superiores, en nuestro país, se debe no tanto a la herencia como al medio, sin postular, por eso, que el medio por sí solo cree vocaciones superiores: *la Endocrinología tiende a demostrar que las energías potenciales de la herencia no se «actualizan» sin excitaciones apropiadas y continuas.*

8.º En niños inteligentes y sin dirección precisa y determinada por fuerza hereditaria, pueden crearse vocaciones intelectuales —que llamaremos centrípetas— a favor de un cultivo esmerado de ligeras preferencias y del amor que se desenvuelve en constantes comuniones del alma con una disciplina, a la manera de esas amistades que comienzan sin amor y terminan uniendo —por penetración inconsciente— dos corazones para siempre. Hecho deseable, pues enciende un ideal, llama azul de toda la vida, calienta en el trabajo y encauza las pasiones, que harto frecuentemente se asoman, como salvajes, en las cavernas del corazón, con la fiereza y ceguedad del hombre primitivo, medular, que forcejea —diría Le Dantec— en nuestras venas.

9.º Es un atentado de lesa personalidad imponer profesión contraria a las aptitudes dominantes, atentado cuyo símil encontramos en la imposición de matrimonio en un desierto de amor. Y es una herejía pedagógica que haya niños repetidores: cada uno cumple «su programa» y debe proseguir a pesar «del programa», reanudando el aprendizaje todos los años desde los puntos a que había alcanzado —acaso en relación con las líneas de fuerza de su alma— en el año anterior.

## Referentes al criterio

1.º Sin criterio con que reconocer las vocaciones no en su historia, sino en tensión al porvenir, la enseñanza vocacional puede volverse contra sí misma.



2.º El querer de los niños —ignorantes de sí y de las actividades humanas— no sirve, en el pronóstico de las vocaciones, más que *para tener en cuenta*: suele pasar por su almita como por superficie resbaladiza y frecuentemente responde a mil influencias extrañas a la vocación verdadera. Mana antes del deseo que de la voluntad en plenitud vocacional; y el deseo casi siempre traduce «el quiero ser tal cosa» del niño, proyectado al futuro de hombre, por *quiero ser hombre para hacer lo que quiero*. Indudablemente, hay vocaciones que a edad ternísima se anuncian a la conciencia y un querer certero brota de la conciencia de la vocación, buscando hacerle lugar, entre las actividades humanas, para que se realice. Mas no debe olvidarse la distancia que media entre «quiero ser» y obrar en consecuencia: *todos quisieran ser grandes hombres, pero pocos trabajan en consecuencia*.

3.º El signo que domina el diagnóstico precoz de vocaciones de altos destinos es *la originalidad* (Ostwald); sin embargo, no siempre se descubre temprano, pues hay que pagar tributo a la imitación y al contagio, que es «una imitación inconsciente», y en Psicología, la subordinación de caracteres con frecuencia conduce a clasificaciones absurdas.

4.º Debemos considerar a todo niño que se destaque por su originalidad como a un predestinado, aunque nos equivoquemos (recuérdese que la originalidad no se crea y que sin ella no existen sabios ni filósofos y el artista es un eco).

5.º El criterio para discernir, en los albores, vocaciones verdaderas de vocaciones espurias es complejísimo y lo integran —además de la originalidad— la fijeza de ideas, la constancia en una misma dirección, la facilidad relativa de asimilación psíquica, el descontento por sentir deficiente la enseñanza ordinaria, «dirigida, en profundidad y extensión, a la medianía», la emoción que conmueve cuando el alma se nutre de lo que es afín al temperamento, el ansia de superarse, la pasión de saber puesta por encima de todos los intereses y de todas las pasiones, *el índice comparativo de la resistencia a la fatiga* (subrayamos por conceptualarlo muy exacto y porque puede verificarse científicamente).

6.º La vocación se determina por eliminaciones sucesivas —no absolutas— cuando ha necesitado cierta cultura para revelarse. Y el método de las eliminaciones suele ser verdadero: quien sufra de daltonismo no podrá ser marino; pero es de alcance limitado y peligroso siempre que científicamente no pueda constatarse lo que niega.

7.º Los juegos libres, sin aparatos ingeniosos, más que la tendencia de cada niño descubren la psicología colectiva.

8.º Dado que el niño tiene un conocimiento superficial de sus aptitudes y de las actividades de los hombres, no debe abandonárselo con la creencia ingenua y cómoda de que así obedecerá a los mandatos de la vocación. Convendría que los maestros escribiesen monografías psicológicas, estudiando a los niños por todos los métodos a su alcance, para ayudarlos a conocerse revelándoles, cuando estén en edad de entenderlo, lo que la Psicología ha desentrañado de su espíritu. Con tal fin habría que limitar el número de alumnos a veinte o veinticinco por clase. Las monografías psicológicas, si no se estableciese la rotación, pasarían, completándose, de maestro a maestro y aunarían observaciones que hoy se pierden desperdigadas.<sup>20</sup>

## Referentes a los medios

1.º La metodología vocacional comprende la revelación y el encauce. Opuesta al espíritu de la enseñanza vocacional en su significado verdadero y amplio, es disponer especializaciones sin previo diagnóstico de la vocación de cada alumno.

2.º Sobre la escuela primaria no recae toda la responsabilidad de la revelación —contra lo que afirmara el doctor Regules— ni está totalmente eximida de ella, contra lo que sostuviese el profesor Mercante. Hay vocaciones que se acusan en la vida posescolar, aunque creemos que el «clima» favorable aceleraría su despertar; y hay también vocaciones

---

<sup>20</sup> Los que se dedican a la enseñanza debieran estudiar profundamente la psicología de la vocación.

definitivas, que se anuncian ya en el colegio y que deben ser el eje de la cultura, sin que nunca rayen en exclusiones absolutas.

3.º El conocimiento es lo mínimo que cabe exigir para el despuntar de la vocación (cuantos más horizontes se abran, más lealtad en el ambiente donde se discernan aptitudes), pero no siempre es suficiente, pues separa de la escena con la distancia que media entre espectador y actor.

4.º Para rasgar el velo que encubre la vocación y encauzarla, es más eficaz la enseñanza de pocos puntos que caractericen bien el espíritu y método de cada asignatura que una enseñanza profusa, derramada y epidérmica. Las ideas que no arraigan en el convencimiento enmudecen en la conducta.

5.º La obra magna de la enseñanza consiste en soltar el «elan» educativo, que es como el movimiento continuo de la autocultura. He ahí la ley fundamental en *El Reino de las Vocaciones*.

6.º Dado que el alumno asocia estrechamente la materia y el modo como se le enseña, con profesores improvisados peligran las vocaciones tímidas; empero existen aptitudes dominantes que se revelan por reacción al *molde negativo de la Pedagogía*.

7.º La vocación por la enseñanza es causa principalísima para despertar vocaciones, y como una síntesis, es poco corriente; pero la vocación por la enseñanza circunscrita a ciertas disciplinas es más común.

8.º Convendría dividir la enseñanza primaria —a partir de cuarto año— en dos ciclos: uno con un núcleo de materias compatibles con el temperamento, a cargo de un solo maestro; otro, dirigido por maestros especializados y cuya organización general quedaría bajo el gobierno de uno de ellos.

9.º Reglamentar los Cursos Nocturnos de manera que los estudios duren seis años: cuatro de enseñanza general y dos de práctica de Comercio o enseñanza técnica, según las preferencias de los alumnos (la

enseñanza técnica mientras el número de escuelas industriales no sea suficiente).<sup>21</sup>

10.º Sería provechoso agrupar a los alumnos en clases paralelas, acorde con la velocidad asimilativa, sensiblemente distinta en «temperamentos rápidos y lentos», que cae en los dominios legítimos de la Psicometría, porque es una cualidad en función del tiempo.

11.º Nuestras escuelas deben enseñar biografías de grandes hombres — más que vidas de charrúas y caudillos— cuya semblanza del lado humano, no exaltada a lo divino, evoca el «Anch'io» con el clamor del triunfo y el prestigio y sugerencias de la gloria.

Los hombres eminentes dignifican la patria y la Humanidad y, como Febo, unen las naciones enhebrando un «collar de auroras». En cada corazón ha de levantárseles una estatua de reconocimiento y homenaje.

Hay que presentar a los niños modelos superiores de la especie humana, no como dioses que inhiben en la comparación interna de *¿qué hay de común entre tú y yo?*, sino como hombres, para que despierten al «gigante que duerme»...

Antes de la polifurcación universitaria, habría que intensificar el estudio de la vida y obra de grandes hombres.

Creemos que las energías psicológicas se transmiten, obedeciendo quizás a qué leyes.

12.º El *principio de penetrabilidad*, de Vaz Ferreira, es uno de los principios más trascendentes de la Pedagogía y cuyo enunciado podría ser así: *la memorización de ideas parcialmente comprendidas y el ritmo interior*

---

21 En los Cursos Nocturnos existen discípulos que se eternizan aferrados al abono, enquistándose por aburrimiento, sin adquirir ninguna habilidad definida.

Respecto a los medios de realizar la enseñanza técnica, nos remitimos a las obras de Omer Buyse, Cliambonnaud, Bertrand, Guillet... y particularmente al nutrido y valioso informe del señor Samonati (*La enseñanza técnica para fines industriales*).

*que queda repitiendo un arte no del todo «a tono» con la sensibilidad provocan ejercicios continuos de la inteligencia y del gusto en planos progresivamente superiores.*

*Lo parcialmente inteligible —sería otra forma del enunciado— «memorizándose» suministra material para una gimnasia psíquica que en elevación progresiva va de lo inconsciente a lo consciente.<sup>22</sup>*

13.º a) Que en las clases superiores de las escuelas haya horas de *libertad vigilada*, dando margen a actividades libres. La intervención del maestro, en estas horas, limitaría a exigir que cada uno se ocupase en algo, a responder consultas y a impedir se contravengan las buenas costumbres. b) Que los niños de séptimo y octavo años participen, dentro de lo razonable, en la organización de sus clases y en el contenido del programa, según preferencias y a partir de una base rigurosamente obligatoria.

14.º Organizar en las escuelas públicas bibliotecas circulantes no solo con libros adaptados a los niños y al pueblo, sí que también con obras maestras, las cuales deben llegar al alma de los niños de las últimas clases y extender la acción escolar continuando la siembra de ideas en los exalumnos, obras que se prestarían aun cuando no las solicitasen, porque la biblioteca que espera quien la use tiene que contar con la premisa del hábito a la lectura, que es precisamente lo que necesita crearse, y porque ya que la generalidad de los lectores no acuden a las grandes obras, hay que procurar que las grandes obras vayan a los lectores.

---

<sup>22</sup> El *principio de Vaz Ferreira* —que enunciamos como conclusión porque en la enseñanza promete rendir muchos frutos cuya cosecha debe preocuparnos— corrige y completa la fórmula de Le Bon («la educación va de lo consciente a lo inconsciente»). Abel Rey, después de poner de relieve que la actividad consciente es una parte «*muy restringida*» de la actividad psicológica total», agrega: «Pero si la actividad verdaderamente consciente no es más que una parte muy restringida de nuestra actividad psicológica, es necesario hacer notar que es para nosotros la parte más importante: ella, en efecto, es la inventiva y la que permite modificar según las circunstancias, los mecanismos ciegos del automatismo, y hasta el punto de substituir estos mecanismos por otros más útiles, para una adaptación más perfecta.

»A través de la evolución de nuestra vida psicológica en general, se ve que la actividad personal se destaca de la actividad automática y tiende a subordinarla a su dirección; acentuar esta subordinación es la obra de la vida psicológica superior, y he aquí la misión más alta que la educación individual puede proponerse» (*Psicología*, p. 510).

El cerebro que no se ejercita constantemente en planos cada vez más elevados se traiciona.

15.º Instituir «guías vocacionales» como en Inglaterra y Norteamérica, para auxiliar a los jóvenes en la búsqueda del sitio de sus inclinaciones e instruirlos sobre elección de tareas (Parson). A veces, cambiando de lugar recíprocamente se ajustarían dos dislocados.

Las escuelas (nocturnas y diurnas en el año postrero) podrían ilustrar a los alumnos haciéndoles conocer —a medida que prospere la Psicotecnia— las condiciones psicofisiológicas que requieren los oficios.

16.º El *régimen de becas* contribuye eficazmente a consolidar vocaciones. Ya existe entre nosotros, pero hay que darle más alcance. Habría que becar, además de alumnos sobresalientes en conjunto, a quienes por especial aptitud se destacasen en cualquier asignatura. Dividiríanse estos becarios en dos clases: destinados unos a especializarse en el país, a la diestra del profesor predilecto; otros, en el extranjero, en la cátedra del maestro por elección (convendría que los becarios destinados al extranjero antes gozaran, si fueran pobres, de un apoyo que les permitiese consagrar todo el tiempo a la especialidad de la vocación respectiva junto al profesor nacional más autorizado).

17.º El estímulo, la ayuda, el refuerzo necesítanse al principio más que nunca (la vocación encauzada anda por sí misma y no se tuerce), ¿y por qué si a estudiantes universitarios se los estimula con becas, no han de adjudicárseles a niños cuyas aptitudes excepcionales descubra el maestro, advirtiéndole a la vez que la miseria amenaza malograrlos?<sup>23</sup>

Sucede muchas veces —la escuela es testigo— que la pobreza aliada a la ignorancia impide se «actualicen» fuerzas intelectuales vigorosas, sustrayendo energías al progreso del país: canalizarlas es fortalecer la patria

---

23 En Londres se han instituido «becas condales inferiores» destinadas a escolares que acrediten sus méritos con informes de los maestros y exámenes de Inglés y Aritmética. Las pruebas, en un régimen vocacional amplio, no pueden ser las mismas para todas las vocaciones.

y dar a la Humanidad «un hombre» arrancado del anónimo y del farrago de la vida amorfa.

... *¡Hay que buscar a los aptos, linterna en mano, por todos los rincones oscuros de la miseria!*

18.º Aceptamos las escuelas intermedias no como único camino, mas sí como centro importantísimo de polifurcación de tendencias, en cuyo primer diagnóstico debe precisarse si son manuales o intelectuales.

19.º Mientras no existan escuelas intermedias donde se eduque el obrero que en sus rasgos generales «debe vivir en cada uno de nosotros», universidades, institutos y liceos han de disciplinar, en el trabajo, los centros motores voluntarios: *una cultura no es integral —ni forma ambiente a todas las vocaciones— si excluye la educación de centros que vigorizan y ensanchan los dominios de la voluntad ejecutiva.*

20.º En tanto no haya facultades de profesores, de Ciencias, de Filosofía, de Letras... son necesarios puntos de empalme que, siguiendo las vías de las vocaciones, conduzcan con una o con un núcleo de asignaturas hasta el fin de los estudios universitarios, incluso las facultades: *toda aspiración intelectual cuyo sostén sea una verdadera aptitud debe preocupar a la Universidad.*

21.º Deben admitirse, para facilitar que la cultura encarrile vocaciones desviadas, equivalencia de los preparatorios de igual tiempo y el «pase», en años correspondientes, de un preparatorio a otro.

22.º Sería ventajoso que en el programa de cada materia hubiese algunas «bolillas en blanco», cuyo contenido, al diapasón del progreso y con miras a las preferencias, todos los años determinaría por el profesor, intervengan o no directamente los alumnos.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Los estudiantes libres —si para ellos también se aceptasen «bolillas en blanco»— presentarían en el momento del examen el sumario de su contenido.

23.º Las instituciones complementarias (Vaz Ferreira) poniendo a disposición del que acredite suficiencia instrumentos de trabajo con que cuenten laboratorios del Estado;<sup>25</sup> las cátedras y los cursos libres y los concursos de tesis... son otros medios eficaces de estimular y afianzar vocaciones.<sup>26</sup>

\*\*\*

He ahí nuestro parecer. La magnitud del problema y lo modesto de nuestras ideas impídenos hacernos ilusiones.

En el decurso de nuestro pensamiento, nos habremos equivocado. Y el más grande honor es que se nos discuta: quien señala nuestras fallas nos mejora, dándonos una verdad por un error.

La indiferencia es la parálisis del alma.

El Sahara tiene sed de siglos; el espíritu busca con ansia venas de agua, y nadie puede —como Fausto— haber «pensado toda idea».

Fuera del Vaticano no hay pontífice; y dentro, tampoco, bien lo sabe el pontífice de Roma.

La Verdad es una armonía de verdades y «religión de los libres». Trabajadores de todas las épocas y de todos los lugares, en relación con lo humano, la construyen. Ningún apóstol la termina. Ni pitonisas ni oráculos: todo a brazo y hombro.

Cada uno en su sitio, adecuando las funciones a las aptitudes, y el esfuerzo de todos hará prosperar la obra cuya cúpula solo cerraríase curvada por el último progreso, mas el toque postrero espera la consumación de los siglos.

---

25 Nuestro concienzudo profesor de Fisiología doctor Maggiolo no solo permite, sino que incita a los estudiantes para que investiguen en su laboratorio.

26 «Pedagógicamente, no hay centro docente que pueda existir (si existir es algo afirmativo) si no tiene la función de la enseñanza no reglada, enteramente libre, abierta y elástica, y por medio de la cual, podremos incorporar a la obra universitaria todos los valores superiores de la sociedad» (Dardo Regules, *Revista Ariel*, setiembre 1921).



Bajo el cráneo, la idea fija de un movimiento continuo que «actualice» las más nobles potencias hereditarias: la inquietud de superarse, como una brasa del ánimo, es incomparablemente superior al Nirvana.

Vivir la fecunda personalidad, sin encantarse en ningún remanso del raudal interior. Adonis contemplativo, envejece en el amaneramiento y el retorno, atrayendo sobre su cabeza, cual pararrayo mal aislado, la sentencia de Amiel y Rodó: «quien no avanza retrocede».

Nadie jamás debiera olvidar —y menos en horas difíciles— que si hay inviernos del espíritu, en el alma, como en el globo terráqueo, existen zonas tórridas eternas... y que «el tiempo, precioso auxiliar de nuestra emancipación, trabaja con tranquila obstinación contra nosotros, si no le obligamos a trabajar en nuestro provecho».

¡Ser «uno» en el concierto de las personalidades, en armonía con sana tolerancia, sin sentimiento de *único stirniano*, que en ridícula hipertrofia de sí mismo invade, contradice principios, niega y hace el vacío en torno suyo, helando el corazón con sus doscientos setenta y tres grados bajo cero!

Personalidad comprensiva no implica negación de las otras personalidades. La Vía Láctea —en la vida humana como en la bóveda celeste— es un reguero de astros encendidos...

Las estrellitas que noche a noche se miran distanciadas por espacios frísimos tiemblan incesantemente como nerviosos pequeñuelos que, asomándose solitos, temiesen caer a la Tierra, de lo alto del Trono Azul... ¿Y qué hombre y qué genio es, en el tiempo, más que una temblorosa estrellita?...

Presentimos que vuestra alma se habrá desdoblado en un «yo» que resiste por cortesía esta larga conversación, y en otro que sufre y hundiéndose en la memoria cien veces repite para sí la primera catilinaria de Cicerón: «Hasta cuándo, Catilina, abusarás de nuestra paciencia».



Clemente Estable estudiante de magisterio



Clemente Estable, joven maestro y profesor del Instituto Normal de Varones



Clemente Estable joven investigador



Clemente Estable en excursión de campo con la Sociedad Linneana junto a maestras investigadoras y al poeta Carlos Sabat Ercasty



Clemente Estable en el laboratorio de Biología ubicado en la calle Millán



Clemente Estable con su esposa Isabel y sus tres hijos, Isabelita, Juan Francisco (Paco) y Clemente (Rayo)



Experimentos con electrodos. Laboratorio de Biología ubicado en la calle Millán



Década del treinta. Ubicación desconocida





Vacaciones de verano en Piriópolis junto con su hijo Rayo

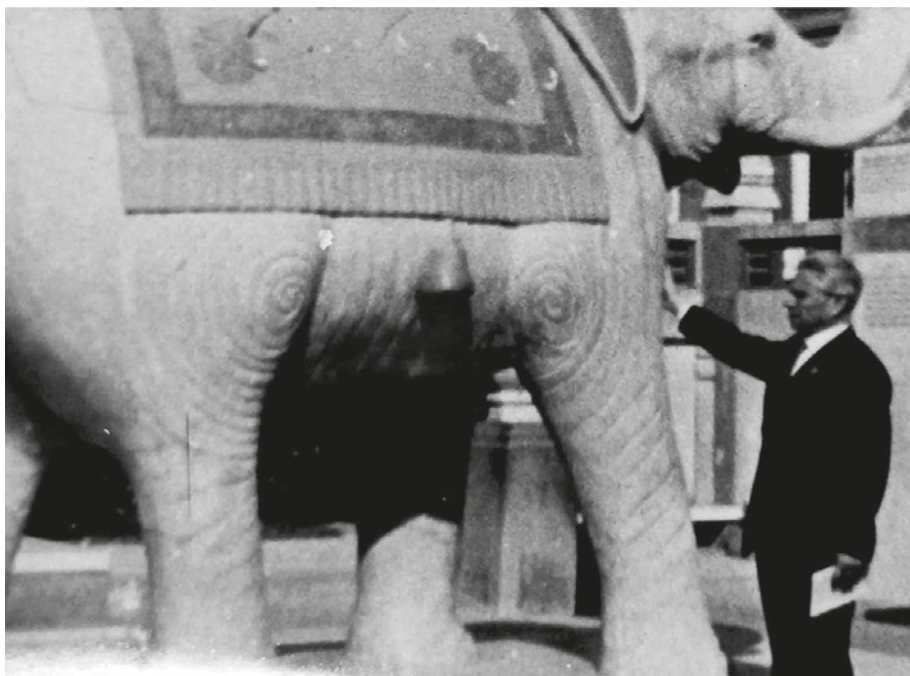


Primera escala del viaje a Nueva Delhi. Congreso de la Unesco, 1956





Clemente Estable en su madurez



Clemente Estable en Nueva Delhi, en el congreso de la Unesco, 1956



Recibiendo una obra del artista José Cuneo en ocasión de su cumpleaños 75 en el IIBCE





Clemente Estable

# **Psicología de las Vocaciones**





Los estudios que se publican ahora sobre psicología de la vocación son independientes de los dados a conocer en el libro *El Reino de las Vocaciones*, del mismo autor, obra escrita en 1921, reimpresa en 1923 y agotada hace años.

Al darse a luz la segunda edición, el notable profesor de Psicología que tanto influyera en nuestro país sobre la experimentación psicopedagógica, profesor Sebastián Morey Otero, publicó un juicio que merece recordarse. Helo aquí:

### **El Reino de las Vocaciones**

Una obra del profesor Clemente Estable

Son 120 páginas densas de pensamiento: dan la impresión de una columna de ideas palpitando en la estrechez del espacio gramatical que se esfuerza en contenerlas.

Por su forma, este libro es una valiosa excepción en nuestra producción intelectual: como la prosa de Rafael Barret, su prosa es sobria, concisa, de alto valor expresivo. Lejos de toda preocupación estilista, no sacrifica jamás su pensamiento al ritmo de vacías sonoridades, ni diluye, en la búsqueda de una claridad que se torna monótona y cansada, la riqueza nativa de sus conceptos en las degradaciones de considerandos, paréntesis, apartados y repeticiones. Sus ideas se yerguen de pronto, viriles y soberbias. Su decir es anguloso, a las veces áspero, chocante de originalidad. No se perciben reminiscencias de calco ni huellas de serviles imitaciones. Una personalidad toda entera vibra en cada cláusula con una franqueza poco común y con aquella pasmosa fidelidad que solamente trasparente el estilo de quienes saben identificar su vida con su obra. Hombre de pensamiento, filósofo e investigador positivo, su libro es grave y obliga al análisis, a las reflexiones frecuentes, a la continua reacción del lector. No da espontáneamente todo lo que trae: su parte más rica la evoca con una justeza y precisión que asombran. De este modo cuando afirma su modestia que el valor de su libro está «en lo que cada uno ponga» en él, sienta una verdad que se le escapa a sí mismo: la penetración de sus ideas requiere esfuerzos de atención, pide trabajo

mental, da lo que contiene si el lector sabe ganarlo, rechaza a los lectores de fácil sugestibilidad y superficial comprensión. Perteneció al género de producción intelectual que, al decir de Nietzsche, exige una verdadera «rumia» para ser asimilada.

La doctrina sostenida rima valores con la prosa plena de vigor y sellada fuertemente de personalidad. Su criterio está abierto a múltiples influencias; sus horizontes son vastos.

El pensamiento amplio y a la vez profundo está apoyado en una sólida preparación científica; no es, por su fondo, un trabajo improvisado. Su bibliografía es cuantiosa. Las fuentes de información son variadas, múltiples, sorprendentes por lo imprevistas, con frecuencia. La parte de observación y experiencia personales se destaca por su exuberancia, la selección metódica, la interpretación inteligente. El problema cultural de las vocaciones se plantea así con rigor científico y con un serio dominio de la esencia del asunto y sus derivadas individuales y sociales. La información es completa; el sentimiento de la realidad ambiente, vigoroso y exacto. Se comprende que el autor ha vivido hondamente el problema de nuestra enseñanza en todos sus grados, que conoce sus defectos directamente, sus tendencias reales: su estudio revela clara conciencia de las condiciones de esa enseñanza, de sus defectos, a los que señala eficaces remedios. Sienta hechos claros, precisos; aporta ideas valiosas de perfecto ajuste a la vida práctica; establece nuevos datos y descubre puntos de vista interesantes. El caudal ideológico es con frecuencia tan grande que de pronto se tiene la impresión de que está todo fuera de lugar y al margen de la lógica: una lectura más atenta revela la firme trabazón, la consecuencia impecable de las conclusiones, la complejidad de los factores considerados, la armonía de una síntesis eficaz.

La enseñanza moderna está en crisis frente a la dirección de los nuevos valores sociales. La necesidad del trabajo como ley del mantenimiento de los pueblos como condición ineludible del progreso individual y colectivo tiene, gracias al análisis basado en la observación, aspectos otrora no sospechados. Existe en primer término el problema económico y ético que se resuelve en la determinación de las condiciones racionales de la producción; a la luz de una nueva justicia, más sabia y verdadera que

la que inspiró el viejo derecho y adivinó la divagación metafísica. Y surge, además, un serio problema de orden psicológico: el de las aptitudes naturales y adquiridas ante los progresos de la cultura. De este modo, la escuela, por su finalidad moral, abre sus puertas al trabajo, no ya tan solo como factor de educación biológica, sino también de preparación social. Y en la organización de este trabajo-cultura deben establecerse ambos juegos de condiciones: económicas y biológicas. De estas últimas se ocupa el libro de Estable. Su punto de vista es, pues, predominantemente ético-biológico. Pero como hemos observado ya, no hay en las páginas de *El Reino de las Vocaciones* falacia de esquematismo ni de falsa simplificación: no abulta ni deprime la realidad. Por otra parte, el corte kantiano del título podría hacerlo sospechoso de utopía; nada más lejos de su espíritu: está inspirado en el vivir cotidiano, forjado en la lucha de las horas más intensas de labor, y presenta, pródigo, oro noble y abundante de verdad observable. Y su aspecto constructivo tiembla de inquietudes prácticas, de eficacias de acción inmediata.

Sebastián Morey Otero  
Montevideo, 13 de setiembre, 1923

## Introducción

La evolución de la Humanidad tiene por fundamento sobre todo la evolución psíquica. *Es el hombre un creador de energía espiritual* y en ciertos aspectos, cocreador de su mundo y del intermundo existente entre él y el cosmos. Lo que más crece en el *pluriverso* del hombre es el espíritu y el dominio de la materia por el espíritu.

Los mismos progresos materiales del hombre son manifestaciones de progresos mentales.

Sin cambios psicológicos, no hay progresos objetivos durables en la sociedad humana.

Desde las fuentes de los progresos objetivos que el hombre debe a sí mismo, se percibe en ese progreso que *en un principio era el espíritu*. Pero como no es del espíritu de todos de donde surgen tales progresos, resulta que para la inmensa mayoría de los millones de hombres que habitan nuestro planeta el progreso comienza por ser objetivo. De ahí que las nuevas condiciones de vida obliguen a la mayoría a una adecuación psicológica en presencia de una realidad externa o ajena a la persona, la cual tiene que apropiársela. En esta capacidad de apropiación de lo nuevo radica gran parte del equilibrio individual y social.

Cada vez más los individuos como los pueblos, para sobrevivir, tienen que saber más. Y aunque el saber solo no baste (el saber en cuanto poder debe ser regulado por la conciencia moral), los pueblos que no tiendan a la sabiduría van por el camino de la esclavitud. Quien no esté atento a ello podrá ser político, pero jamás estadista.

Hay que ponerle la frente al porvenir para que sea más nuestro, y la frente inculta es demasiado estrecha para el cumplimiento de tan importante ministerio, por más dones innatos que se posean. Para cualquier país, peor que las tierras baldías son los *cerebros baldíos*...

Las corrientes humanas son ya muy caudalosas para que el hombre pueda esquivarlas en inmóviles islotes de vida aldeana. Son acontecimientos inevitables y hay que preparar a los pueblos para nuevos ritmos y módulos de vida. No podemos elegir nada más que entre estar o no preparados.

Es un signo dominante de nuestra época el asombroso crecimiento de los poderes materiales del hombre, inmensa buenaventura con el riesgo de graves desventuras si la ética no rige la conducta de los hombres en los cuales se concentran tales poderes. Cuanto más crece el dominio del hombre sobre la Naturaleza, más se pone de manifiesto la perentoria necesidad del dominio del hombre sobre sí mismo. Y esto no se logra con la Técnica: solo se logra con la Educación. Porque el hombre es cada vez más poderoso, educar es cada vez más importante.

El mayor mal de todos los tiempos, y desde luego, de nuestra época, es la *confusión de valores*. Entonces, tanto da avanzar como retroceder, ascender como descender...

El hombre está totalmente perdido si no discrimina entre lo que lo dignifica y lo que lo envilece.

La aventura, tragedia y gloria del mundo antiguo, se abrió hacia los mares, con intrépido desafío al *non plus ultra*.

La aventura, tragedia y gloria del mundo contemporáneo, se abre hacia los cielos.

Nuestro superior destino es el crecimiento en la vertical, única dirección en la que no hay egoísmo de fronteras ni conflictos de límites, ni sujeción del débil por el fuerte. La lucha de los astronautas por la conquista cósmica no malogra en duelo rival nuestro superior destino. Siempre la cooperación humaniza y da sentido a las luchas de conquista si la brújula de la ética señala el rumbo.

Cierto, el mayor amigo y el mayor enemigo del hombre es el hombre mismo. Por eso, la educación es lo único que en definitiva salvará al hombre.

Nuestro país es territorialmente pequeño y semidesierto; pero los límites son horizontales, no verticales. El subsuelo de nuestro terruño carece de ocultas riquezas. En la dirección de la vertical para abajo, hay poca esperanza de dar satisfactoria solución a nuestras exigencias vitales. El crecimiento hacia arriba es, pues, nuestro superior destino.

Hay países pequeños; no hay naciones pequeñas.

La verdad las engrandece y la verdad es un bien común. Esto patentiza el profundo sentido democrático de la investigación científica. Desventuradamente, millones de hombres ignoran las verdades de la Ciencia, a pesar de ser un bien común.

Los bienes mayores del hombre son la salud y la cultura. La primera, como la libertad, se aprecia en todo su valor cuando se pierde; la segunda, por el contrario, solo se aprecia bien cuando se posee.

En esta época todo acontecimiento importante resuena en el mundo, desvaneciéndose las fronteras geográficas, políticas e idiomáticas. Esta unidad temporal imprime un sentido nuevo a la convivencia humana, pues el presente conmueve más que el pasado. *Por la magia de la Ciencia todo instante está cada vez más henchido de realidad humana y hechizado de ensueños.* De asombro en asombro la Ciencia va sobrepasando en no pocas direcciones a la fantasía, hasta que esta nuevamente se pone delante. ¡Qué bella y rauda carrera la de la Ciencia y la fantasía, la de la imaginación y la realidad! Tienen su concilio en la ciencia ficción.

Si ignoramos la realidad del mundo en que vivimos somos unos exilados en la propia comarca. Y si esto se agrava con el desconocimiento de sí mismo, ¿cuál es el puesto del hombre en el cosmos y en su coexistencia? Pero aún no estaría perdido sin poderse encontrar por desconocerse si tiene conciencia de que él es el centro de sus realidades morales, por más que se ignore la realidad. Cada uno es centro de sus propias realidades.

El hombre está fatalmente perdido si no discrimina con resonancia en la conducta —discriminación vital, intelectual y afectiva— lo que lo dignifica y lo que lo envilece.

*Lo primero es tomarse en serio a sí mismo y al yo del otro, como fin, no como medio. Cada hombre, en cuanto unidad viviente, es una absoluta singularidad, y como tal, por naturaleza, ajeno a toda estadística.* En los trillones y trillones de individuos que se suceden sin repetición de la mencionada unidad viviente, se ponen de manifiesto las mayores potencias creadoras de la vida, en concreto, de los seres vivos, pues no sabemos qué decimos con la palabra vida, escrita ya con minúscula, ya con mayúscula, y luego nos esclavizamos como si fuera un ente fundamental que mantiene, como esencia, la existencia.

La primera causa de lo que ocurre en nosotros está en nuestra propia naturaleza, en lo que somos y lo que no somos libres. Es importantísimo, entonces, saber qué es lo que depende de uno mismo, en qué se es causa de lo que ocurre a uno y de lo que les ocurre a los otros que de una u otra manera, en uno u otro grado, dependen de uno.

El realismo de la Ciencia, que es sobre todo de la materia —sin omitir que la Psicología también es Ciencia—, se falsea si se contrapone a toda forma de idealismo. Y más aún, si se transfigura en una especie de misticismo materialista.

El dominio científico de la realidad, el imponente y vertiginoso progreso de las ciencias, introduce profundos cambios en la organización social, de los cuales cambios no puede ser indiferente la organización pedagógica.

Todo lo que se inventa, todo lo que se crea, todo lo que se descubre tiende a ser para todos. He ahí un signo democrático de la investigación. La verdad es un esencialísimo bien común, como las obras maestras, como las bellezas naturales, como la luz y el calor del Sol, como la salud, como la educación, como la cultura: es un bien común, pero que todavía no es vivido por todos, y ahí está la gran empresa a realizar.

Por la «magia» de la Ciencia, un minuto actual, en ciertos aspectos de la vida, equivale a un siglo de la actividad humana de milenios anteriores; además, ¡cuántos «imposibles» de otras épocas son realizaciones del hombre contemporáneo!

Con uno solo de los grandes descubrimientos o de los grandes inventos de nuestro siglo, un hombre en tiempo de Sócrates sería considerado como un dios más sobrenatural que los dioses menores de la antigüedad. Verían a ese hombre con similar asombro al que nos produciría a nosotros oír hablar a un árbol que se echara a andar por nuestras calles pronunciando discursos sobre la función clorofiliana, florescencia y frutescencia.

Cada vez más el *homo faber* depende del *homo sapiens*. El entusiasmo de la investigación en sí, de los «juegos de la frente» del *homo sapiens*, impulsa y conduce al *homo faber* a nuevas realizaciones.

Como desafío a quienes todo lo enjuician con un ¿para qué sirve?... el autor de *Vida de don Quijote y Sancho* dice: «Que me den una idea nueva, cualquiera, sobre cualquier cosa, y ella me dirá después para qué sirve». El *para qué sirve*, si no desemboca en algo que vale en sí mismo, no sirve para nada digno del mejoramiento humano.

El investigador al desvelar la realidad oculta hace, como si dijéramos, *¡introspección en la mente de Dios!*... Tener entusiasmo es como estar poseído por los dioses; y eso precisamente significa la palabra entusiasmo, de *en*, 'dentro', y *theos*, 'dios'.

Cuando el investigador carece de verdadera vocación, no sobrepasa la manera vulgar más que por el oficio y se lo reconoce porque en su espíritu no hay tensión, no hay fervor, no hay devoción, no hay unidad entre lo que siente, piensa, dice y hace: está como trabajado de afuera adentro, penosamente, sin el *theos* de la inspiración vocacional.

Urge que en nuestro país el Estado se compenetre de la inmensa importancia de la investigación científica en todos sus aspectos, sin que haya preterición, por falsa estimativa de la aplicada respecto a la pura o básica: *nada más útil y práctico, a la vez que espiritual, que el desvelo de la realidad. Sin la investigación científica como fin en sí, todas las profesiones y todas las técnicas se rutinizan, sobreviniendo la parálisis del progreso. He ahí a lo que conduce la ilusoria solución de los prácticos que desdeñan la investigación científica pura como utópica...* Ignoran las causas que



promueven a la Humanidad hacia delante y hacia arriba... y son víctimas de una desoladora confusión de valores.

*Para el destino de una nación, muchísimo peor que la circulación de monedas falsas es que circulen ideas falsas.*

Es el *homo sapiens* un ser con este gran privilegio, entre otros: puede intervenir en su propia evolución conscientemente, aunque no pueda *querer su querer*. Su destino es más suyo que el de cualquier otro habitante del planeta. Desde cierto punto de vista, es el ser más evolucionado y el más evolucionable. Sus poderes evolutivos crecen con la misma evolución: evoluciona su evolucionabilidad y a la par que es más en acto, es más en potencia.

Nuestros pueblos —y no por su culpa— están en deuda con la época en cultura científica sobre todo. En cuanto a los intelectuales, artistas y profesores, los hay con profundo interés por la Ciencia, pero existen los que parece que estimaran que no se está en el plano superior de la cultura si se ignora alguna novela, alguna obra literaria, ¡y se está en él aunque se ignoren todas las obras maestras de la Ciencia!

Cada vez más el hombre tiene que saber más. Sin el poder del saber los pueblos perecerán, aunque el saber solo no baste.

Ningún gobierno es sincera y auténticamente democrático por el solo hecho de la libertad, si no concentra todas sus fuerzas para corregir, en lo que no procede de aptitudes, esfuerzo y virtud, las dos tremendas desigualdades humanas: *la cultural y la económica*.

*Nada hiere tanto la moral de la inteligencia como que existan hombres cultos y hombres incultos.*

Tanto para el individuo como para la sociedad, ya lo hemos dicho, más grave que las tierras baldías son los *cerebros baldíos*, incluso desde el punto de vista económico.

Día vendrá —y hay que darse menos al sueño para que el Sol salga más temprano— en que *todos los hombres* podrán dedicar lo mejor de su tiempo a las supremas actividades del espíritu.

Las Ciencias, tan mal estimadas por pensadores de esos que se van acostumbrando a escribir mucho y a pensar poco, o a escribir sin pensar, concluirán con ciertas formas de trabajo hartamente embrutecedoras que aún persisten en nuestra organización social.

En tanto no sea así, hemos de sufrir la tristeza de los hombres que se van *inéditos*... ¿Y qué sabemos si traían o no algún mensaje privado de la vida?

La Humanidad viene perdiendo, y esto se agrega a la injusticia contra el individuo, un inmenso caudal de experiencia que no tiene rescate. Parece misticismo y es de un realismo terrible.

De las dos tremendas desigualdades, la económica y la cultural, la segunda repercute más que la primera en el destino de este ser que se llama a sí mismo *homo sapiens* y no *homo oeconomicus*...

La cultura y la originalidad, que es cultura inmanente, son los más grandes patrimonios de una nación que maestros y profesores tienen en custodia. Elevar la vida de todos en virtud de aquella y estimular y desarrollar la originalidad en el reino de los valores constituye el más sagrado ministerio de la enseñanza.

Cuando se habla de *preparar para la vida*, parecería que la vida es algo que va a sobrevenir... y a sobrevenir como una lucha de un cuerpo entre los cuerpos. Entonces, el *homo oeconomicus* toma la delantera al *homo sapiens* y pretende guiarlo, sin caer en la cuenta de que no hay mejor preparatorio para la vida, para todas las formas de vida humana, que lo que precisamente no es preparatorio, sino esencia espiritual de la vida misma y, por tanto, valor en sí: la cultura.

Es la cultura lo mejor de la Humanidad, creada por sus mejores individuos, con raíces, florecimiento y frutescencia en la vida de los pueblos. Creación del hombre y creadora del hombre... Se entiende en qué

y cómo. Es el hombre en dirección a lo eterno. Dura como el tiempo, a pesar de las decadencias.

Cierto es que se sostiene, tras las lavas de las guerras, que la cultura ha fracasado; pero reparemos en que muchísimo de la buena ventura de que gozamos antes y después de las crisis a ella se la debemos, incluso el salir de las mismas crisis. La excepción no deja ver la regla por más que se repita que la confirma. *Lo que más suele fallarle al hombre, después de su quebranto moral, es lo que cree más seguro: el sentido común.* Reparomos también en que millones y millones de niños y de jóvenes carecen de la oportunidad para el desarrollo de sus nativos dones espirituales. Cuando todos los bienes sean para todos en el mayor grado posible, el planeta que nos tocó en suerte estará verdaderamente iluminado. Y un país no podrá considerarse del todo culto solo por sus creadores y la vida espiritual intensa de los menos, mientras los demás habitantes, a partir de la adolescencia, no conozcan relativamente bien obras maestras de Arte, Filosofía, Ciencia y Religión.

Fácil es explicarse que el concepto de cultura no sea único. Dempf<sup>27</sup> advierte que comprende *cuatro etapas de la vida espiritual*. La definición más antigua sería la de Cicerón (*cultura animi philosophia est*), que fue preferida durante mucho tiempo, sin ser, según Dempf, la más importante. Actualmente la más difundida establece como esencia de la cultura *la asimilación personal de los valores vigentes*. Para Max Scheller sería una categoría del ser. La disparidad de sentido, no lo olvidemos, aparece en el altiplano de cuyo nivel todas las doctrinas toman perspectivas comunes y perspectivas propias. No se define bien, pero se vive en su doble existencia: concreta y de vaga atmósfera de prestigio (nos sentimos purificados y reverentes en el sobremundo de la cultura; las aberraciones no cuentan más que como tales aberraciones). *Si el hombre no se salva con la cultura, no se salva con nada.* Pronto hay que poner a las almas en crecimiento en comunión con todo lo grande y asegurarse luego de que ningún hombre, cualquiera sea su destino social, abandone el cultivo de su cerebro. En nuestras conferencias se formulan planes concretos con esos y otros fines.

---

<sup>27</sup> Véase su obra *Filosofía de la cultura*.

Muchas de las llamadas reformas pedagógicas resultan, a la postre, esto: *sustituir una rutina por otra rutina... Hay que superar la rutina y también la improvisación*, con el convencimiento de que no es esta el correctivo de aquella. Uno de los mayores enemigos del progreso en la enseñanza lo constituyen quienes fácilmente *reforman todo, superficializándolo todo*. Y una de nuestras debilidades está en *reformular antes de formar*, y entonces *se deforma* lo que de algún modo iba formándose...

*En la vida solo cuenta para siempre lo que con ella avanza siempre*. Más que reformas que por un lado todo lo nieguen y por otro todo lo acepten, la enseñanza requiere constantes mejoramientos. Nada se cambia de golpe en la vida del espíritu. Y sin interior, ¿qué es el exterior? *Toda sana evolución va de dentro hacia fuera, de abajo a arriba*. He ahí una observación del filósofo Höfding, que debe tenerse presente cuando se trata de reformas.

*En definitiva, tres son los fines de la enseñanza: 1) favorecer el desarrollo, en el orden de los valores, de lo dado en la naturaleza humana; 2) complementar la naturaleza; 3) corregirla... con la preocupación de corregir animando o animar corrigiendo...*

¿Predominio de las Ciencias, predominio de la Filosofía, predominio de las Artes, predominio de la Religión?... Todo crecerá purificándose recíprocamente más que obstaculizándose, aunque la Historia, a veces, enseña otra cosa. La Historia, toda la Historia no es más que un angosto estrecho en la totalidad de la Vida. Existe ahí lo que se muestra, lo que se demuestra y lo que ni se muestra ni se demuestra. En unos prevalecerá el espíritu científico-filosófico; en otros, el artístico o el religioso. Es ilusoria la completa absorción del todo por la parte. En la mayor diversidad de tendencias prospera la grandeza del hombre y de los pueblos. Quienes creen en un *Ser Supremo* podrán sentirse superiores a quienes no creen; y quienes no creen podrán sentirse superiores a los que creen. Los primeros se considerarán poseedores de una sensibilidad, de una gracia, de un don, de una intuición, de una revelación de que carecerían los segundos; y estos estimarán que su razón es más fuerte, su mentalidad más recia, su crítica más exigente, su espíritu más libre... ¡Cuidémonos de comparar el todo por un aspecto o de comparar lo incomparable y de juzgar como superior o inferior lo diferente y nada más!

Volviendo a Sócrates, enseñó Arcefilas en la Academia de Platón que *nada debe afirmarse dogmáticamente*. Esta enseñanza nunca dejará de ser actual, porque *siempre habrá afirmaciones dogmáticas, aun en los más antidogmáticos*. Hay que distinguir en ellas lo psicológico (grados de convicción) de lo lógico y real (grados de verdad).

Ignoramos si existen cuestiones que, como lo creyera Pascal, careciendo de pruebas es como no carecen de sentido; pero «no se puede despertar antes que los ojos estén de regreso»... Para cada uno de nosotros no hay nada más verdadero que lo dado en la propia experiencia y lo que no es real funciona mentalmente como si fuera. Quien observe mal, aunque razone bien, incurrirá en errores, de igual modo que quien observe bien y razone mal.

Cuando se razona bien y se observa mal, la Razón es defraudada por la observación y el razonar bien se convierte en la manera más eficaz de propagar y perpetuar el error; cuando se observa bien y se razona mal, la observación es defraudada por la Razón, pero el mal es menor, pues el falso razonamiento no destruye los hechos bien observados. Entonces, más que propagarse un error, se retarda el avance de una verdad.

W. James reaccionó con profundo espíritu filosófico contra el olvido de la experiencia en interés del sistema. Y Whitehead reacciona con exceso contra el exceso de James, al sostener que la concentración del pensamiento en los simples hechos *es la supremacía del desierto*... Un notable pensador ruso, Chestov, se vuelve contra la Ciencia porque excluye los hechos que no se repiten o desconoce la experiencia cuyo testimonio sea el de un solo individuo. Siente antipatía por las «verdades con credenciales» y gran simpatía por todo lo singular. Arduo problema es el de la valoración gnoseológica de la singularidad. Pero la verdadera Ciencia de ningún modo niega lo que no es Ciencia. En el fondo, *niega una sola cosa: lo que la niega*.

Hay una profunda exigencia de verdad en la vida del espíritu como de realidad objetiva en la vida de la acción. Sin embargo, nuestra vida mental es más de creencias y certezas que de verdades, dudas y problemas. En una incontenible *tendencia a absolutizar*, sobreviven aquellas como

signos subjetivos de la verdad, sin serlo. La mayoría se impacienta con la duda y el silencio y busca respuestas categóricas. Parecería que se prefiriera, en estado semiconsciente, una ilusión de seguridad al riesgo de convencerse de las ilusiones. Se confunden, entonces, las creencias y las certezas con la conciencia de la verdad y de alguna manera son *sus equivalentes psicológicos y sus opuestos lógicos*.

Los mismos problemas no son igualmente problemas para todos y hay quienes encuentran soluciones que para otros no son soluciones. Esto ocurrió, ocurre y ocurrirá siempre. ¿Quién es el que no comprende? Siempre, el otro... He ahí el resumen de muchas polémicas. Pero a los hombres por temperamento polemistas no les importan los resultados. He ahí su historia, tan breve como aquel resumen.

*Fácil es ver el dogmatismo en los otros; difícil es advertirlo en sí mismo.* Quien sienta la fuerza de una verdad estará psicológicamente poseído por ella y la afirmará como un dogma. Nadie pensará que es sincero quien diga poseer una verdad absoluta y no experimente un profundo cambio psicológico a consecuencia de ella. Creer, no creer o dudar tratándose de nuestro destino, vale a decir, de lo que más nos importa, apareja psicologías tan distintas, si no es pura superficialidad, que tienen que acusarse de un modo notable en la vida de los hombres... El dogmatismo puede ser signo de sinceridad, aun cuando no lo sea de la verdad.

La tendencia al dogmatismo es inherente al espíritu humano y también la tendencia al libre pensamiento. Las dos coexisten y alternan en su predominio. En el momento en que se vive una pseudoevidencia, en nada se distingue de una verdadera evidencia. Luego... luego es otra psicología y en las cuestiones trascendentes se carece de la experiencia de las dos psicologías. Unos transpondrán la cautela de lo no trascendente a lo trascendente y otros prescindirán de ella, sea sin crítica, sea con la crítica de que la experiencia de lo intrascendente de nada vale para lo trascendente y la transposición pecaría de inadecuada actitud mental.

De las dos tendencias, la dogmática y la del pensamiento libre, la primera en lugar de la segunda es la que más caracteriza al adulto en sus relaciones con el niño. Por la manera como responde a sus preguntas y

por las constantes imposiciones y procederes, se lo va habituando a un hermético dogmatismo más bien que a una atmósfera de libertad y de justa valoración. Somos poco leales a los ojos nuevos y asombrados del niño. *Nos cree todo* y no sentimos la gran responsabilidad de lo que le hacemos creer. Por otra parte, al no dar importancia a lo que dice el niño, olvidamos que en él no solo hablan los pocos años, sino también habla la vida desde su profundidad creadora, que no tiene edad y es más que la experiencia. Mala, malísima excusa es responder de cualquier modo amparándose en que el niño no entiende... En todos los casos, lo difícil hay que tratarlo como difícil, no como fácil, que sería falsearlo.

Un niño pregunta: ¿existe Dios?... Se reflexiona antes de contestarle. El niño advierte las dificultades por el silencio. Se procura tener presente la experiencia integral y se le dice que su pregunta encierra problemas que preocupan al hombre desde hace siglos, que hay quienes destinaron lo mejor de la vida a esclarecerlos, que existen grandes obras en las cuales se trata de ellos, se le muestran algunas de esas obras y se leen algunos pasajes, se le habla de la experiencia mística y que se descubre un sentimiento del misterio aun en los más escépticos, sentimiento sin expresión o expresado en actitudes, símbolos, imágenes, conceptos, dogmas o en formas diversas del Arte, se le advierte que acaso nadie pueda dar una respuesta definitiva para otro en problemas de tal trascendencia, aun cuando se la diera para sí mismo, que hay quienes creen en Dios por simple revelación, como la de abrir los ojos y ver, que otros con igual convicción intuitiva lo niegan, se discurre sobre el valor de los hechos positivos y negativos, de la evidencia y de la ilusión de evidencia, se observa que unos aprenden a creer en Dios desde niños y otros, también desde niños, aprenden a no creer, que hay quienes llegan a la creencia por pruebas y quienes la resisten también por pruebas, que para algunos, una o pocas pruebas bastan, sin agregar nada a su convencimiento todas las demás, y para otros, todas las pruebas no prueban nada, se hace notar que hay quienes creen sin querer creer, quienes quieren creer y pueden y quienes quieren creer y no pueden, que hay quienes dudan con o sin alternancia de creencia y negación, que hay quienes primero niegan y luego creen por circunstancias vitales en parte conocidas y en mucho desconocidas, y al revés, que hay quienes evolucionan de la creencia a la duda... que no todos entienden lo mismo cuando se trata de Dios, que

cuestiones de esa naturaleza deben ser repensadas a medida que crecemos en experiencia y cultura para vivirlas en los planos superiores del espíritu, mantenernos sinceros con nosotros mismos y con los demás y así *la libre adhesión a una creencia prevalecerá sobre la creencia-hábito*, y de ese modo, no comprometiendo la libertad en creer, no creer o dudar, la ética de la creencia, de la no creencia y de la duda no pierde su alta significación, aun admitiendo que «el Bien solo es absolutamente real en cuanto es portador de la vida eterna». La idea de eternidad y perfección de otra vida debe conducirnos a agregar y no a quitar valor a esta vida cuya realidad más precisa se encuentra todavía inmersa en el mayor de los misterios.

La nada absoluta es absolutamente inconcebible y la eternidad solo podría ser concebida por un ser eterno, si concebir supone presencia mental de lo concebido. Pero ni lo concebible ni aun lo *concienciable* es el límite de la realidad.

*Existe una absoluta autonomía de la fe en su objeto supremo: la salvación en la inmortalidad*, sea real o ficticia, pero que en la esperanza se vive como si fuera real. Ese equivalente psicológico de la realidad en la creencia no autoriza la transposición de la absoluta autonomía de la fe a los problemas metafísicos ni la desvalorización de esta nuestra vida que es, precisamente, la que se quiere salvar.

San Anselmo, en el *Proslogion*, hace esta aclaración: «no trato de entender para creer, sino que creo para entender». Es la fórmula de San Agustín y, como lo anota Roger P. Labrouche, de la alta edad media (*credo ut intelligam*). Pero en San Anselmo la fe va también en busca del entendimiento. Él mismo nos dice que escribió un opúsculo «desde el punto de vista de alguien que se esfuerza por elevar su mente a la contemplación de Dios y que trata de entender lo que cree».<sup>28</sup> Ciertamente es que tratar de entender lo que se cree no es fundar la creencia en el entendimiento y tampoco es fundar el entendimiento en la creencia creer para entender.

<sup>28</sup> Véase San Anselmo de Canterbury, *La razón y la fe*. Yerba Buena, 1945.



No hay que precipitar creencias ni escepticismos. Solo urge tomar partido por lo que vale y respetando las discrepancias en el plano de los valores, atenerse a una libre adhesión de un yo autártico. *Poca creencia, poca duda y poca verdad son para sí mismo las que se reciben acabadas.* Cada uno tiene que elaborar las suyas de acuerdo con sus vivencias y sus exigencias mentales, salvo las que hay que adelantar como biofilaxia, y aun esas han de ser removidas en el creciente proceso de la experiencia y la cultura.

¿Soberbia y vanidad? No, sinceridad, que no siempre es humildad, ciertamente, pero tampoco soberbia y vanidad.

¿Y en las afirmaciones dogmáticas?... No es respuesta de creyente, ni de incrédulo, ni *dogmatización de la duda*: es respuesta de lealtad absoluta en la que se tiene en cuenta la experiencia humana integral en lo que no puede desecharse como falsa para siempre y para todos. ¿Hay otra manera de situarse en el mismo vértice de las mayores posibilidades?

Lejos estamos de una evasión en problemas capitalísimos ni de una distracción como la de aquel profesor de Filosofía que, luego de apasionadas discusiones de sus alumnos sobre la existencia de Dios, aconsejó, según su habitual prudencia, ¡que se atuvieran al término medio!...

El alejamiento de un absurdo no debe ser con caída en otro absurdo y así ocurriría si de la actitud anterior se pasase a una actitud semejante a la del enfermo de Hedenberg que en un trance de su vida interpretó las ocho campanadas de un reloj como mandato irresistible de conversión religiosa.

Existen varias categorías de problemas con respecto a su evolución (o a la evolución de nuestra conciencia de la problematicidad): 1) los que esencialmente conservan su sentido original; 2) los que cambian de sentido; 3) los que tenían o parecía que tenían sentido y carecen de él desde su planteamiento o lo pierden luego; 4) los que parecían insolubles y son solubles, por lo menos en eso que se creía insoluble; 5) los que al revés, se creen resueltos y se descubre que no lo están; 6) los que carecían de sentido o su sentido era dudoso y lo adquieren de modo inesperado.

El pedagogo debe estar siempre atento a cinco cuestiones fundamentales: a) la de los orígenes; b) la de las causas; c) la de la finalidad; d) la del desarrollo de las aptitudes; e), la de la valoración.

En el niño, los problemas más arduos y los más solubles suelen tener un mismo umbral de percepción, y aunque es *un disparador de porqués*, se conforma muy pronto con las respuestas que se le dan. Son raros los espíritus exigentes. En general, no discrimina bien entre soluciones rigurosas y las que no lo son, habiendo salido, ya, se comprende, de la edad llamada prelógica. Mayor es la tendencia a explicarse el mundo por la magia que por el principio de causalidad. Y es un grave error creer que la educación en este principio contraría el desarrollo de la imaginación. Perjudicial sería este desarrollo si impidiese aquella educación. Pero se puede y se debe atender celosamente lo uno y lo otro. Luego, prevalecerá lo que tiene que prevalecer según el temperamento y motivos vitales que escapan a toda previsión. De experimento en experimento el niño adquiere conciencia y exigencia del principio de causalidad. Sin la experimentación nunca lo vivirá en su real valor. Y en ella, la imaginación también participa y desempeña importantísimo papel.

*Traerse* el porvenir en el juego de las posibilidades es como tirar la red en las aguas calmas de la eternidad, y experimentar es recoger lo que viene en esa red, con el acompañamiento musical de la emoción, que no siempre traduce triunfo o alegría. Y al hacer aparecer o desaparecer los fenómenos en el escenario del Laboratorio, el experimentador, hombre o niño, confina con el prestidigitador y el dramaturgo, tras el encanto de la ilusión que sigue a la verdad como un mirasol del alma.

Los métodos, procedimientos y técnicas de investigación, o sea, maneras superiores de aprender y, por tanto, maneras superiores de enseñar, si contienen el juego espontáneo es siempre para darle un más amplio y seguro dominio de los problemas, una mejor libertad y una originalidad más profunda. Son medios y no fines en sí, que no excluyen los otros medios. Corrigen desviaciones, animando con nuevos poderes.

Corregir lo que hacen los alumnos es fácil; animarlos no es tan fácil, pero tampoco tan difícil... Lo realmente difícil es *corregir animando* y obtener

el crecimiento de la libertad y de la originalidad en el dominio de los valores.

No se enseñan bien muchísimas cosas importantes (y enseñar bien es sobre todo *enseñar a aprender*) si no es investigando. *La verdad sin su investigación es, psicológica y pedagógicamente considerada, poca verdad.* Las Ciencias deben enseñarse con sus propios métodos, o sea, los de la investigación; y *la Filosofía no puede enseñarse más que de una manera: filosofando...*

La Ciencia postula —y es su gran postulado si no es evidente— la existencia de un mundo real. La Filosofía se esfuerza por no postular nada, pero si no postula la existencia de un mundo real, lo admite como evidente, *o postula no postular...* ¿Será exigencia y no postulado?, quizá, pero lo mismo cabría preguntarse en el caso de la Ciencia. ¿Cuándo los datos de la intuición tienen que ser superados por una elaboración racional y cuándo la razón ha de quedar reducida a silencio por la directa evidencia de la intuición? He ahí un gran problema que no se puede resolver de una vez por todas, y por consiguiente, exige dilucidarse de continuo en el pensamiento concreto, en el cual son inevitables las disidencias.

Al niño y al joven hay que educarlos en un amplio horizonte de lealtad, para que a su tiempo se autodeterminen en las cuestiones en que existe diversidad de actitudes buenas. Por suerte, en la práctica coinciden bastante los preceptos morales, aunque difieran mucho sus fundamentos según las doctrinas filosóficas y religiosas. Necesario es, naturalmente, distinguir *lo que siempre es moral, lo que nunca es moral y lo que puede o no ser moral*, conforme a las circunstancias.

Se ha creado una psicología tan poco sincera en el aula que en ella suelen enfrentarse *uno que nunca confiesa que no sabe* (el maestro, el profesor) y *otro que nunca confiesa que no entiende* (el alumno), por falsa censura del primero más bien que por inconciencia de no haber comprendido. Si la Pedagogía condujera a eso, *lo primero que habría que suprimir de la enseñanza sería la Pedagogía...*

Pero no le atribuyamos artificios cuyo origen es otro y procuremos reconquistar, en el aula, la naturalidad, la sencillez, la sinceridad. Donde no hay confianza no hay confidencia y donde no hay confidencia no se conoce al alumno en muchos de sus aspectos y difícilmente se cumplen ciertos fines importantes de la educación.

Todo plan bien meditado —y la meditación aquí ha de comprender la experiencia— no excluye lo que no puede ser objeto de planificación. Por más planes y previsiones que se tengan, siempre existe un ancho margen para la *aventura pedagógica*, para la inspiración, para la intuición, para lo inesperado, para la sorpresa... Los métodos y planes no deben disminuir, sino al contrario, han de *aumentar la libertad creadora*. Son instrumentos de trabajo para *la vitalización de la cultura y la revelación y crecimiento de la originalidad*. Todo no se puede planificar, psicologizar, pedagogizar... y es una gran suerte; pero también es una gran suerte que en la Vida todo no sea imprevisible y aventura.

Es necesario defenderse de la rutina sin entregarse a una actividad caótica. Se necesita la unidad de métodos y de planes para la conquista de fines preestablecidos, a la par que la diversidad de tácticas, de improvisadas estrategias y de escapes, pues esas travesuras pueden ser la iniciación de nuevos caminos. No se trata de andar solo por los caminos ni solo fuera de ellos. Las dos experiencias son imprescindibles e importantes.

La enseñanza es obra de coordinación de fines generales y labor concreta. Puede haber una loca desproporción entre los ideales y la realidad y también una discordancia entre los propósitos y los resultados, con la ilusión de frutos maduros. A ese desacuerdo entre la idea y la acción en la práctica docente es a lo que hemos llamado *apraxia pedagógica*. Tien-de a evitarla, precisamente, el desenvolvimiento de los fines en planes que permitan la apreciación de la trayectoria hacia ideales precisos. No se puede confiar todo a planes, claro está, pero tampoco se puede confiar todo a la intuición e inspiración pedagógica. Insistamos, *hay que superar dos cosas: la rutina y la improvisación*, aunque no sea o por no ser posible dejarlas fuera de la vida... Se necesitan la innovación y la repetición, la unidad y la plasticidad de lo vital, en la escuela como fuera de la escuela. Pero no confundamos improvisación con invención.

Acción dirigida por la idea... Como el discóbolo que tiró la Luna, exista o no exista, la Luna sigue rodando en el círculo máximo del cielo, así la idea tira el disco por la vida y la recta línea de acción que va trazando su curva nadie puede borrarla y si bien el discóbolo dirige el disco en todo lo que el impulso acierta a desenvolver su intención, el disco se lleva tras de sí al discóbolo en todo lo que la acción no desenvuelve la intención...

*Mejor que tener un método o un plan no es carecer de él, sino tener muchos métodos, muchos planes.* La única manera de superarlos en la diaria labor de la enseñanza es dominarlos como positivo recurso para moverse bien incluso sin método ni plan en la permanencia docente, no solo en el episodio. La flexibilidad por multiplicidad metodológica es lo que más favorece la iniciativa de valor, la innovación fecunda, la experiencia en virtud de los fines educativos superiores. *Es una gran ilusión creer que la ausencia de todo método y de todo plan es una garantía contra la rutina: en general, quienes carecen de métodos y de planes son los que se rutinizan más pronto y más rígidamente, en la enseñanza como en la Vida.*

La reforma más de fondo nunca es radical en todo ni puede reformarse todo simultáneamente. Si todo es perfectible, no todo lo que existe es malo y *progresar de veras es tanto innovación como conservación de lo que vale.* ¿Por dónde hay que comenzar una reforma de la enseñanza? Por un lado, la enseñanza primaria es el fundamento de toda enseñanza ulterior, por otro, la preparación del maestro es la base de la enseñanza primaria, y como los maestros se preparan con profesores, la preparación de estos sería el punto inicial de toda reforma de la enseñanza. Lo primero en dicha reforma es, a juicio del ilustre profesor Lipschütz, la reforma universitaria, sin la cual todas las tentativas de perfeccionar la enseñanza primaria y secundaria quedarían frustradas y *fracasarían con necesidad absoluta* (palabras textuales del autor, subrayadas por nosotros).<sup>29</sup> Pero si bien es verdad que para algunas reformas existen exigencias previas, también es cierto que siempre hay algo y algo importante que puede mejorarse empezando por cualquier grado o plano de la enseñanza. Sin negar la significación de bruscas mutaciones en la vida del

---

<sup>29</sup> *La organización de la universidad y la investigación científica.* Santiago de Chile: Nacimiento, 1943.

espíritu, no es en puridad una reforma la que comienza de súbito y de súbito termina. Aun cuando se presente como revolucionándolo todo, no existe reforma sin un sostenido mejoramiento progresivo.

Esperar que se resuelva del todo un problema pedagógico de alguna trascendencia para emprender la solución de otros es una manera de inhibir el progreso: quizás ningún problema pedagógico de importancia se resuelva totalmente y para siempre teniendo, no obstante, muchas soluciones satisfactorias.

El proceso formativo de los profesores es capital.

Poca ha sido nuestra preocupación en esto. Pero el origen de los profesores no conviene que sea único: el de la preparación sobre la base de un programa especialmente destinado a ellos. Más ventajosa es la diversidad de orígenes que el ceñirse a una estricta carrera de profesor. Esta debe existir siempre que se permita un concurso abierto y se decida el nombramiento de acuerdo con los méritos, las obras —que es exponente de aptitud y esfuerzo—, la orientación de la propia vida, la seguridad moral, la capacidad para la función y la dignidad de la persona. Restringir la elección de profesores a un sistema cerrado de carrera docente es disminuir en vez de aumentar las posibilidades de mejoramiento de la enseñanza.

Por la experimentación a la reforma... ese parecería ser el único proceder sensato. La experimentación en Pedagogía comprende cinco capítulos: 1) la pura experimentación pedagógica; 2) la experimentación psicopedagógica; 3) la pura experimentación psicológica; 4) la pedagogía de la experimentación, y 5) el valor pedagógico de la experimentación... De todo eso se obtienen datos más o menos valiosos para una seria reforma de la enseñanza; pero no es exacto que todo mejoramiento esté condicionado a experimentos previos. *En la enseñanza, la experimentación más importante es la enseñanza misma, o sea, la experimentación pedagógica directa.* Hay que saber que solo por la experimentación se ilumina el principio de causalidad y que donde termine la experimentación termina, como conocimiento, la Pedagogía causal. Pero también hay que saber que si existen formas de experiencia que únicamente se alcanzan

con el experimento hay otras *formas de experiencia que no son ni pueden ser objeto de experimentación*.

En la experimentación pedagógica, muy difícil es precisar con exactitud los hechos que corresponden al experimento y más difícil todavía es establecer *su doble causalidad: la de la causa final y la de la causa eficiente...* Muchos mundos interfieren y nunca se logra experimentar en sistema cerrado, como en Química, como en Física, como en Fisiología, o razonar con sistemas cerrados, como en la Mecánica Celeste (en el sistema solar se calcula la existencia de un planeta, de su órbita y cambios prescindiendo de todas las galaxias).

Esas penurias en el esfuerzo para ver clara y distintamente los resultados de la experimentación no aparecen en muchísimos libros de ensayos pedagógicos. Se queda uno asombrado de cómo, al pasar la realidad a través de la pluma, nada o casi nada llega al papel de aquellas penosas imprecisiones, inseguridades, fracasos y dudas inquietantes... Entonces, la fabulación, que puede ser inconsciente, saca al hombre de donde en verdad no veía nada claro y lo pone en el mediodía de la afirmación...

En sentido muy general, una pregunta dirigida con intención de inquirir algo, que no se hace en procura de un dato o de una cosa extraña al sujeto a quien se interroga, una pregunta cuya intención es averiguar cómo reacciona el sujeto según el contenido y la forma de esta, o según el contenido solo, o la manera, nada más, una pregunta con intención exploradora es ya un experimento, que no por rudimentario deja de tener importancia y a veces es grande: la palabra se emplea aquí como un reactivo del espíritu y el experimento con ella realizado puede ser psicológico, pedagógico, moral, todo eso u otra cosa.

Con la palabra el hombre estaría experimentando siempre, si siempre hubiera en él la intención del experimento...

Saber usar la palabra en Pedagogía no es tan sencillo como parece y es de primordial importancia en la experimentación pedagógica y en la enseñanza toda. Ningún maestro ha de olvidar el ejemplo de Sócrates, mago

en el arte difícil de explorar el alma de los otros con la palabra como único reactivo. Pero *la Pedagogía que no la supere es poco pedagógica*.

Toda experimentación pedagógica de planes y métodos se resuelve, a la postre, en innumerables experimentos que se suceden en un clima espiritual característico, con unidad de propósitos y de realización. Hay que tener en cuenta el espíritu que preside el trabajo escolar, los resultados inmediatos y remotos, lo examinable y lo no examinable, pero perceptible, lo que puede apreciarse en el día y lo que no puede apreciarse sino después de un tiempo más o menos largo, lo que se revela en los niños presentes y lo que no se acusa sino en su porvenir o en el sucederse de varias generaciones... lo que mejora una manera del hombre y lo que mejora la totalidad del hombre, lo que es mejoramiento transitorio y lo que dura toda la vida de una persona, lo que termina en el individuo y lo que trasciende, lo que es de una generación y lo que la sobrexcede.

En la experimentación de planes y métodos, es necesario estar atento a las ideas generales que orientan la práctica, sin desatender los detalles. Eso es pensar concretamente. El detalle no hace a la Ciencia, pero sin detalles no hay Ciencia. *Y la experimentación pedagógica sin espíritu científico no es experimentación ni Pedagogía*.

En el experimento pedagógico no es del todo posible cumplir estrictamente las cuatro exigencias generales de la experimentación científica: 1) igualdad de circunstancias para comparar los resultados; 2) igualdad de testigos y sujetos con los cuales se experimenta; 3) obtención indefinida de pruebas y contrapruebas; 4) igualdad de criterio de valoración. Es cierto que en la más rigurosa experimentación científica las igualdades anteriores no son absolutas, pero indudablemente en Pedagogía el relativismo es mucho mayor.

Las apreciaciones de un plan o de un método que es, como dice Mantovani, creador de tarea docente varían sobremanera, en lo global, según la participación que cada uno tenga en la vida y que predomine un criterio religioso, sociológico, artístico, científico o filosófico. Para la apreciación particular, es más fácil convenir en un mismo criterio. Una forma de enseñanza aventaja a otra ¿en qué? Concretémonos a esto: las matemáticas



en cuanto demostración y las matemáticas en cuanto comprobación. Si el criterio pedagógico es la facilidad con que los niños aprenden, se concluirá que la enseñanza de las matemáticas por comprobación es superior a su enseñanza por demostración (en lo que las matemáticas pueden comprobarse). Particularicemos más. Supongamos que se trata de enseñar las propiedades de una figura geométrica, por ejemplo, de las relaciones entre el cuadrado de la hipotenusa y los cuadrados de los catetos de un triángulo rectángulo. Existen muchísimas maneras de evidenciarlo por comprobación y por demostración (evidencia directa, intuitiva y evidencia indirecta, racional). La primera no exige esfuerzo: se comprende con solo abrir los ojos y contar cuadrados de áreas iguales dentro de cuadrados de áreas desiguales. Es exacto y para todos comprensible. No se pierde tiempo. Ningún niño se retrasa. Pero ¿qué valor educativo tienen ese y otros procedimientos análogos? Por sí mismos, nulo... Idéntico ejercicio hace constantemente el alumno, contando, en vez de cuadrados, objetos cualesquiera.

Los métodos de demostración, que llevan a la evidencia por el razonamiento, que requieren esfuerzo, concentración... indudablemente tienen mucho más valor educativo, y lo podemos afirmar categóricamente aunque el criterio de lo educativo sea complejo, impreciso y vago, aunque no se pueda definir bien qué es lo educativo.

Si tuviéramos que elegir entre un procedimiento que lleva más pronto a adquirir una noción o a hacer algo, que lleva más pronto a aprender una determinada cosa a todos o a la mayoría de los alumnos, y un procedimiento más tardío, que exige más concentración, que es más trabajoso, o sea, si tuviéramos que elegir entre *el más fácil para todos y el más educativo para todos*, naturalmente que nos inclináramos por el último (por el más educativo para todos). Sin embargo, conviene seguir aquí el criterio del niño elevado a criterio filosófico por Platón... «Si me dan para elegir entre dos cosas buenas, hago lo que el niño: me quedo con las dos». En el fondo, casi en la forma, no es otra la respuesta que dio Whitehead a Dewey cuando le preguntó qué método escogía entre el de las Ciencias Biológicas y el de la Físicomatemática: *escojo no escoger* fue su contestación.

Siempre que se pueda y no carezca de valor, hay que procurar la evidencia directa de la realidad tanto como la de la belleza y el bien... ¿Empezaremos por ella? ¿Terminaremos en ella?... Un criterio pedagógico corriente es ir de lo fácil a lo difícil o de lo conocido a lo desconocido... Procesos son esos que parecerían los únicos valederos, pero, en general, son más lógicos que psicológicos y pedagógicos y no se niega al afirmarse así lo que hay de lógico en lo pedagógico y de pedagógico en lo lógico.

El procedimiento de *evidenciación directa* nos asegura que llegamos a la comprensión de todos los alumnos, hace *que la convicción sea más profunda* en lo que dicha convicción es legítima, *induce confianza* en las demostraciones y *aumenta el prestigio de la Razón*, con la coincidencia de la evidencia directa y las maneras buenas de razonar.

La evidencia en algunos espíritus aparece por puntos cardinales distintos que en otros. Recordemos que Le Verrier consideró más evidente la prueba matemática de la existencia de Neptuno que la observación directa... Y es curioso, aparte de la ley de Newton que le servía de fundamento, necesitó observar catálogos astronómicos para precisar la posición del nuevo astro... El descubrimiento fue matemático, pero sobre la base de la experiencia. Dos circunstancias le fueron favorables: el momento en que se puso a calcular (cuando Neptuno estaba aproximadamente en la prolongación de la línea que iba del Sol a Urano) y la lentitud de los movimientos de traslación de Neptuno... Así se explica que, siendo inexactos los cálculos de Le Verrier, acertó, con solo un grado de error, en la posición de Neptuno, que a los pocos días, desde Berlín, observara Galle, asombrado en el silencio luminoso del telescopio: el razonamiento y la intuición sensible se encontraron en la realidad hasta entonces oculta al hombre.

Al experimentar acerca del valor pedagógico de los procedimientos fáciles, de evidencia directa, y de los procedimientos de mayor valor educativo, que exigen más esfuerzo y tiempo, hay que tener presente: 1) que a veces conviene dejar para el fin la evidencia directa, porque presentada al comienzo pueden perder interés las demostraciones, sucediendo algo similar a lo que sucede cuando se conoce el desenlace de una novela; 2) que debe recurrirse a muchos procedimientos, nunca a uno solo, porque aun cuando se ignore la psicología de cada alumno, se dirige a todos ellos

según los poderes espirituales; 3) que una determinada ventaja educativa por sí sola no siempre debe primar en las preferencias de uno u otro procedimiento para una determinada enseñanza (hay que pensar si el tiempo que requiere no excluye otros ejercicios de efectos educativos distintos y más convenientes para el desenvolvimiento total de la personalidad).

La conjugación de las dos culturas, la integral y la vocacional, *tanto del que enseña como del que aprende*, es una de las tendencias que propugnamos hace tiempo y una de cuyas realizaciones sería la carrera de maestros-profesores y la coordinación docente de escuelas, liceos y Universidad del Trabajo (escuelas politécnicas).

Es capitalísimo elegir, en lo posible, su profesión u oficio, pues es elegir si no total, en alto grado, su destino. Encontrarse a sí mismo en el trabajo es una gran buenaventura. Y ello ocurre cuando hay unidad entre lo que se siente, lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace...

Ya en el horizonte de la carrera de pedagogo, poder elegir en segunda instancia las coordenadas de ubicación definitiva es una doble seguridad de encontrarse consigo mismo en la labor diaria. ¿En qué queda la orientación vocacional si quienes enseñan son ajenos a ella?

Reiteradas veces hemos dicho que en definitiva tres son los fines de la enseñanza: 1) favorecer el desarrollo, en el plano de los valores, de lo dado en la naturaleza, o sea, de las potencias innatas; 2) complementar lo dado por la naturaleza; 3) corregir las tendencias naturales... corregir animando (o animar corrigiendo).

*Todo proceso pedagógico formativo debe conducir a un proceso autoformativo y esto en todos los grados de la enseñanza in crescendo.*

*El ser perfectible es la condición humana más trascendente, y para el hombre, nada es más importante que la vida, a no ser la vida misma mejorada.*

Aun cuando se haya logrado que la propia vocación sea el centro gravitatorio de nuestra labor, no debe omitirse que todos tenemos no una, sino muchas misiones que cumplir. Lo primero es conocerlas; lo segundo,

no olvidarlas; lo tercero, no dejarse vencer por los obstáculos. Hay una sola manera sensata de reaccionar en los fracasos: volverse sobre ellos, examinarlos, enjuiciarlos, indagar sus causas, cambiar de estrategia si es necesario y... ¡seguir adelante!

Quiérase o no, en el aula como fuera de ella, interfieren tendencias sociales y religiosas. Se plantea por sí mismo un problema ineludible: ¿la escuela debe prescindir de la cuestión religiosa o incluirla en su programa?

Parecería que lo mejor es la existencia de dos tipos de escuelas: uno, la privada, en la que se juzga legítima la enseñanza religiosa; otro, la pública, de espíritu laico, espíritu que se traiciona si se interpreta como antirreligioso. Los padres, los familiares harían la elección según sus propias creencias... ¿No existe ninguna otra manera de solucionar el importante problema de la enseñanza religiosa?... Pensamos que si se entiende por enseñanza religiosa no la imposición de dogmas, sino el conocimiento de las doctrinas y el de sus grandes creadores, procurando *que no se tome partido antes de saber de qué se trata* y se respete la personalidad del educando en el plano de los valores, *si se enseña con lealtad al mentalmente indefenso por ignorancia e inmadurez*, vale a decir, si no se oculta la diversidad de religiones y las dudas de los que no creen en sus dogmas, si se juzga con justicia, sin precipitar juicios de superioridad ni de inferioridad por el solo hecho de que se crea, se dude o no se crea en Dios, entonces ninguna escuela debe prescindir de lo religioso.

No se repara en que sobre el engaño y la ignorancia no se puede fundar lo duradero, que contra la verdad no hay más que pseudoesperanza, y no se medita en que existen formas depuradas y superiores de esperanza que solo se descubren investigando, como quien perfora la realidad para llegar a sus manantiales.

Si bien la esperanza, por naturaleza, desborda toda sabiduría, en cuanto la sustituye, se traiciona.

El derecho a la educación del niño y el respeto a su persona tienen que ser en el mismo clima psicológico esencial, trátase de escuela pública, trátase de escuela privada.

Solo subestimando lo que significa la enseñanza impartida por maestros y profesores, se optará a favor de su prescindencia, dejando al azar cuestión tan importante como la religiosa. La idea de perfección y la idea de inmortalidad son dos ideas trascendentes de raíces religioso-filosóficas. Por difíciles ¿se excluirán de la convivencia con los niños?

Lo primero es no confundir *propaganda proselitista* con enseñanza y educación. Cuando la evidencia no invalida las opiniones del creyente y del no creyente por falsas, poco razonable es quien siempre y en todo quiere tener razón, desconociendo las razones e imperativos vitales *del yo del otro*.

Los mandamientos de inspiración moral ¿por qué no enseñarlos a todos los niños? Pero la conducta éticamente plausible es independiente de los dogmas religiosos. En la convivencia humana, salvo en las prácticas religiosas, no se nota esencial diferencia de conducta que permita por sí misma distinguir al creyente del ateo. Enseñar los dogmas religiosos a los niños no es un imperativo moral.

El autor de *los siete pilares de la sabiduría*, T. E. Lawrence, define la duda en estos términos: *nuestra moderna corona de espinas*. Por lo contrario, Raymon Aron, en su libro *El opio de los intelectuales*, cree que debe enseñarse a dudar, si la tolerancia emana de la duda. Pero la duda legítima es la que surge en los límites de nuestro saber. No es admisible que se enseñe a dudar de otra manera. En este sentido y en muchos otros aspectos, hay que tener muy en cuenta el valor educativo de la Ciencia.

Hay que estar atento a que en cierto plano y en ciertas cuestiones y circunstancias es igualmente legítimo *creer, no creer o dudar*, sin que ello presuponga superioridad ni inferioridad, sino simplemente *diversidad* enriquecedora de la psicología, experiencia y moral humanas; a que existen planos y cuestiones en las que *solo es legítimo creer*; otros, en las que *solo es legítimo no creer o dudar*; otros en que es legítimo el cambio de la incredulidad o de la duda a la creencia e inversamente... Hay que tener en cuenta todos los casos de la compleja realidad humana si se quiere *aprehender* al hombre concreto en su diario existir, en el cual la posición que es sincera y natural para unos, puede ser insincera y forzada para otros.

A veces existe mayor aproximación psicológica, más intimidad espiritualmente fecunda, mayor simpatía entre un religioso y un ateo que entre dos religiosos o dos ateos.

Se anda por el mundo antes ignorándolo y adivinándolo que investigándolo... *El proceso no es como se cree de la Física a la Metafísica, sino de la Profísica a la Metafísica*: insertarse directa y mentalmente en la realidad suele ser no lo primero, sino lo último...

*Para el destino de una nación, lo repetimos, muchísimo peor que la circulación de monedas falsas es que circulen ideas falsas*, y los errores se perpetúan sobre todo porque se enseñan.

Importa sobremanera favorecer y potenciar el desenvolvimiento armónico de lo fundamental humano, procurando un predominio de los valores permanentes y universales sobre los valores transitorios y locales.

La alegría de emancipar (de hacer hombres) contrapuesta a la ambición de imponer (de hacer esclavos) es la alegría que sobre todas las demás ha de primar entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Convertir es siempre un poco forzar y, por eso, deformar: el que convierete en algo pervierte. Otra cosa es convertirse por autorrevelación en un ambiente de lealtad espiritual y de respeto a los que sienten y piensan según su naturaleza.

Todo acto generoso tiene una singular belleza moral; todo acto de justicia revela una especial sabiduría y un especial sello de carácter, y toda expansión de la cultura con el impulso que mueve al encuentro de los hombres en el altiplano de los valores tiene algo de sagrado.

La escuela primaria tiene la obligación de no desentenderse de nada que sea esencial para la educación del niño. Hay algo en nosotros y en lo que no somos nosotros que hace que unas cosas tengan, para nosotros, valor y otras, no. Elevadísimos valores son los de la Ciencia, los de la Filosofía, los del Arte y los de la Religión.

En una educación que tienda al desarrollo integral de la personalidad, con preferencias vocacionales, no debe prescindirse de ninguna de las cuatro grandes categorías de los valores humanos.

Pero la fe impuesta es una fe empequeñecida, desnaturalizada, refrigerada, doliente, indigna de un *Ser Supremo*...

*Uno de los mayores pecados del adulto en su convivencia con el niño ¡es hacerle creer que tiene el privilegio de ser portador de la verdad absoluta!*

La leyenda va pasando la antorcha de generación en generación. De tanto invocarla, traerla y llevarla en los discursos, ha perdido su primitiva elocuencia, como si se estuviera apagando... Con una misma actitud aparente, unos soplan para avivar su llama y otros soplan para extinguirla... Pero la realidad es más, muchísimo más que la leyenda...

La vida sobrexcede a la inteligencia de manera inimaginable y cuando esta se atribula, nos sorprenden inesperadas revelaciones. No basta recibir y transmitir la antorcha con honor: cada generación tiene que encender, además, su propia antorcha.

## Pedagogía de presión normativa y pedagogía de la personalidad y de la vocación<sup>30</sup>

La mayor majestad de la Vida es silencio... La palabra tiene por principal función conducirnos al mundo sin palabras del alma. Pero hay tres silencios: el de la ocultación, de la *presente huida*, el de la negatividad, de la «nihilización», y el de la permanencia, crecimiento y creación. Lo que suena vale por lo que es en el *silencio vital* del espíritu... Comienza a sonar en su voz la mente del que habla. Ignoramos con qué ventura de silencio. Sabemos la aventura...

Cuatro son las preguntas esenciales del hombre en vista de sí mismo, que por el niño golpean en la frente del maestro: 1) ¿quién soy?; 2) ¿qué quiero ser?; 3) ¿qué puedo ser?; 4) ¿qué debo ser? Y con el ser, el quehacer... Ninguna de las cuatro tiene respuesta definitiva ni que anticipe la experiencia individual, y para todas no hay una, sino muchas respuestas.

El ¿qué quiero ser? se da inmediatamente a la conciencia o es, por naturaleza, consciente, pero ni único ni inequívoco y está condicionado por *quién soy*, *qué puedo ser* y *qué debo ser*, en cuanto trasciende el mero verbo y el puro deseo.

El conocimiento es menos que la experiencia y la experiencia es menos que la realidad y la realidad no es todo...

La realidad sola no basta, aunque se la aprehendiera íntegramente; y la sola idealidad es un imposible: la Vida se nos revela como una tupida trama de realidades e idealidades y puede la ilusión ser tan fuerte que parezca realidad y la realidad tan bella que parezca ilusión...

Hay en la vida otra cosa y más, muchísimo más, no solo de lo que sabemos, sino también de lo que imaginamos. De *ese más*, florecen los

---

<sup>30</sup> Los estudios que hoy publicamos fueron motivo de conferencias patrocinadas por la Sociedad de Pedagogía (1931) y por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (1943).



milagros, anuncio del misterio, aun para aquellos que, como el poeta de Arezzo, viven en el dolor y mueren en la esperanza...

Además de lo que le sale por su espontánea manera de ser, tiene el pedagogo que percibir la realidad y proyectarla en la idealidad, examinando las posibilidades. De la Psicología, de otras disciplinas y de su propia experiencia *aprende algo de lo que se es y de lo que se quiere* (y nunca ha de cerrarse el ser a lo imprevisto, al misterio, a la Metafísica, a la Religión)... De la Moral aprende *lo que se debe*. Y la Pedagogía, promoviendo la realidad hacia la idealidad, le enseña *lo que se puede*. En esto, hay que tener presente que ocurre creer que no se puede lo que se puede y que se puede lo que no se puede. Se pierde más con lo primero que con lo segundo: creer que no se puede lo que se puede disminuye al hombre; creer que se puede lo que no se puede a veces ocasiona daños, es cierto, pero en esa creencia hay también ventura, pues tentando lo imposible se descubre que muchísimos imposibles no lo son más que aparentemente y gracias a esa intrepidez se ponen en juego fuerzas ocultas que conducen a conquistas inesperadas y a un más hondo descubrimiento de sí mismo; en todo caso, se gana no sufrir la parálisis de lo imposible. En la duda, si no se arriesga la vida, lo mejor no es abstenerse, sino probarse y así la aventura no es siempre extraña a la ventura. Ahora, hay que saber que aquí la cordura y la locura se tocan y es de suma dificultad distinguir las bien en esa tangencia...

El hombre conoce mejor sus ideales que su realidad. Y por mucho tiempo prevaleció en Pedagogía lo que se debe sobre lo que se es y lo que se puede. Hubo una *Pedagogía de presión normativa*, de la que nunca se podrá salir del todo.

Para que *el debe ser* opere en la vida concreta, mejorándola, tiene que insertarse en su realidad integral por algún lado o surgir de ella de algún modo. No hay obligación de un se debe que no se puede, o sea, de *un se debe totalmente fuera de la vida... El fin primero de la vida es vivirla*. Decimos *el fin primero*, no el fin, como lo afirmara Goethe. Los valores dan sentido a ese fin primero. Y *el fin supremo de la educación es vivir la vida de los valores*. Ahora bien, la infancia, la adolescencia no son solo un tránsito hacia el hombre: son también un fin en sí. La *Pedagogía de*

*presión normativa* se atiende demasiado a lo puramente formal y exterior, con la ilusión de que el *debe ser* se transforma en *es* por pura imposición... Olvida que *el debe ser no es nada sin el es y pretende obligar como si el es estuviera todo en el debe ser*... Por otra parte, no repara en que las normas cuya necesidad no se siente en la propia intimidad óptica son de débil eficacia o nulas o provocan reacciones opuestas a las anheladas. El *debe ser* no es un bien del *ser* más que hipotético para quien no percibe por sí mismo su autoridad y obligación. *Los efectos formativos de la presión normativa* suelen defraudarse con estados de ánimo adversos, actitudes insinceras, evasiones, resentimientos y angustia. La *presión normativa* siempre que sea posible habrá que sustituirla —y grandes serán las ventajas— por una *derivación* de los impulsos que se quieren inhibir para educar. La conciencia de los valores tenderá a hacer afluir hacia el bien el activismo sin objeto, sea cual sea su causa, o que se precipitará hacia el mal no por fatalidad, sino por ignorancia. De los hábitos que van adquiriendo el niño y el adolescente, dependen sobre todo las formas de vida actuales y futuras: en los hábitos se concretan herencia y educación con la fuerza activa del instinto, aunque no sea de la misma naturaleza. Y la conciencia rectora de los hábitos no se desvela y vigoriza con una *Pedagogía de presión normativa*.

Imponer es maldisponer contra lo mismo que se procura poner en movimiento, en acción, en existencia. Si nunca hay que olvidar los fines —y jamás se olvidan en la teoría, pero se olvidan demasiado en la práctica—, tampoco hay que olvidar al ser *en su viviente totalidad*, para que no se produzca una loca disociación entre el sujeto y los fines de la enseñanza.

La Pedagogía de las normas abstractas viene de lo ideal al encuentro de lo real; la Pedagogía de la personalidad va de lo real al encuentro de lo ideal. De hecho nos movemos en las dos direcciones. Por empeñarse en seguir una sola, se sobrestima ya la realidad, ya la idealidad, provocándose un perjudicial *desequilibrio entre lo que se es, lo que se quiere, lo que se debe y lo que se puede*.

No es del hombre la perfección, pero sí la *perfectibilidad*. La ardentía por la primera lleva a omitir *lo que se es, totalizando el ser en lo que debe ser*. Y está escrito: «el ser solo es por lo que ha de ser»... Pero todo lo que ya es en

el ser no carece de valores. Si el debe ser no pierde significación en la vida hay que atribuirlo a que *puede ser* por lo menos parcialmente. ¡Quizás cuánto del ser actual *fue debe ser!*... Sería el más traidor de los destinos que se invalidara el *debe ser* al convertirse en *es*.

Por más realista que sea la Pedagogía, tendrá que responder a exigencias idealistas. Más aún: sin responder a exigencias idealistas no será del todo realista. Pero la *presión normativa* expone al niño a perturbaciones psíquicas por la constante censura y forzado replegamiento de la actividad espontánea. Según las revelaciones de psicoanalistas —y está en las nociones primarias de la obra de Freud—, si el yo se ve constreñido y obligado a reconocer su debilidad, «estalla la angustia: angustia material frente al mundo exterior, angustia moral frente al *superyó* y angustia neurótica frente a la fuerza de las pasiones en *el ello*»... El pedagogo ha de convivir con sus alumnos sin que su presencia apareje sumisión ni provoque rebeldía... Existen casos en los cuales la *coerción* es necesaria, pero hay que apresurarse a sustituirla por la aspiración, por la atracción, por la conciencia de los valores. En esa estrategia se acusa *lo pedagógico* (no solo en ella, se entiende).

Se ha sostenido que educar es preparar para la realización del destino que el educador juzga mejor para sí. Cellérier<sup>31</sup> señala como carácter común a toda Pedagogía positiva *la preparación del niño para realizar, en lo posible, el ideal humano concebido por su maestro*... La idealidad no dejaría ver la realidad, en vez de iluminarla para su más clara percepción.

La Pedagogía ha de compulsar una doble realidad y una doble idealidad humanas: la realidad y la idealidad genérica, «hombre»; la realidad y la idealidad propias del individuo, de la persona.

Los fundamentos de toda Pedagogía son de dos clases: los de la realidad que se vive (realidad-niño, realidad-hombre, realidad social, realidad cósmica...) y la de los fines, total y parcialmente asequibles. Ciertamente es que *fundamento* tiene más de algo sobre lo que se apoya una cosa y fin más determinación, de acabamiento... Sin embargo, en Pedagogía como

---

31 Méthode de la science pedagogique. *Revue Philosophique*, 36(10), 1911.

en Moral las causas nunca son extrañas a los fundamentos, ni siquiera las *causas finales*, pues en la una como en la otra (o en la una por la otra, en la Pedagogía por la Moral) prima, en su idealidad, lo francamente teleológico.

De los dos destinos esenciales del hombre, uno común, otro personal —aparte de los destinos menores de los diversos estadios evolutivos—, la Pedagogía ha descuidado siempre, más o menos, los dos: la clásica, el destino vocacional y personal; la moderna, el destino común.

*La Pedagogía de presión normativa* hizo crisis con la expansión y predominio de dos ideas: *la idea de la personalidad y la idea del desarrollo mental*. Una fórmula sin genio ni ingenio cuyo enunciado sería *tratar al niño como niño, al estudiante como estudiante, al alumno como alumno* es la que promovió y promueve reiteradas innovaciones pedagógicas... Pero para tratar al niño como niño, al estudiante como estudiante, al alumno como alumno, hay que conocerlo y volver constantemente a los cuatro problemas iniciales sobre *lo que se es, lo que se quiere, lo que se puede y lo que se debe*.

*La Pedagogía de la personalidad* entró en lucha con la *Pedagogía de presión normativa*, por los flancos de la autoridad...

Mucho antes de un serio estudio del niño, se propusieron fines y planes para la enseñanza primaria. Es que la vida obliga a tomar partido en la acción y en la conducta, sin que sea posible una espera en tanto el rumbo y el camino no estén esclarecidos... Por otra parte, en todos los momentos de su evolución, en lo que hay de consciente, el hombre tiende a realizarse, o lo desea, según una imagen que se forja de sí mismo, y así van apareciendo normas pedagógicas como van surgiendo normas morales. Sería absurdo exigir un cabal conocimiento del hombre anterior a toda tentativa de una ética. Los fines de la enseñanza serán siempre una expresión de realidades y aspiraciones, de lo que es o de lo que se sabe o se cree saber que es el niño y de lo que es o se cree sea y de lo que se quiere que sea el hombre.

Resulta más difícil, aunque parezca paradójico, descubrir la realidad niño y la realidad hombre que tener una concepción aceptable de lo que sería un hombre como ideal. Más pronto se llega a la teoría de lo que se quiere que a la teoría de lo que se es. Por eso, la Pedagogía nueva nada agrega de esencialmente nuevo a los fines generales de la enseñanza. Pero han cambiado, y en algunos aspectos de raíz, los métodos y el tratamiento de los niños con la comprensión de que en mucho lo que se les reprime y censura es reprimir y censurar la Naturaleza, sirviéndonos de las palabras de Spranger. Además, ha contribuido a que se entienda mejor que lo que se desea ser ha de trabajarse sobre lo que se es. Soñar, sí, pero que los sueños del destino temporario de la propia vida estén estructurados de realidades puestas en el juego de lo posible o, por lo menos, no del todo fuera de ello, y esto tanto para salvar la realidad como el ensueño en toda su gravidez.

En círculos menores que los fines últimos del hombre —cuya querella es semejante a la de la causa primera— existen otros fines más modestos, pero no menos importantes para la limitada vida del niño y nuestra, que sin perder la tangencia de los hechos, no solo no apagan, sino que avivan nobles ideales. En esos círculos, el desarrollo de la personalidad parte de su centro y el estilo de la nueva Pedagogía es otro que el de la Pedagogía clásica.

Nada es, se afirma, si en estado latente no está ya en la herencia. A lo sumo, se podría influir cuantitativa, nunca cualitativamente. He aquí una conclusión a la que llegan muchos biólogos modernos, como siempre, es natural, con voces discordantes. Pero aun cuando así fuera, y no es del caso izar vela en este mar infinito, hay acuerdo unánime en la singular importancia de los factores externos para que sea real lo que está dado virtualmente, que un medio favorece un modo del desarrollo y no otros, que la herencia psíquica se ignora muchísimo mientras no se expresa y que aquí las previsiones yerran más que aciertan. También diríamos de ella lo que Nietzsche ha sostenido de la evolución: la herencia no acopia lo bueno y elimina lo malo, la herencia quiere la herencia y nada más. Pero la pregunta ¿qué es la herencia? se abre golfo en nuestra ignorancia. Pensemos que la discusión para la vida no quita la seguridad de que el individuo, todo él, pueda perderse.

¿Cuál es la personalidad, en concreto, cuyo desarrollo se ha de respetar?

Entre los problemas de la Pedagogía de la personalidad y la vocación, están 1) el sentido psicológico de ambas; 2) qué es lo que preexiste y perdura y qué muda y sobreviene; 3) qué posibilidades de ulterior desarrollo hay y cuáles son sus consecuencias individuales y sociales...

La Vida tiene mucho de imprevisible, es verdad, pero también mucho de previsible. Lo singular, por naturaleza, es imprevisible. Y el ser como totalidad jamás se repite: es singularidad. No obstante, las totalidades de los individuos nunca son totalmente distintas. Las previsiones pueden ser parciales o globales, en todo caso, incompletas. De aquello y de esto surge el convencimiento de que la suerte de cada personalidad y de la vocación naciente puede ser o no prevista, sin que se sepa por anticipado cuando no lo es y cuando lo es en efecto. No hay lección de la Historia para las trayectorias únicas y la Historia no es más que un angosto estrecho de la Vida. Lo que nunca sucedió sucede alguna vez y allí empieza su historia.

Os doy probabilidades, decía Platón, y no me exijáis más...

La perplejidad desaparecerá o aumentará. El pronóstico unas veces es claro; otras, oscuro; muchas, imposible. ¿De ahí habría que concluir que no vale lo que vale en el proceso pedagógico y en el destino de la escuela y del hombre? Equivaldría esto a negar que existe el problema porque donde se supuso uno soluble, se encontraron muchos, algunos de los cuales quizás insolubles, por lo menos con la perfección que se esperaba.

Afirmase por algunos psicólogos y pedagogos que el niño es una plenitud, un todo y un fin en sí mismo y en ello debe inspirarse la enseñanza. De cualquier momento de la vida podría decirse lo mismo. Una pedagogía así fundada sería una *pedagogía actualista*, una pedagogía y en ella una moral del *imperativo del presente*.

El niño es, en verdad, un fin, y en algunos momentos y en ciertos aspectos, como el arte para Kant, *una finalidad sin fin*, pero además, *un tránsito*, si se teme empañar su destino más sagrado al decir que también

es un medio, un medio de su propia personalidad en formación. Es una *plenitud histórica*, una plenitud del pasado dándose en el presente y en tensión con el porvenir, y de ahí, radiador de posibilidades y posible plenitud en futuro cuya dirección a veces permite preverla, pero ¿cuándo las posibilidades hacen la realidad y cuándo la realidad *hace* las posibilidades? Más o menos tensión con la realidad tienen todas las posibilidades, aunque todas no se puedan someter a prueba, porque no se puede andar por todos los caminos, cada uno de suyo irreversible en el desenvolvimiento de los gérmenes de la vida.

El niño es, pues, un fin en sí y tránsito o medio, porque el hombre es también su fin, no cualquier hombre, sino *su hombre*, el que en él está virtualmente, y el fin con más permanencia, de mayor duración, no sabemos si con menos o más intensidad, suele ser el hombre.

La autonomía del niño puede no solo comprometer la del hombre si de ella, como de la libertad, no se hace conciencia para una valoración en vista de un superior destino humano, no solo, repetimos, puede comprometer la autonomía del hombre con el que está en tensión, el hombre que será, sino también una mejor y más permanente autonomía del mismo niño.

Hay, en efecto, conflictos entre el fin *niño* y el fin *hombre*, así como conflictos entre muchos fines posibles... Uno de los fines del niño es prepararse para moverse como hombre libre y responsable. Económicamente considerado, el niño sin el futuro hombre que en él se va esculpiendo no sería un fin, porque consume y no produce, necesita custodia; se presentaría como medio para ser hombre, es decir, productor. Molesta esto, es crudo, antipático, cruel, moralmente inferior desvalorizar al *niño en sí* con un criterio económico; pero muerde la realidad aunque no lo queramos.

Cuando el *fin niño* (fin presente, inmediato o en una más limitada *sucesión de presentes* que en el *fin hombre*) comprometa la potencia hombre que es dicho niño, o sea, su *fin hombre*, hay que tomar aquel como tránsito, como medio del hombre que en él está en tensión; pero cuando son armónicos (todo, naturalmente, en lo que se pueda percibir y prever) hay

que respetar al niño como fin en sí, en absoluto, sin valoraciones de su mundo con la escala del mundo hombre.

El conflicto siempre debe resolverse como lo resolvería el niño, vale decir, en favor de sí mismo como fin presente, y aun como *instante fin en sí*, como alegría o riesgo que se vive en el momento, siempre que esta actitud del adulto no comprometa el goce de bienes permanentes y superiores, más lo sano de toda existencia vulgar, que no se sobrepasa por quien la cree estorbo, sino por quien la depura.

No siendo inminente una desviación de la autonomía y del carácter, con peligro del hombre en ascensión, debemos inclinarnos a favor de la libertad del niño, que ya existe, fin seguro, en tanto que el *fin hombre*, en cada caso, para cada niño, es un futuro, aunque muy posible, hipotético (la brumosa idea de la muerte, por torturante ¿hay que dejar de pensarla?).

Por paradójico, no es erróneo que la *autonomía niño*, único y mejor modo de preparar el autogobierno del hombre, puede como ningún impedimento comprometer la *autonomía hombre*, por desviaciones de origen y creaciones de falsas vías. En la duda no cabe aquí abstenerse, puesto que la vida toma su partido; en la duda hay que inclinarse siempre por el presente, que es el niño, más bien que por el porvenir, que es una posibilidad de hombre, no olvidando que también hay que *esperar en lo inesperado*, pero lo imprevisto encierra sorpresas tanto buenas como malas y, a la manera de la herencia, sea o no su revés, es moralmente campo neutro, a pesar del signo positivo o negativo que le descubrimos (o le ponemos) *a posteriori*.

En fin, hay que tentar, con la conciencia de la oscuridad del camino y la heterogeneidad de los hechos, la mayor armonía entre la realidad niño y la realidad hombre: niños libres que lleven a hombres libres, cuidando de que los límites que le impone el hombre no lo eduquen en la escuela del derecho fundado en la fuerza, o de la fuerza primando sobre el derecho, o de la fuerza como *ultima ratio*, ni que dejado a sus impulsos e intereses inmediatos se mine su destino y salga de él un hombre esclavo de lo que no lo deja ser hombre.



Hemos manifestado en otra ocasión que el problema más grave de la docencia, y actualmente agudo, sería el del conflicto entre la libertad y la autoridad, cuya solución ideal sería la autoridad en la libertad, porque en lo que no hay libertad no puede haber responsabilidad, y porque nada de lo que se impone se hace con dignidad.

La libertad implica, como la solidaridad, el mayor número de posibilidades. Es cierto, tanto para el bien como para el mal; pero ¿qué bien moral nos queda sin la libertad? El que la quite quita lo mejor del hombre y lo que hará mejor al hombre, cualesquiera sean sus extravíos en la realización de sí mismo. Es medio y fin. Por dentro de un exterior pragmático, que se advierte pronto, existe en la libertad un *bien en sí*, que si no lo podemos conocer en su pureza, lo vivimos. La autoridad nunca es fin en sí.

Hoy más que en cualquier otro momento de la Historia, sería de gravísimas consecuencias que la enseñanza se rigiera por el principio de autoridad, no importa en cuál de sus aspectos, salvo la autoridad por valores morales e intelectuales, que opera de dentro a fuera, por convicciones no tanto del que manda como del que obedece.

La enseñanza debe ser escrupulosamente respetada en sus fines y como función técnica y autónoma. De lo contrario peligra la personalidad del niño y del maestro, del estudiante y del profesor, cuyos conflictos a la Ciencia y conciencia de quienes enseñan toca resolver.

Donde no haya un dictamen científico incontrovertible, donde quepan muchas actitudes elevadas, confiemos, con Guyau, en la libre diversidad de las opiniones. Por otra parte, estamos de acuerdo en esto con Stuart Mill, la especie humana gana más dejando a cada hombre vivir como le acomode que obligándolo a vivir como les acomode a los demás. Caben restricciones a esta doctrina, pero en las zonas inciertas entre la autoridad y la libertad, inclinémonos siempre por la libertad.

Cuando se oponen o enfrentan libertad y autoridad, suele recaer el énfasis en un aspecto restringido y accidental tanto de la libertad como de la autoridad, ya que esta solo es auténtica en un régimen de libertad, sin el cual la autoridad carece de moralidad.

La Pedagogía, en cierto sentido, es *una técnica del desarrollo de la personalidad por la experiencia y la cultura...* El respeto a la personalidad del alumno comenzó siendo una exigencia de los inspirados por el amor a la infancia (Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Ellen Key...), para robustecerse como exigencia científica y filosófica (Payer, Binet, Spencer, James, Montessori, Dewey, Claparède, Decroly, Kopfka, Piaget, Bühler, Gaudig, Spranger...). Pero por muchos se insiste —y Kartädt se halla entre ellos— en que *no es posible la educación sin principio de autoridad*. Y se sostiene que el ser humano, por naturaleza, «desea una autoridad que lo guíe»... Suele confundirse *deseo de salvación* con deseo de sumisión. En la escuela hay que combatir las dos tendencias: la de *voluntad de dominio* y la de fácil sometimiento. Necesario es esclarecer la conciencia de los valores, para que se sienta y comprenda en qué casos se debe obedecer y en qué casos no, qué autoridad es respetable y qué autoridad no lo es. El carácter mismo, sin la conciencia de los valores, es poco hombre del hombre fin de la educación.

Moralmente, nadie manda a nadie: todos obedecen a principios y normas de conducta. Quien no los cumpla, ¿en qué va a fundar su autoridad para hacerlos cumplir?

La enajenación del hombre moral por la fuerza hace de la moralidad humana la amoralidad de la máquina, o el doble: la interna rebeldía sofocada en un cuerpo obediente. Entonces, una de dos, o estalla en un momento u otro, porque el que no muere moralmente no podrá aguantar toda la vida que otro use de su físico como instrumento de una acción que le repugna, o se deshumaniza, ahora sí, de veras, y se acaba el hombre y empieza el adúlador, que es menos, mucho menos, que el esclavo, pues es un esclavo degradado que perdió hasta sus posibilidades de ser libre y ya, aunque nadie lo obligue, irá tras de algún amo.

Hay que acentuar la dignidad del hombre. Y el fin que nunca ha de comprometerse o, en todo caso, que siempre ha de salvarse, subordinando todos los otros a él, es que nunca la sociedad, y menos el Estado, anule a la persona, sino que constituya el medio más positivo de su *profundización*. La enseñanza debe atender de especial manera a la realización del

individuo digno, sobre todo en épocas delincuentes, en que, se lo dice Hamlet a Shakespeare, la virtud misma tiene que pedir perdón al vicio.

El acento recae sobre un aspecto no esencial de la libertad cuando se la confunde con rebeldía.

Subrayemos, por un lado, que *autoridad*, en su esencia, no solo no implica sino que es lo contrario de imposición, coerción y violencia, fuerza que haga de unos hombres instrumentos de otros hombres; y por otro, que *libertad*, en su esencia moral, no presupone, sino que suele ser lo contrario de impulso irreflexivo, indisciplina y desorden, lejanía de todo esfuerzo coherente. Las reacciones desesperadas por reconquistarla son otra cosa.

Hay que saber que no existe nada más difícil que ser moral y verdaderamente libre, para cuyo fin hay que conducir al niño a que sea, en todo lo posible, él mismo.

Muchos de los que parecen moralmente libres suelen serlo frente a unos hombres, doctrinas, opiniones y acontecimientos, pero no frente a otros.

Debemos, en todos los casos, saber de qué libertad y de qué autoridad se trata; luego, en qué, en quién y cuándo hay que aguzar la una o acentuar la otra, haciendo siempre conciencia de normas y principios de conducta, y cómo se puede ir de la libertad a la autoridad y de esta a la libertad.

Cuando por la autoridad se compromete la verdadera libertad, la autoridad es mala o por lo menos *sospechosa*; y cuando por la libertad comprometemos la autoridad moralmente fundada, la libertad es mala o por lo menos *sospechosa*. Y es siempre mala en cuanto la una crece con reducción de todas las formas de la otra. En resumen, *lo bueno de la libertad y lo bueno de la autoridad tienden a crecer paralelamente*.

El problema pedagógico, que no cabe discutir aquí en toda su amplitud y profundidad, presenta estos dos planteamientos esenciales: 1) ¿qué libertad y qué autoridad deben entrar en juego en la escuela y en la enseñanza toda?; 2) ¿en qué grado, en cuáles momentos de la evolución mental, en qué modalidad psíquica debe acentuarse ya la una, ya la otra?

Combatir la autoridad sin distingos, lo mismo que la libertad, sea en la escuela, sea donde sea, es entregar al enemigo no menos de la mitad de la causa que se defiende; es pretender dejar fuera de la disputa a quienes todavía tienen razón, y por lo tanto, aunque no se quiera, están dentro...

El descubrimiento más grande de la moderna Pedagogía es de una vulgaridad sorprendente: que el niño no es el hombre; es decir, que crece, se desarrolla y diferencia mentalmente, si bien no es fácil entender que es desarrollo y diferenciación del espíritu... La Pedagogía fue en esto muy despacio detrás de la Biología.

Dos libertades son las que debemos considerar en la escuela: la libertad en lo moral y la libertad en lo pedagógico, que a su vez comprende la *libertad de aprender* y la *libertad de enseñar*. Quizás haya quienes admitan *libertad en todo, excepto en lo moral*... La distinción entre la libertad de aprender y la libertad en lo ético no es absoluta. Las formas del trabajo escolar las constituyen el enseñar y el aprender. Si el niño descuida el aprender y el maestro el enseñar, va en ello la pérdida de *dos fuentes del derecho, la del deber y la del trabajo*... Es una gran lección de moral y de vida, o sea, *de vida moral*, el adquirir conciencia de que el deber y el trabajo (el deber del trabajo y otras formas del deber) son raíces del derecho y de que con poderes no hay derecho a la ociosidad, aunque algunos juristas lo admitan.

Todo niño sano no puede estar sin hacer nada. Y no siente su hacer como trabajo más que cuando se lo manda y obliga. De su educación depende que vaya resistiendo al deber como una pena que lo saca de la alegría de su espontánea actividad. Pestalozzi habló por el niño al sostener la tesis que se sintetiza diciendo que *en la escuela primaria la principal asignatura es el juego*... Para la educación moral y también para la intelectual, importa muchísimo superar las maneras fáciles de vida. Sin esta superación, se resentiría enormemente la formación del carácter. De todos modos, si en la psicología infantil el deber se confunde con el disgusto, se pierde la alegría del niño, que tanto hay que respetar, y nada se gana en el temple del carácter. *El deber por la conciencia del deber* es la expresión más alta de la moralidad, como el amor por el amor, la verdad

por la verdad, la belleza por la belleza. Es una forma del bien por el bien en sí: *es un absoluto de dirección*, que hay que ir desvelando en el espíritu del niño.

El «libreactivismo» elevado por algunos pedagogos a la categoría de *primer principio* pedagógico es una idea oscura que no puede alumbrar otras ideas ni la acción del que se encuentra con la inmensa responsabilidad de su conducta frente a la concreta realidad del niño.

*La movilidad del niño es un hecho, no un criterio, y aunque parcialmente sea fin y fin en sí, hay demasiadas cosas malas a las que se va con esa movilidad sin regulación y demasiadas cosas buenas a las que no se va sin dirección. Es mayor el riesgo que la seguridad de un buen desarrollo del niño entregarlo a un libreactivismo en el que tanto asciende como desciende, en el que no hay discriminación entre lo que vale y lo que no vale.*

Respecto al *interés psicológico* ocurre algo similar: *existen planos, momentos y grados en que el interés psicológico vale en sí mismo, en que es un fin en sí*, y hay intereses psicológicos que operan en el desarrollo mental, más aún, que sin ellos no sería posible el desarrollo mental, pero también hay intereses psicológicos que perturban dicho desarrollo y que, en vez de encaminar, desvían moralmente. Hay, pues, intereses psicológicos que conducen al bien e intereses psicológicos que conducen al mal.

Fuera de los planos y de los momentos en que el interés psicológico es fin en sí, carece de moralidad o, mejor, el interés psicológico puede ser moralmente positivo, negativo o indiferente...

*El interés psicológico no es de suyo un criterio nada más que cuando es fin en sí: se necesita, por tanto, de un criterio de valorización, que no está dado en el interés psicológico y que es indispensable para la actitud espiritual del maestro en relación con el niño en la vida concreta de la educación.*

Esta manera de enfocar los fines en sí limitados a planos, tiempo y grados queda bien ejemplarizada con la vida en totalidad: hay un plano y un tiempo en que *la vida* es un fin en sí, o sea, que no se condiciona a nada, que vivir es lo primero, que *la vida* se considera como *sumo bien*;

luego, la diversidad de formas de vida lleva a someter la vida toda a una valoración en vista de esas formas y *una de ellas puede ser preferida aun a costa de la vida misma*. La importancia de vivir es anterior a todo, no cabe duda, pero no basta: hay que mejorar la vida; en todo caso, que los descendimientos fatales sirvan de experiencia, de apoyo, de contacto con la realidad para un permanente empeño de ascensión.

Hemos advertido que el interés psicológico puede tener dos fases: la primera, favorable al desarrollo mental; la segunda, perturbadora. Las «historietas», pongamos por caso, promueven al niño a la lectura y con ellas avanza de manera sorprendente, pero pasa la primera y segunda infancia y no hay quien destruya el hábito de leer historietas cuyo valor educativo es nulo y hasta opuesto a la educación.

Con el deporte ocurre algo muy curioso. Todo juego inicia al niño en actividades en las que se va expresando como es y como será, en la revelación de su propio mundo; pero (otro pero) lo que en una etapa de la vida facilita su evolución muy pronto puede perturbarla, porque intereses psicológicos que debieran ser transitorios perduran más tiempo que el de su eficacia educativa. El niño, entonces, vive para atrás, envejeciendo en pocas formas de vida mental estereotipada por el interés psicológico que se mantiene por hábito, o suele salir de sus juegos para caer en los del hombre, a quien tanto imita. Así, puede convertir su necesidad de ejercicio físico en un falso ejercicio de la mente. A eso se debe, en parte, el defecto de educación física entre nosotros y exceso de preocupación mental por el deporte.

La idea del desarrollo se complementa con la idea de la personalidad. Son esas las dos ideas directrices de la Pedagogía moderna. La pregunta de las preguntas ahora es la siguiente: ¿qué hay de fatal acontecimiento en el desarrollo y qué hay de ya dado en la personalidad? De otro modo, ¿cada niño tiene la posibilidad de una sola forma de desarrollo psíquico o de muchas, de una sola personalidad o de muchas?... *La Pedagogía postula una indeterminación de la vida del espíritu que puede ser determinada por la educación*. De los inicios de la vida individual existen las potencias internas esenciales del desarrollo y el núcleo de la personalidad, pero no una *totipotencialidad* y miles de circunstancias que escapan a

todo cálculo y apreciación influyen en la definitiva actualización de las potencias individuales preexistentes. Por un lado, en el niño despunta una sola forma de hombre; por otro, su hombre es indeterminado... Brevemente, hay «estilos de vida» posibles a todos según sus esenciales potencias internas y hay «estilos de vida» para los cuales no bastan las potencias internas comunes. En el primer caso, deciden las circunstancias externas; en el segundo caso, no.

Si en el niño, *en todo niño normal*, existen potencias nativas para concretarse ya en una, ya en otra forma de vida, ¿por cuál se decidirá el pedagogo? Acaso se conteste *por ninguna*. Pero no, su misión no es la neutralidad en presencia de los valores. Por otra parte, no puede y si pudiera no debería regular la sociedad desde la escuela por lo inferior. Nunca debe preparar para tareas impuestas por la sociedad, con pérdida de las posibilidades de cultura. No es función de la enseñanza adaptar a exigencias que reduzcan las maneras superiores de la vida humana. En la tea de la realidad, el pedagogo debe encender y no apagar ideales y su partido ha de ser siempre el de la ascensión y no el del descenso...

La escuela, los liceos, las universidades son mundos de interferencia de la realidad y la idealidad, en los que se tiende a la *purificación de la realidad por la vitalización de los ideales*... Esta vitalización no se logrará nunca con solo ideales abstractos. La Pedagogía ha de tener por igual en cuenta la personalidad que ya es el alumno y las personalidades posibles. Resumiendo y comentando ideas pedagógicas de Gaudig, Arévalo destaca, en un madurado estudio —*La pedagogía de la personalidad*—,<sup>32</sup> que no es a propósito para educar personalidades quien se mantenga por encima de todos sus discípulos con un ideal abstracto y no se preocupe de las individualidades para luego elevarlas a personalidades, que serían «imágenes directivas».

Sobre la base de *lo que es* el presente del alumno, hay que remontarse a todas sus posibilidades, lo cual solo es factible parcialmente.

---

<sup>32</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, 1937.

Se ha escrito que «el maestro es autoritario si es maestro»... No es exacto. El maestro si es maestro se empeñará en exorcizarse de la *tendencia común de todos los hombres: la voluntad de dominio, sublimada en formas diversas, incluso en predicadores de la libertad...*

Con harta frecuencia la doctrina del derecho que el niño vive en su relación con el adulto es la de que el derecho se funda en la fuerza o en una autoridad por nadie reconocida. Es cierto que el niño encuentra en el adulto su mejor aliado, pero también las limitaciones que más sufre, para su bien y para su mal.

Importantísimo valor pedagógico tiene el ascendiente espiritual del pedagogo sobre los discípulos, pero él no se conquista, antes se pierde, con autoritaria presión. La emocionada reverencia del alumno mueve de adentro (emoción significa *mover hacia fuera*). El autoritarismo es siempre antipedagógico, aunque alguna vez haya que recurrir a él como situación desesperada, sin solución pedagógica. Inmoviliza o mueve de afuera. Ciñe y precipita, no suelta y encamina.

La presión de lo normativo es doliente si *el debe ser* no se ilumina para que opere de adentro. Y es de adentro de donde evoluciona la autonomía de la persona. En general, el niño no quiere someterse a la voluntad de otro. Resiste enajenarse. Esa bella rebeldía tiene un altísimo significado moral, social y pedagógico. Requiere orientación, no sumisión. No es educar someter a normas si estas normas se cumplen como autómatas.

La libertad por sí sola no favorece el mejor desarrollo del niño en todo. No basta, pero sin ella, como sin experiencia personal, no hay educación en el superior sentido de la palabra. Y si se piensa que la libre actitud espiritual es excepcionalísima entre los hombres, lo mismo que la originalidad, se llegará al convencimiento de que debe encauzarse por la cultura y no reprimirse. Con sencilla elocuencia expresa Ribot aquella excepcionalidad: «Si se descuenta de la vida lo que debe ser cargado en cuenta al automatismo, al hábito, a las pasiones y, sobre todo, a la imitación, se verá que el número de los actos puramente voluntarios es bien pequeño. Para la mayoría de los hombres la imitación basta; se contenta con ser lo que “ha sido” voluntad en otros, y como piensan con las ideas



ambientes, obran con la voluntad ambiente. Entre los hábitos que la hacen útil y las enfermedades que la mutilan o la destruyen, la voluntad es un accidente feliz».

Entre los hábitos, la imitación, la sugestión, las censuras, la dependencia de tantos factores sociales, las pasiones... *la voluntad es un accidente feliz...* Gran ilusión pedagógica es creer que el niño se moverá libremente por el solo hecho de que el maestro no intervenga en su actividad. Además, no hay que confundir libreactivismo con actividad voluntaria. *Para promover al niño de adentro, necesario es dirigirse no solo a los intereses psicológicos, sino también a la voluntad o a esas desconocidas fuerzas internas de actividad consciente de acuerdo a planes.*

La libertad de aprender no puede llevarse al extremo de que el niño no aprenda más de lo que espontáneamente se da en su vivir ni de la única manera que la que sale sola... A nadie se le ha ocurrido tal extremo: sería la negación de toda enseñanza intencional y organizada. En la escuela, en el liceo, en la universidad, todo hay que mejorarlo y dar muchísimo de lo que el alumno no tiene, no busca ni puede buscar por sí mismo si no se le advierte, orienta y capacita, muchísimo de lo que el alumno no sabe que existe y que suele ser superior y más importante para él mismo que lo que busca por iniciativa propia y según sus espontáneas maneras de aprender.

Debe contarse con lo que se dé solo y partir de ahí agregando a los poderes del niño otros poderes. Insistir en lo que se da solo y en exceso es retardar, no favorecer el desarrollo psíquico, y disminuir la personalidad actual y futura del alumno.

El valor educativo de la libre actividad depende muchísimo de las motivaciones ambientes. En una escuela *bien habida*, con espacio para las múltiples manifestaciones de la vida, con laboratorios, observatorios, biblioteca, imprenta, museos... en una escuela así, el libreactivismo, la iniciativa de los alumnos, la ordenada labor del maestro y su imprevista inspiración pedagógica son de una fecundidad que solo ilusiones de una Pedagogía mágica harán creer asegurada por la libertad del niño en una *escuela vacía de naturaleza* y de medios superiores de cultura.

*Por un lado, hay que dotar a las escuelas de ambiente culto para que en ellas la mayor libertad conduzca a un mayor bien, y por otro, hay que defender al niño de todo eso que carece de espíritu por excesiva preocupación pedagógica...*

Aparte de la inmediata inducción de las obras maestras y de la penetrabilidad, cuyo estudio hiciera Vaz Ferreira, *nada mejor para el desarrollo mental del niño y del adolescente que enseñarles maneras superiores de aprender* que complementen, continúen, rectifiquen y eleven las maneras espontáneas. *La originalidad es un precioso patrimonio que el pedagogo no solo debe custodiar, sino conducir en el dominio de los valores hacia su máxima expresión.* Y con las *maneras superiores de aprender* crecen paralelamente la cultura y la originalidad. Enseñar *maneras superiores de aprender* es agregar a las potencias nativas nuevos poderes para una mayor independencia del espíritu en todas sus manifestaciones. Es enseñar a moverse solo hacia arriba. *Y aprender maneras superiores de aprender es encontrarse a sí mismo en compañía de los grandes.*

Desde la escuela debe iniciarse ya correctamente en el método y espíritu científicos, que es orden en la libertad y libertad y originalidad en la verdad y en la universalidad. No se logra la aludida iniciación con solo nociones y biografías *en las que se empequeñece todo* presentando la vida de los grandes hombres en miniatura, y luego, *con exaltación verbal, se endiosa todo...* Más que eso educan los métodos de los investigadores: en ellos se tienen *maneras superiores de aprender*, entre las cuales las hay que pueden ser aprendidas por niños y adolescentes.

*Enseñar a observar bien, a pensar bien, a sentir bien, a expresarse bien y a obrar bien es en lo que, en suma, se concreta toda doctrina pedagógica, nueva y vieja, revolucionaria y conservadora, de ahora y de siempre...*

La mayor insistencia de la Pedagogía recayó sobre la *cultura integral*. Con la idea del *desarrollo*, se sustituiría el término *cultura*, y la fórmula sería *desarrollo integral...* ¿Y qué se entiende por desarrollo integral? Todas las aptitudes no se pueden desenvolver igualmente cuando existen diferencias vocacionales o de profundos intereses psicológicos. *La educación consistiría en el desarrollo de las aptitudes.* Pero, por un lado, el desarrollo

de una aptitud está condicionado o favorecido por el desarrollo de las demás, y por otro, se resta tiempo al especial ejercicio que requiere para su mejor despliegamiento... Dos problemas se plantean aquí: 1) ¿en qué estadio de la evolución psíquica hay que prestar atención a los intereses vocacionales?, y 2) ¿qué tiempo debe destinársele a la enseñanza integral?... Sin duda, los intereses vocacionales deben ser atendidos en todas las edades, con preferencia creciente. Gravísimo sería precipitar una especialización prematura, pero no es menos grave disminuir la personalidad en su expresión más original. *La originalidad de los niños es el mayor patrimonio de una nación que los maestros tienen bajo custodia.* Hay, pues, que conciliar, en todos los grados de la docencia, la cultura integral con la orientación vocacional, en su hondo sentido, tan distinto al corriente y al de los psicotécnicos que hasta hoy se han ocupado de ella. Las diferenciaciones tienen que ir pronunciándose en el horizonte más amplio posible, en donde cada uno se sienta un poco perdido, que es feliz ocasión de encontrarse a sí mismo al despertar la conciencia de que se carece de rumbo... *Producida la revelación de un destino, nada debe anteponerse a este: la cultura integral ha de girar ahora en torno de la vocacional y no al revés.*

Donde haya un imperativo vocacional que ponga al niño o al joven en dirección de su destino en cuanto propia autenticidad y originalidad de ser, habrá un problema pedagógico que reclama singular solución en medio de los problemas generales de la Pedagogía. Ahí nada ha de prevalecer, salvo la vida en un todo de la propia persona, sobre la vocación en sí. El retardo o descuido de su ejercicio puede malograrla, malogrando lo mejor de una vida (piénsese lo que sería de la vocación musical sin una adecuada e intensa preparación desde la infancia). La preocupación de la cultura debe girar ahora en torno de la vocación. No se olvide que no existe una sola manera de cultura integral y que sería mala cultura integral la que fuese contra la natural diferenciación de los hombres que viene de adentro, la que se propusiese uniformarlos extinguiendo o atenuando el interés o los intereses psicológicos más fuertes, con la ilusoria creencia de una compensadora evolución psíquica por protección, frente a aquellos de los intereses más débiles, y con el inminente riesgo de que después sea tarde para el completo desarrollo de la vocación. Siempre habrá más tiempo para colmar las insuficiencias de una cultura general

que para reparar los defectos de la cultura especialmente requerida por esas vocaciones que, si no se atienden desde la infancia, por ello solo el niño no llegará a ser el hombre de su vocación, sino un hombre disminuido en su originalidad.

Dos motivos más se invocan para resistir que el niño, descubierta su vocación, quede en su órbita, completándose con lo que sea necesario. 1) la *inadaptación*, y no se para mientes en que la mejor adaptación es la que se hace por el acomodo de uno mismo a sí mismo, primero, luego, a lo que no es uno; tampoco se repara en que a los *inadaptados* de tipo superior, como sucedería en esto de las vocaciones, se deben los mayores progresos precisamente de los adaptados; 2) el que los niños a quienes se les permitiera entregarse al estudio afiebrado del asunto de su vocación *no permanecerían bastante niños*; pero si por naturaleza hacen lo que hacen, así cada uno es el niño que tiene que ser; exigirle que sea como son los otros sería violentarlo, *sería no permitirle permanecer en él lo bastante*; en lo de la salud, como siempre, hay que vigilarla y moderar el trabajo si ella lo exige.

No en poco el comportamiento de cada uno depende del concepto que de sí mismo se tiene, del concepto que se cree tienen los otros y del concepto que se tiene de los otros. Un pronóstico negativo que se deja caer en la infancia puede inhibir excesivamente en el ejercicio de aptitudes auténticas, pero de conciencia insegura y débil psicotropía (el ejercicio que suele interpretarse como causa del desarrollo mental es más efecto que causa). Por otro lado, un pronóstico positivo, anticipando, sin reservas, altos destinos corre el riesgo de crear un complejo de superioridad que proyectará la vida a un futuro ficticio; entonces, la aparición del doble en violenta discordancia —el de las pretensiones y el de las realidades— traerá la crisis del complejo de superioridad, que puede ser sustituido por un complejo de inferioridad, y se temerá fracasar aun en aquello para lo cual cuéntase con aptitudes. ¿No es esta, acaso, una de las causas de la pérdida de niños precoces?

Silenciosa, calladamente se puede y debe tentar empresas aun temerarias, sin llegar a invertir el precepto cartesiano «en la duda, abstente», y en la duda, soltar los frenos, como el mismo Descartes lo hizo no pocas

veces... Uno de los secretos para no fracasar consiste en emprender modestamente cualquier obra, *aun las temerarias*, con una actitud, en estos casos, que no haga esperar más, antes menos, de lo que prometen los primeros entusiasmos de guerrilleros todavía lejos del frente. Muchísimos precoces fracasan, entre otras razones, porque se los hace prometer, exhibiéndolos, lo que solo los genios traen consigo de los misteriosos poderes de la vida. Pudieron ser triunfadores si paulatina y discretamente hubieran ido formándose una opinión favorable de sí mismos con el mordiente de una *leve fama* de hogar, escuela y amistad, antes que pública, de generoso estímulo, pero de juicio no muy distante de lo que es el niño o el joven en realidad.

Hay que temer los grandes ideales cuando excluyen los pequeños, porque si la vida de todas las horas queda por completo fuera de ellos, terminan por quedar fuera de la vida.

Hay que mejorar algo todos los días... Si no se está atento a ese «algo» cotidiano, toda reforma de la enseñanza es una ilusión. Nada se hace ni deshace de súbito en la vida del espíritu.

Muchas de las llamadas reformas pedagógicas resultan, a la postre, esto: *sustituir una rutina por otra rutina*... Pero entendámonos bien, la mayoría de lo que se enseña se enseñó y enseñará siempre, y por eso solo no se fatalizará en rutina... Los fines no podrán ser nunca objetos de rutina y los métodos no se «rutinizan» por simple repetición: si se somete a crítica la experiencia, serán siempre ruta. Puede trabajarse años con un método *sin que la rutina cierre la ruta*... y por el contrario, muy pronto la rutina impide el crecimiento y diversificación de la misma experiencia si la crítica no *flexibiliza* la práctica. Esta carecería de espíritu, luego de haber comenzado en el espíritu. La unidad en la diversidad de un plan tiende a la rigidez si en la práctica no la asiste el espíritu. Hay que convencerse de que *la práctica más práctica es teoría y práctica*.

Las reformas no pueden realizarse a plazo fijo. No serán del todo reformas si no son de indefinida duración. Para el continuo mejoramiento de la escuela —y en ese «mejorismo» ha de consistir una reforma real— el entusiasmo de los maestros no basta, naturalmente, pero es lo primero.

Donde haya entusiasmo la rutina está conjurada, y con el entusiasmo de los maestros todo lo demás se facilita de modo increíble. ¿Cómo mantenerlo encendido? He ahí el más importante problema de las autoridades. Si lo consiguen, no consiguen todo, pero consiguen muchísimo en tensión con el todo...

*Hay que saber que educar en la libertad es misión tan importante como difícil y que muy pocos hombres, aun de los mejores, soportan todas las consecuencias de la libertad de pensamiento y acción.*

En la escuela, en el liceo, en la universidad y en la vida, hay que regular la libertad por los valores y aumentarla progresivamente a favor de la cultura.

Tendiendo a la cultura y normas de vida por la libertad y a la libertad por la cultura y normas de vida, creemos conveniente dividir el trabajo escolar en tres ciclos, diarios, semanales o como se quiera: 1) un ciclo en el cual *la iniciativa parta del niño* y en el que el maestro lo conduzca como si dijéramos de atrás, para animar en los buenos caminos e impedir los malos; 2) un ciclo en el cual el niño siga al maestro, *aprendiendo sobre todo maneras de aprender* y poniéndose en comunión con los grandes espíritus; en este ciclo se asegurará el cumplimiento de los fines de la educación que no se cumplirían por la simple iniciativa del niño, y 3) un ciclo de *libreactivismo* vigilado, de trabajo, se entiende (otro es el del recreo), y en el que la presencia del maestro solo se hará sentir en casos de peligro o falsas vías de la conducta...

\*\*\*

Todo lo que acontece fuera de la escuela, es obvio, no podemos arreglarlo desde la escuela. Pero cada vez más los centros de enseñanza influyen más en el destino de los hombres. Y todo lo que se haga por el prestigio del maestro como del profesor es un gran bien de la nación, pues de su prestigio y poderes depende, en primer término, la eficacia de la escuela en la espiritualización del pueblo; aumentarlos es un deber del maestro para consigo mismo, y un deber de la sociedad y del Estado en relación con el maestro. Lo falso no cuenta aquí, porque de un falso prestigio no

se hereda más que un desprestigio. Engañar al que pasa es fácil; difícil es mejorar lo que tras el engaño queda.

Nos toca un poco predicar. Lo advertimos sin arrepentimientos. Todos predicamos, sea cual sea nuestro escepticismo y el de quienes nos escuchan. Hay predicadores en abstracto y predicadores en concreto. Los primeros predicán lo que no hacen; los segundos hacen lo que predicán o predicán lo que hacen. Entre los predicadores hay quienes alumbran para atrás y, sin alumbrarse a sí mismos, son guía para quienes vienen después.

Ocurre también lo que nos dice Trilussa: «Muchas veces se pierde la confianza en la campana, cuando se conoce bien quién es que la toca». Y puede el predicador tener más seguridad de doctrina para los otros que para su propia persona. He aquí uno, de frente enormemente alta y venas azules en las sienes... Es Jim Casy... Mira a Tom Joad y le habla:

«—Tú no puedes recordarme. ¡Oh!, ¡no puedes recordarme! Te bauticé en una zanja de riego.

—Entonces, ¿usted es el predicador? ¡Qué extraño!

—Era predicador —repuso seriamente el reverendo Jim Casy—. Una zarza ardiente. Solía glorificar el nombre de Jesús... ¡Ah!, ahora solo soy Jim Casy. Ya no siento el llamado... Ya poco me queda por predicar. Tampoco la gente quiere saber mucho del Espíritu y lo peor de todo es que el Espíritu no quiere ya saber nada de mí... No puedo ya tomar la vieja Biblia... Tanto la manoseé y estrujé que acabé con ella... He sido señalado para conducir al pueblo, pero no sé adónde llevarlo.

—Hágalo dar vuelta en el mismo sitio —sugirió Joad—... ¿Para qué diablo lo quiere llevar a ninguna parte? Condúzcalo simplemente...»

Todos hemos manoseado alguna biblia pedagógica para conducir a los otros sin saber a dónde íbamos nosotros mismos.

En la difícil tarea de dirigir a los hombres, se olvida demasiado al hombre.

Hay que hacerse escuchar y también saber escuchar. Se aprende así que la más eficaz dirección es aquella en la que nadie se siente disminuido, sino enaltecido, y en la cual todos aparecen coautores de una obra que da algún sentido superior a la vida.

En el Consejo de Enseñanza existen espíritus resueltos a propiciar la *voluntad de progreso de los maestros*, venga la iniciativa de donde viniere, que lo que ahora importa es adónde se va... Si no trabajamos unidos, todo terminará en escaramuzas y episodios.

Actos como los que hoy se inician prueban que el H. Consejo de Enseñanza *antepone la voluntad de colaboración a la voluntad de dominio*, que tantas sublimaciones la ocultan. Y no podría cumplir su delicadísimo ministerio frente, en vez de junto, a quienes viven todas las incidencias de la realidad pedagógica.

En la Pedagogía no se da la paradoja que en la Lingüística señala Amado Alonso, en el prefacio de la *Filosofía del lenguaje*, de Karl Vossler, o sea, que debe sus mejores progresos a sus limitaciones, a su estrechez, a un vicio radical de su fundamento. Más que paradojas son perplejidades de la vigilia del pedagogo. Aquellas dejan caer un grano de sal y cierta gracia las prende en el alma; estas hacen caer la brújula de las manos y cierto amargor desprende de nosotros la insignia de capitanes victoriosos...

La Pedagogía parece que comienza a tocar el suelo en procura de apoyo sobre *lo que se es* para la realización de *lo que se quiere y debe ser*. Ha permanecido y permanecerá siempre, en mayor o menor grado, suspendida de sus fines, que son, en primer término, los de la Moral. La Moral tendrá siempre la última palabra, pero no es ni será solo con normas morales con lo que la Pedagogía se cimentará sobre la roca viva de los hechos.

De inmensa significación es la permanencia de la *voluntad de progreso* de los maestros. Siempre comenzó la renovación de los pueblos, nos asegura James, por los individuos más dados a las cuestiones del saber. Nadie debiera ser indiferente... Absolutamente todos estamos en deuda con la escuela, que es estar en deuda con el niño y con el pueblo en su elevación espiritual, deuda que se acentúa en una democracia más que



en cualquier otro régimen de gobierno y se aviva por la grandeza y miseria de nuestra época. A los que vendrán y a los que están con la gracia de la inocencia, hay que prepararlos para un mundo que no es el que hemos heredado, sobre todo en poderes... *La Ciencia es la magia moderna.* En cierto modo, por el conocimiento de las causas eficientes se obtiene a voluntad la repetición del milagro: es el milagro hecho por el hombre.

Encontrar la causa es, de alguna manera, convertir lo extraordinario en familiar y obtener *una forma racional de adivinación.*

*Nada de mayor valor educativo para el niño como la Ciencia y el Arte, pero la Ciencia aprendida según los métodos y el espíritu de los investigadores, y el Arte sin adaptación pedagógica...* La Filosofía viene después, en la adolescencia, aunque no ha de ser extraña misión del maestro primario *iniciar al niño en el pensamiento filosófico* con lecturas, entre otras, de los diálogos platónicos en las que se hace conocer el pensamiento y la lógica viva de Sócrates a la par que se contemplan las espontáneas actitudes filosóficas del niño que interroga sobre problemas trascendentes y que por lo común se desdeñan o se responde a sus preguntas con censurable ligereza.

No pocas veces los niños nos dejan perplejos. La conducta que nunca debe seguirse —hemos insistido en esto en tantas oportunidades— es la de simular ante el alumno que se sabe lo que no se sabe. El maestro más maestro no se oculta para aprender: lo que el alumno le pregunta y no sabe lo aprende con el alumno. Y es esa una de sus mejores lecciones. Importa, ahora como siempre, *que el maestro sepa maneras de aprender* y que no lo avergüence el ignorar, pero que sea estudioso.

Peor que ignorar es ignorar que se ignora y peor que ignorar que se ignora es creer que se está firme sobre la verdad en el preciso momento en que se cae en el error y peor que caer en el error es enseñarlo... *Los errores se perpetúan porque se enseñan.* Es el mundo al revés de la educación.

## Psicología de la vocación<sup>33</sup> Vocación y profesión

### I

No se puede ir derecho al grano cuando no se sabe cuál es el grano... Investigarlo, precisamente, es nuestra tarea... y no basta: hay que ir a las raíces...

¿En las definiciones encontraremos el apoyo para dar el primer paso con pie firme? Las cosas del espíritu son tan imprecisas y graves que definir-las es desnaturalizarlas... o hay que dar innúmeras definiciones, todas prematuras y más o menos convencionales, a las que es necesario quitar algo, poner algo, cambiar algo...

*Empezar por el principio...* Esta norma de sentido común parecería que fuese la única a seguir en toda exposición coherente y clara. Pero ¿cuál es el principio en un estudio psicológico y qué *sentido del sentido* se da en ese *empezar por el principio*? Los juegos de palabras perturban el espíritu de investigación. Debemos excluir aquí las palabras que juegan con la verdad, como palabras locas... Al mismo tiempo, debemos evitar la explosiva ligereza que conduce a la condena, por verbales, de muchas cuestiones reales. En todo caso, en ciertas zonas del conocimiento, muy inseguros son los límites entre lo verbal y lo no verbal. No poseemos acústica ni óptica para su inequívoca distinción. Parece... es... parece... ¡Íntimo e intenso drama del investigador, que ha de decidir o está en su más vivo anhelo decidir entre el *parece* y el *es*! No siempre cuenta con poderes y estrategia para decidirlo, porque *existen* «un parece», «un parece que es» y «un parece que es parece», para cuya solución en los momentos críticos no se tiene método ni criterio adecuados. Además, se vive una oscilante duda y una oscilante afirmación entre muchos *grados del parece* y muchos *grados del es*. Quizás no haya ningún *es* absolutamente puro, sin

---

<sup>33</sup> En este estudio se tiende a dilucidar la esencia de la psicología de la vocación y no la frecuencia de los tipos vocacionales. Para lo último, el criterio es el estadístico, que de nada sirve para lo primero ni nada vale sin un acertado diagnóstico de las vocaciones.

el espectro de un *parece que es...* Por otra parte, en una misma presencia hay quienes sienten más fuerte el parece que el es y quienes sienten más fuerte el es que el parece.

Si toda palabra no es pura hipótesis, toda palabra implica siempre una o más hipótesis. Nos moveremos con los tanteos de las hipótesis y la seguridad de los hechos (o creencia en la seguridad de los hechos). En la explicación de un fenómeno, siempre hay algo de explicación de todos los fenómenos y esto aun prescindiendo de la actitud cartesiana y goethiana de procurarse explicar un hecho relacionándolo con toda la Naturaleza... ¿Cómo?... Pero la imposibilidad de este *todo* no justifica la facilidad de un *nada...* Quien en busca de lo concreto rehúya la meditación de los hechos y prescinda de principios y teorías fatalmente se moverá entre muchas pequeñas conjeturas. Unos querrán lo muy concreto, confundiendo hartas veces concreto con particular; otros querrán lo muy abstracto, confundiendo, con frecuencia, abstracto con general. Lo que llamamos hechos suele ser mezcla de realidad y de hipótesis y momentos aparentes de procesos inaparentes, de los cuales nunca sabemos de modo seguro dónde y cuándo empiezan, dónde y cuándo terminan, si es que empiezan alguna vez, si es que terminan alguna vez.

Dos momentos no racionales —prelógico el uno, poslógico el otro— constituyen el principio y el fin de todo razonamiento: el enfoque, que le da la *dirección*, y el desenlace, que le concreta o le vacía el contenido, recayendo en lo real o en lo absurdo, que puede ser independiente de la suficiencia o insuficiencia del razonamiento. Cierta sensibilidad y cierto rigor en perpetuo conflicto nos inclinan más a un lado que a otro, conforme a una mayor o menor facilidad o resistencia en *creer* suficiente o insuficiente un razonamiento, una demostración o una prueba y en qué grado lo son de verdad.

Hay quienes en cuestiones arduas llegan muy pronto a la evidencia, y en otras, sencillas, nunca. Hay quienes consideran terminante un solo argumento y nada agregan a su convicción nuevas pruebas; y hay quienes no se convencen con todas las pruebas. Existen dudas con declive a la afirmación o a la negación, oscilaciones de la duda y convicciones móviles. De un coeficiente personal de creencia y hasta de dogmatismo,

variable en los distintos momentos de la vida, depende, hartas veces, la *evidencia* sobre uno u otro asunto, sea intuitiva, sea por demostración.

Ocurre que la sensibilidad deje pasar moneda falsa, y el rigor peque de excesiva desconfianza y resistencia y rechace oro puro. Suelen ser una virtud o un defecto, porque, en la investigación de la verdad, aquella tiende a perdernos en la fantasía y esta, en la incomprensión de muchas cosas indemostrables. Reobrando pueden corregirse recíprocamente y lograrse así un difícil justo equilibrio. Y es fatal que reobren, pero si no estamos advertidos, se mejoran o se perjudican, aunque en Filosofía — como en Ciencia—, acaso la primacía del rigor, que aumenta con la cultura y madurez del espíritu, nos haga errar menos que la primacía de la sensibilidad... De lo pre- y de lo posracional hemos de advertir que puede ser: a) conforme a la razón, reductible o irreductible a términos de razón; b) no conforme a la razón, pero no irracional; c) irracional, pero no anti-racional, y d) antirracional...

Que el hombre es falible bien lo sabemos y harto demostrado está, pero hacer de la falibilidad toda la naturaleza del espíritu humano es valerse de ella para el contrabando de los mayores absurdos. Si se supiera en cada caso qué es lo que se sabe y qué es lo que no se sabe (Confucio decía: *lo que se sabe saber que se sabe; lo que no se sabe, saber que no se sabe*), ¡cómo quedaría compensada la falibilidad del hombre! ¡Cuántos errores se conjurarían definitivamente!

Siempre queda bastante de lo primitivo en el hombre más evolucionado y todos nosotros somos, en grado mayor o menor, un poco astrólogos, un poco alquimistas, un poco magos, un poco adivinos y «un mucho» predicadores... por más rigurosa que sea nuestra lógica y por más escépticos que seamos.

Aun en el mejor dotado para la investigación de la verdad, el espíritu científico y filosófico se estructura muy lentamente en el rigor y se accidenta muy pronto.

La gran experiencia de un especialista parecería que conjurase, en su especialidad, toda audacia, todo atrevimiento, toda aventura... y con ello,

se ganaría y perdería. Pero la misma experiencia hace más prudente para unas empresas y más audaz para otras. Crecen dos mundos paralelos: el uno transitable, el otro prohibido. Entonces puede suceder y sucede que uno permanezca excesivo tiempo en el mundo transitable y se pierda por temor a perderse en el mundo prohibido, con amnesia de la superior misión de abrir caminos, porque domina, en demasía, la creencia en conquistas que no fueron más que ilusorias o transitorias.

Muchas maneras hay de empezar el desarrollo de un tema y todas pueden ser *del principio*, o ninguna. Sometido a la meditación —y toda meditación que se prolongue tiende a ser filosófica—, crece en totalidad y desigualmente en sus partes, sucediéndose las dudas, las convicciones, las revelaciones, las ocultaciones, la luz, la sombra, el claroscuro... De nada se ha realizado la última experiencia; de nada se tiene el último pensamiento... Fácil sería partir de definiciones y hacer esquemas; las definiciones son esquemas anticipados, y aunque las definiciones y los esquemas aparecerán siempre, por necesidad expositiva y porque el hombre más enemigo de ellos es, por naturaleza, un esquematizador, no hemos de olvidar que con las definiciones y los esquemas se dan una claridad y una seguridad ficticias, muy elogiadas por los espíritus más prontos a aceptar o rechazar las ideas que a examinarlas en todos sus fundamentos y en todas sus consecuencias.

Debido a la imposibilidad de un pensamiento absolutamente justo, por nuestra ignorancia, y no tanto a una insuficiencia del lenguaje, todas las palabras con las cuales se intenta definir las nociones fundamentales son empleadas y se seguirán usando en sentido muy diverso en Psicología y *a fortiori* en Metafísica. Lo impreciso de nuestro conocimiento de la realidad —y también, quizás, de la realidad misma— nos lleva, por tránsitos imperceptibles, de una cosa a la otra; que son una y otra lo advertimos en imágenes más o menos distantes que tenemos de dicha realidad. No se puede convenir en el sentido de las palabras si se ignora la cosa o si no se conviene, antes, o a la vez, en los conceptos, pero este convenio puede recaer tanto sobre conceptos verdaderos como falsos.

Si se admitiera que la vocación es la dominante de la personalidad, en la definición de esta quedaría comprendida aquella. Linton la define como

«el conjunto organizado de los procesos y estado psíquico del individuo». Es definición con la que se propone incluir lo común de otras definiciones, excluyendo, claro está, lo diferente. Para el citado autor, no sería aplicable la observación directa a la personalidad, pero puede contraponerse, con igual riesgo de desenfoque, la tesis contraria entendiendo por personalidad la totalidad del individuo en su expresión psíquica.

Una definición precisa siempre reduce arbitrariamente el sentido de la realidad definida; y si no es precisa, en una misma definición pueden incluirse hasta los contrarios.

*¡Quien percibiese su propio yo y el yo del otro tal cuales viviría en perpetuo asombro!*

De las vocaciones se afirma y se niega más que se investiga. Todos creemos saber más de lo que sabemos. Todos tenemos demasiadas seguridades. Hasta se nota una curiosa forma de seguridad: *la seguridad en el dudar...* Tan grave es ver problemas donde no los hay como no verlos donde los hay. Tan mal enfocados estuvieron siempre los de la vocación que aun filósofos como Dewey incurrieron en las confusiones comunes. Para su examen nunca se cambia de lentes ni se mueve el micrométrico, y así, fuera de foco, más que buscar, se repite lo que se da en una percepción confusa.

Más profundo que el «yo solo sé que no sé nada», de dos mil años de novedad, que todos repiten como apresurándose a tomarlo en el discurso para quitarlo del curso del pensamiento, es el *yo no creo que sé lo que no sé*, también socrático... Y más hondo que este y que el *yo no sé si sé que sé o si no sé qué sé* es lo que nos viene desde antes de Sócrates, con la imprecadera novedad de lo insuperable: *lo que se sabe, saber que se sabe; lo que no se sabe, saber que no se sabe...* Sencilísima fórmula del auténtico investigador, máxima probidad científica y filosófica que nadie, absolutamente nadie, ha cumplido ni podrá cumplir cabalmente. Todo hombre, aun el más regulado por las prevenciones, dice más, dice menos, dice otra cosa que lo que tiene que decir según su saber. En general, incluso el hombre más callado responde más de lo que sabe sobre muchísimas cuestiones: ocurre que tenga para los otros, en cuanto entra en el ruido,

lo que no tiene para sí en la soledad de su profundo silencio. A todos, la palabra nos embriaga un poco...

Con la doble noción de *poseedor* y de *lo poseído* a la que conduce el lenguaje, se falsea la viviente multiplicidad en una indivisible unidad psíquica. Al decir mi pluma, mi reloj, mi libro... es de toda evidencia la dualidad de poseedor y de lo poseído, pero no bien me tomo a mí mismo como ejemplo, la dualidad se torna falaciosa. Esto ocurriría hasta lo increíble si se admitiese *la dualidad de poseedor y de poseído* cuando uno se vuelve sobre sí mismo con estas expresiones: mis manos, mis ojos, mi cabeza, mi cuerpo... ¿Quién es el poseedor? Se podría decir *el espíritu* en la dualidad de lo físico y de lo psíquico. Pero lo mismo ocurre en lo puramente psíquico, al decir mis sensaciones, mis deseos, mis dolencias, mis pasiones, mi imaginación, mi inteligencia, mi memoria, mi voluntad... ¿Quién es el poseedor?... ¿Lo que queda, excluido todo eso?... Se ha pretendido que tal procedimiento «analítico» conduciría a lo esencial, pero la dualidad verbal de poseedor y lo poseído es evidentemente absurda, primero porque conduce a afirmaciones como estas: *mi espíritu, mi yo...* ¿quién es el poseedor ahora?; segundo, porque se confunde lo que integra a un ser con lo ajeno al ser, lo que es parcial realidad del ser con lo que es extraño al ser...

Los aproximadamente tres mil millones de hombres que habitan nuestro planeta todos son distintos, únicos como unidades vivientes, singularidades sin réplica, que por naturaleza y esencia están fuera de toda estadística. He ahí la máxima expresión de los enigmáticos poderes creadores de eso que llamamos Vida, que solemos escribir con mayúscula, como si fuese la *causa óptica* de los seres vivos concretos y no una noción científico-filosófica emanada de la existencia de tales seres y elaborada como una abstracción de singularidades, a semejanza de la idea de hombre, de patria, de Humanidad... Nos apresuramos a precisar que esta advertencia no debe interpretarse como categórica negación de toda posibilidad de algo esencial que sobrexcede la concreta existencia de los seres vivos.

Contrapuesta a la fuerte realidad anterior, hay que tener muy en cuenta que entre los tres mil millones de criaturas humanas que hoy día

pueblan la Tierra son más, muchísimas más, las semejanzas que las diferencias y nadie es absolutamente original sino en algunos aspectos.

La persona dotada de franca vocación, que no sea un genio, está en la bisectriz entre el hombre común y el genio. Además, hay que distinguir que en el hombre de genio todo no es genio y que en el hombre común todo no es común: *existe lo común del hombre excepcional y lo excepcional del hombre común.*

Kant usa el término *vocación* en sentido ético y coextensivo al género humano. Y a propósito de la Revolución Francesa, dice que «su causa es la vocación moral del género humano».

Entre otros signos de originalidad, es más original quien más transforma todo en sí mismo y resiste más a ser transformado por los otros.

Es de más fuerte personalidad no solo el que provoca más imitadores, sino también y sobre todo *el que no puede ser imitado.*

Unos se adaptan pronto al medio y si el medio es superior, se elevan; otros no se adaptan y si el medio es inferior, lo transforman, pero también puede ocurrir que siendo superiores al medio, su inadaptabilidad sea infecunda. La imitación es tanto mayor cuanto menor o menos recia es la originalidad, sea del que imita, sea del que es imitado.

Pese a lo dicho, la imitación suele ser un primer ensayo de encuentro futuro de sí mismo, del desvelo de la propia vocación: esta, expresada ya en grado eminente, se presenta como el *tipo prospectivo o profético* de lo que está en potencia en sí mismo. ¿No hay ya una discriminación dirigida hacia el encuentro de sí mismo al imitar a unos y no a otros?

*Dime a quiénes admiras y te diré quién eres...* Si no es plenamente verdadero, hay en ello mucho de verdad.

Por lo menos cuatro series de problemas se plantean respecto a la vocación: 1) los problemas psicológicos; 2) los problemas pedagógicos; 3) los problemas éticos o morales, y 4) los problemas sociales y económicos.



Una seria orientación vocacional no debe prescindir del examen a fondo de esos múltiples y arduos problemas y de estos otros: ¿Qué es la vocación? ¿Qué criterios se tienen para diagnosticarla? ¿Qué criterios para su pronóstico? ¿Qué criterios y medios para su orientación? ¿Pueden identificarse orientación vocacional y orientación profesional? Es muy distinto elegir la profesión u oficio para la persona que la persona para la profesión o el oficio. ¿Qué hago y qué haré de *mi vida*? ¿Quién soy? ¿Qué quiero ser? ¿Qué puedo ser? ¿Qué debo ser?... y con el ser, el quehacer. He ahí, fórmense o no, problemas que por arduos no deben soslayarse en una seria y auténtica orientación vocacional.

Si ignoramos la realidad del mundo en que vivimos, somos unos exilados en la propia comarca. Y si esto se agrava con el desconocimiento de sí mismo, ¿cuál es el puesto del hombre en el cosmos y en su coexistencia? Pero aún no estaría perdido sin poderse encontrar por desconocerse si tiene conciencia de que él es el centro de sus realidades morales, aunque se ignore qué es la realidad.

La primera causa de lo que ocurre en nosotros está en nuestra propia naturaleza, en lo que somos y en lo que no somos libres. No somos causa pura, ni efecto puro: somos un intrincadísimo complejo de causas y efectos.

Es de capital importancia empeñarse en saber, en lo posible, en qué somos causa y en qué efecto de lo que sucede en nosotros y en quienes conviven con nosotros.

Todo ser viviente y *a fortiori* el hombre está instalado en el centro de su existencia con fuerte concreción de una realidad que lo sobrexcede.

Se discute, luego de haberse tomado partido, entre marxistas, existencialistas ateos y existencialistas cristianos sobre la trascendencia del hombre, precipitando conclusiones sobre el hombre sujeto, el hombre objeto, el hombre proyecto, el hombre persona...

El *conócete a ti mismo* socrático es considerado por Hegel como primer principio de la Filosofía, pero juzga que conocerse a sí mismo no parece

ser empresa propiamente humana sino divina... De todos modos, volverse sobre sí mismo para conocerse es una de las misiones más espirituales del hombre y más concreta, a la vez que desinteresada y útil, idealista y realista.

Con encantadora no insolente arrogancia, con libre irreverencia de poeta, dice Paul Valéry que un hombre que jamás ha tentado hacerse semejante a los dioses es menos que un hombre: «Un homme que n'a jamais tenté de se faire semblable à Dieu, es moins qu'un homme».

Desventuradamente, todo hombre, aun el más bien logrado en el escenario de la vida, es un subhombre de sí mismo, en el sentido de que no se actualizaron en él todas sus potencialidades: en potencia, todo hombre es *homo multiplex*.

Sea cual sea la existencia, esencia y trascendencia del hombre, no lo agota ninguna doctrina ni todas juntas.

No sabemos bien quiénes y qué somos. Ignoramos cuál es la esencia de ser hombre, pero sabemos que es más, muchísimo más de lo que sabemos.

Nuestros conocimientos son menos que nuestras vivencias; nuestras vivencias son menos que la realidad, y la realidad no es todo: existen ideales creadores de realidades. El hombre nace, lo hacen, se hace y acontece... y la resultante de todo eso comprende lo previsible y lo imprevisible.

A la pregunta ¿qué es la vocación?, responderemos con un extenso análisis, y luego, con las conclusiones que a lo largo de él maduren. Antes —y porque alguien se podrá plantear como problema primario el ¿existe la vocación? en vez de ¿qué es la vocación?— diremos que en Psicología los errores más generales y de importancia son: 1) tomar una o algunas maneras del espíritu por todo el espíritu (falacia muy corriente, quizás la mayor de todas, y que consiste en tomar la parte, o un aspecto, por el todo); 2) considerar los atributos o cualidades como *entes*; 3) razonar como si los fenómenos en cuanto hecho o acto fuesen atributos o *entes*; 4) atribuir al espíritu lo que no es del espíritu; 5) además de las falacias por confusión, el revés, o sea, hacer *pseudodistinciones*.

Muy común es tomar una o algunas maneras del espíritu por todo el espíritu, a causa, entre otras, de encontrarse sus atributos o propiedades de algún modo presentes, en grado diverso, en todas las actividades del alma. Paralelo a ello se opera un proceso curiosísimo en las explicaciones: la transformación, bien percibida por Stuart Mill, de fenómenos, de cualidades y aun de palabras en *entes*. Se crea así lo que podríamos llamar una *Ontología explicativa*... Con la vocación, ¿hemos creado un *ente* ficticio? Pero de que no sea una realidad psíquica primigenia y autónoma no hemos de concluir que es un fantasma del lenguaje...

Existe un proceso de explicación antípoda al de la *Ontología explicativa*: la filosofía meyersonianiana pretende que fenómeno explicado es fenómeno destruido por identificación. Véase en Psicología cómo se explica una modalidad del espíritu, cuando no se crea una *Ontología explicativa*, por *disolución* en otra modalidad, una actividad por traslación a otra actividad, un acto a otro acto, un modo de ser por *fusión* en otro modo de ser... Y si se quiere explicar una cosa por sí misma, se incurre en tautología. ¿Entonces?... El «ente» constituye un complejo móvil de causas y efectos. La investigación se dirige a precisar en qué grado, de qué y cuándo es causa, en qué grado, de qué y cuándo es efecto... Pues bien, no olvidando eso ni que en todas las explicaciones tendrá lugar de preferencia la naturaleza del ser (o lo que de la naturaleza del ser se sepa), y con ella, lo que llamaremos *causalidad óntica*, quedan: a) el proceso de la génesis (una cosa procediendo de otra; en términos distintos, una cosa generadora de lo que no es ella); b) el proceso de las estructuras, que en cierta manera vendrían a la realidad con más «ente» que los atributos y menos «ente» que el *ser* en cuanto esencia (tendrían una existencia menos dependiente que la de los atributos y menos independiente que la del *ser*), y c) el proceso de la evidenciación que sin identificaciones ni traslaciones puede llevarnos de lo no evidente o menos evidente —y caben grados de evidencia— a lo evidente o más evidente, o de lo menos probable a lo más probable, de lo menos posible a lo más posible...

*Las falsas seguridades* son el peor *enemigo de la verdad*... ¡y con qué frecuencia se dan en Psicología! En lo que atañe a nuestro tema, recuérdese lo que ocurre con la orientación vocacional... Una orientación con la verdadera perspectiva de las vocaciones carece de la simplicidad que cautiva

el espíritu de muchos hombres, no tanto realizadores como *prontos a poner el acento oral en lo práctico* y con la creencia de que solo es realizable lo simple, llegan a considerar como superflua la más profunda investigación de la verdad, que sería *teoría pura*. En una auténtica orientación vocacional, no meramente profesional, hay que someter a examen, 1) lo que se es; 2) lo que se quiere y puede; 3) lo que se quiere y no se puede; 4) lo que se puede y no se quiere; 5) lo que se puede, no se quiere y se debe; 6) lo que «sale», se quiera o no se quiera, a) que se puede inhibir, b) que no se puede inhibir, sea con signo positivo, sea con signo negativo, c) que es conforme a nuestro querer, d) que es disconforme a nuestro querer; 7) para qué todos los hombres son aptos; 8) qué es lo que todos los hombres tienen que hacer, guste o no guste, se tenga o no se tenga *gananas*; 9) para qué la mayoría, pero no todos los hombres, es apta; 10) para qué solamente una minoría es apta; 11) qué *grado de aptitud* tienen los hombres para todo, qué grado para algunas actividades; 12) cuáles son las aptitudes de fondo y cuáles las auxiliares para una u otra forma de vida o de trabajo; 13) qué es lo que se puede adquirir y qué es lo que no se puede adquirir nunca o únicamente, por la mayoría de los hombres, en un tiempo que *le haría perder el sentido de medio* en la escala individual de vida; 14) en qué lo «adquirible» puede suplir la falta de aptitudes auxiliares cuando existen aptitudes de fondo; 15) qué es lo que a partir de cierta edad nadie debiera ignorar, qué debe saberse, poseerse cuanto antes, qué es lo que cada uno debe *ir siendo* lo más pronto posible, qué es lo que si no se adquiere en un determinado período de la evolución psíquica nunca más podrá adquirirse *en segura propiedad mental...* para quiénes y para qué una misma cosa es prematura y otra, tardía o está a punto...

Se nos replicará —ya conocemos la historia— que un examen de las cuestiones precedentes sería la mejor manera de no hacer nada eficaz por la orientación vocacional, pues nunca se terminaría...

Y entonces, dos actitudes opuestas: una se desentiende de las vocaciones en la enseñanza por temor a equivocarse, afirmándose, implícitamente, que «lo que sale» sería empeorado con una orientación intencional; la otra da por resueltos los más graves problemas de la psicología de las vocaciones, de su diagnóstico y pronóstico, actitud esta de mayor peligro que aquella. De ahí *una orientación vocacional sin vocación*.

Un estudio paralelo del origen y evolución de las vocaciones y de las profesiones, así como de sus imperativos vitales, persuade de que no existe total coincidencia entre vocación, profesión u oficio. Cualquier profesión u oficio requiere, para su buen e integral cumplimiento: 1) vocación, 2) cierta actividad complementaria para la que se carece de imperativos vocacionales. En la orientación vocacional, lo que más importa es la coincidencia de las dominantes vocacionales y profesionales.

Uno de los signos de mayor progreso social consiste en que cada vez más el individuo pueda vivir del ejercicio de su vocación, como una supraestructura del fundamental derecho a la vida y a la libertad en el plano de los valores. Cada vez más, el trabajo embrutecedor debe realizarse por las máquinas... y a eso se tiende con un buen uso, no a mecanizar al hombre.

El interés psicológico indirecto, diferido, conduce a una actividad sin interés en sí misma, aun contra las ganas.

Es una gran misión psicológica y ética de la Humanidad tender cada vez más a *conciliar el imperativo del deber con el imperativo de las ganas* y para que la vitalidad interna no sea «exterioridad muerta»... En todo caso, que el hombre exterior no sea una mentira o un enemigo del hombre interior.

¿Por qué se quiere parecer en vez de ser? ¿Qué hay del ser en el parecer? *Naturalidad del ser y artificio del parecer*, cuando este no coincide con aquel. ¿Cuándo el parecer es revelador de lo que se quiere ser y, con ello, de cierto imperativo vocacional?

Naturalidad es más que espontaneidad: la comprende y la sobrexcede. El esfuerzo puede ser tan natural como la actividad sin esfuerzo. En general, *ninguna vocación se realiza sin esfuerzo*, pero este esfuerzo, por lo común, no es penoso y mucho acontece sin esfuerzo en sentido estricto. De ahí que *el trabajo en las líneas de fuerza de la vocación fatigue menos que el trabajo que se realiza sin vocación*. He ahí uno de los criterios de su diagnóstico y pronóstico. *La facilidad es un signo positivo de vocación, pero más que la facilidad importa la calidad, y con ella, la tenacidad*. He ahí otros criterios de los válidos para el diagnóstico y pronóstico de las vocaciones.

## II

Un sabio para quien nuestras características son porque ellas son y nadie sabría más alude a las vocaciones, evitando la palabra, en estas estampas, miniaturas de encantadora sencillez:

Un cabrerizo se distrae combinando montones de pequeños guijarros. Llega a ser un calculista asombroso en prontitud y precisión sin otro recurso que un breve recogimiento. Pasma el conflicto de números enormes que se amalgaman con orden en su espíritu, pero que a nosotros nos abrumba su solo enunciado, mezcla inextricable. Ese maravilloso prestidigitador de la Aritmética tiene el instinto, el genio, la *bosse* del número.

Un segundo, a la edad en que la bolita y el trompo hacen nuestras delicias, olvida el juego, se marcha al lugar de los ruidos y escucha cantar en sí como un eco de arpas celestes. Su cabeza es una catedral plena de resonancias de un órgano imaginario. Ricas sonoridades, íntimo concierto oído por él solo, lo sumergen en el arrobamiento. Paz a este predestinado que un día, con sus combinaciones musicales, suscitará en nosotros nobles emociones. Tiene el instinto, el genio, la *bosse* de los sonidos.

Un tercero, chiquillo que todavía sin embadurnarse no sabe comer su rebanada de pan con dulce, se complace en modelar la arcilla en figurines de verdad sorprendentes en su ingenua insuficiencia. Con la punta del cuchillo hace gesticular la raíz del brezo bajo forma de máscara graciosa; trabaja el boj grabando cordero y caballo; burila sobre la piedra blanda la efigie de su perro. *Laissons-le-faire*, y si el cielo lo secunda será, acaso, escultor renombrado. Tiene el instinto, la *bosse*, el genio de las formas.

Y ahora un filósofo... Igual que el sabio, alude a la vocación evitando la palabra. Postula que el Arte separa los símbolos corrientes, elimina las generalidades convencionales, quita las etiquetas de la realidad, y luego afirma que «si el alma no se adhirió a la acción por ninguna de sus percepciones, sería un alma de artista como aun no lo ha habido en el mundo». El artista así liberado de la acción «descollaría en todas las artes a la vez, o más bien, las fundiría todas en una sola». Y esto, porque «percibiría todas las cosas en su pureza original, tanto las formas, los colores

y los sonidos del mundo material como los más sutiles movimientos de la vida interior». Ningún artista lograría jamás tal grandeza. El velo, aun para el artista mayor de todos, no se habría levantado más que por un solo lado e incompletamente. «De ahí —nos asegura el filósofo— la diversidad de las artes en su origen. De ahí también la especialidad de las predisposiciones».

El sabio pone la palabra *instinto*; el filósofo, la palabra *predisposiciones*, precedida de un original concepto del Arte y de la intuición. Ni el uno ni el otro alude, en este problema, a la inteligencia.

No podemos definir bien qué es la vocación, pero en presencia de un músico, de un poeta, de un pintor, de un escultor, de un místico, de un matemático, de un investigador... su realidad se nos impone con toda la fuerza de la vida... Y el hombre común ¿carecerá en absoluto de vocación? Entre él y el genio ¿no hay todos los grados? En la apreciación de los hombres, es sorprendente la falta de *puntería psicológica*... Y en cuanto a darse la propia medida, hay quienes se comparan con los grandes en lo que se parecen, quienes, en lo que se diferencian... ¿qué pocos son verdaderamente sensatos con un poquito de esa vulgar sensatez que lleva a compararse en lo que se parecen y en lo que se diferencian!... Estas comparaciones exigen una cuidadosa distinción, no siempre inequívoca, *de lo que hay de superior en el hombre vulgar y de lo que hay de vulgar en los hombres superiores*.

La proximidad suele ser muy engañosa: dos hombres pueden encontrarse en un mismo punto de la Tierra y mediar entre ellos dos veces la distancia de las antípodas si el uno viene de dar la vuelta al mundo y el otro siempre estuvo allí.

Frente a cada cosa o acontecimiento, todo hombre tiene (el orden no es cronológico, es simple enumeración) 1) una actitud fáustica o gnóstica, quiere o sucede como si quisiera saber qué es, cómo, para qué y por qué es... 2) una actitud apolínea o estética, diferenciadora de todo lo que existe en bello y no bello, con cierta zona de percepción y vivencias más o menos indiferente; 3) una actitud ética, positiva o negativa, con un campo neutro impreciso; 4) una actitud religiosa pura, quizá, o mística,

y actitudes religioso-éticas, religioso-estéticas, religioso-gnósicas positivas y negativas, con escapes arreligiosos; 5) una actitud práxica pura, por imperativo vital que no puede llamarse fáustico, ni ético, ni estético, ni religioso, ni místico...

Se comprende que todo eso pueda darse simultánea o sucesivamente en cada caso, con intensidad y duración variables. De hecho, el espíritu se *corre* de una actitud a la otra. Y he ahí que, aparte de la diversidad creadora, la mayor frecuencia y duración en una actitud que en otra nos anuncia la posible existencia de una vocación o de factores vocacionales. Aquella y estos tenemos que despejarlos entre las complejísimas manifestaciones del hombre, en la vertiginosa profundidad de la vida...

Una percepción inmediata de nosotros mismos y de lo que coexiste con nosotros nos revela que todo no nos interesa por igual, que nuestros intereses psicológicos difieren en calidad, en vivacidad, en permanencia, que en nuestra evolución mental unos desaparecen y otros aparecen, unos se acentúan y otros se debilitan, que unos son constantes y otros intermitentes, que unos son fugaces y otros persisten, que hay intereses comunes e intereses no comunes a todos los hombres... Pues bien, *la vocación implica especiales intereses psicológicos que duran toda la vida.*

Aceptemos, como tesis provisoria (la discutimos en otro estudio), que el instinto y la inteligencia sean las dos modalidades originarias y esenciales del espíritu. Se nos plantean estos problemas: la vocación ¿es una forma del instinto?, ¿es una forma de la inteligencia?, ¿es instinto-inteligencia?...

Algunas vocaciones parecerían especiales maneras de la inteligencia; otras, especiales maneras del instinto. Entre las primeras estarían las científicas; entre las segundas, las artísticas. Para quienes todo lo psíquico es instinto o deriva de él, no hay problema, pero ¿qué hemos aclarado con llamar instinto a la vida mental toda? Además, carecemos, acaso por imposible, de una directa percepción o intuición del instinto como una totalidad.

De las vocaciones genéricamente científicas con más frecuencia se subraya lo intelectual o racional (y no es lo mismo) que lo instintivo; de



las artísticas, más lo instintivo que lo intelectual... La intuición y la inspiración se consideran —sin prueba ni inmediata evidencia— del puro dominio del instinto, salvo algunas excepciones, como en la llamada *intuición intelectual*, precisamente, o como en la intuición filosófica bergsoniana, en la cual la inteligencia iría al luminoso encuentro del instinto. Intuición e inspiración se estiman casi embrujo de los artistas... Al hombre de Ciencia se lo concibe sin fragua, con muchísimos menos poderes creadores, fríamente laborioso, apagándose más bien que encendiéndose, para hurgar en sí mismo y en las cosas con implacable severidad... Sería el contrapolo del artista; un caminante sin emoción, sin ensueños, que no daría un paso sin medirlo y a pie se largaría a explorar el mundo por carecer de imaginación para adivinarlo o inventarlo... Pero la imaginación no solo es un precioso don del artista, lo es también del investigador. Sin ella, trabajaría como un topo; nos lo dice el sabio Nicolle y aunque no lo dijera nadie, es así. Naturalmente que no son de la misma modalidad la imaginación del artista y la del investigador. Sin embargo, no olvidemos que en el artista hay también un investigador *que encuentra más de lo que busca*, y en el investigador un artista *que busca más de lo que encuentra*. Se entiende, en tesis general. Hay hombres de Ciencia muy instintivos y artistas muy intelectuales y en sí mismo ello no implica ni lo superior ni lo inferior, sino lo diferente y nada más.

En la epopeya interminable de ir desentrañando punto por punto la estructura y el sentido del Universo, el hombre es una confidencia entre la luz y la sombra. De ahí que al investigador no le interese solamente lo que ya se sabe, como a un simple erudito; su interés más céntrico de lo que se sabe está en saber qué es lo que no se sabe y poner la reja de arado después del último surco.

En primer término, el investigador es un buscador de límites, vale a decir, un estudioso que busca donde la sabiduría de los hombres lo deja en la ignorancia. Si como un mojón se queda en la línea divisoria que agotó a los otros, no será más que un erudito.

En el criterio científico, *lo impersonal* es lo que más fácilmente se advierte, y parece que eso es exacto, ya que la Ciencia trabaja o pretende trabajar sobre una realidad también impersonal.

En las reflexiones de Claudio Bernard referentes al método, que le van saliendo como una *lógica vivida*, afirma que «tiene en sí mismo una autoridad *impersonal*, que domina la Ciencia». Y en ello ve un contraste con el Arte, y con la frase de un poeta concreta su juicio: «El arte es yo; la Ciencia es nosotros».

Nada más solidario, no cabe duda, que el esfuerzo científico; y el descubrimiento, sin el cual no existe la personalidad científica, parece menos personal que la creación artística. Pero hay que distinguir *lo que se va impersonalizando* de lo que es impersonal por naturaleza. Entre descubrimiento y *creación* —e invenciones existen en las Ciencias— parecería que hubiera una gran distancia, y, no obstante, no siempre es fácil la separación psicológica. No sabemos si lo que se da a la conciencia o en el ser consciente no son descubrimientos, revelaciones de lo que preexiste en lo inconsciente...

Por otra parte, ni el artista es en todo *yo* ni el hombre de Ciencias es en todo *nosotros*. En las mismas Ciencias fisicomatemáticas, las *maneras* varían, aunque sean iguales los métodos con que trabaje uno u otro. Prolongando la traducción de la obra de Campbell, *Les principes de la physique*, Borel lo presenta así: «Campbell n'est pas seulement un physicien, mais physicien anglais». Encuentra en el ser *inglés* una cualidad de físico que no poseen ni los franceses ni los alemanes, los cuales tienen también sus características.

La universalidad de las verdades científicas es una hipótesis, y en cuanto a la impersonalidad, es más o menos restringida, porque está condicionada por la capacidad de comprender de cada hombre. Campbell, refiriéndose a lo personal inevitable en cada etapa del razonamiento, concluye que los resultados finales, los más perfectos e importantes, son casi tan individuales como una obra de Arte.

La opinión de que el razonamiento es una función del espíritu que no nos distancia mucho del sentido común (y ocurre que se designe con el nombre de sentido común a toda actividad mental que impresiona como innata e inherente a todos los hombres) o de que todos estamos dotados de los mismos poderes esenciales de la razón —postulado

filosófico de Descartes— muestra que no se repara bastante en que los hombres difieren —y no poco— por las maneras de razonar y de entender lo que razonan, al extremo de que un buen razonamiento para uno puede no serlo para otro. ¿Y cuándo trabaja la razón pura? No es raro que al genio se le presente con gran fuerza lógica lo que el sentido común puede tomar como extravagante. Pero acaso el mismo sentido común no sea *fijo*, no esté dado totalmente en todos los momentos de la vida, sino que evolucione, que progrese con penuria y entonces hay que notar que, si a veces la Ciencia, como la Filosofía, parte del sentido común, vuelve a él o se mantiene en él, no habría Ciencia ni Filosofía si en muchísimas ocasiones no se estuviera por encima con o sin escándalo del sentido común. Ciertamente es que, y lo sostuvo un ilustre hombre con muy poco sentido común, hay épocas —y acaso la nuestra sea una de ellas— en las cuales se hace necesaria una revolución para traer al hombre al sentido común... Quedarse en el sentido común es muy poco y perderlo es muy grave. También hay asuntos en los cuales traer al hombre al sentido común sería una revolución...

El sentido común no conduce a los grandes remotes, a los altos vuelos, pero *es el mejor paracaídas para todas las alturas*.

La idea *a priori* o directriz de la que, en sentir de Claudio Bernard, parte todo investigador tiene algo de brujería precisamente cuando se la confirma... *Traerse* el porvenir en el juego de las posibilidades es como tirar la red en las aguas calmas de la eternidad... La imaginación del experimentador va al encuentro de la realidad; si la sustituye, naufraga. Es menos libre que el artista porque se somete a la prueba oxidrica de la experiencia. Por esa ingénita obligación a la verdad se ha creído que en la vocación científica domina lo ético. Para un filósofo contemporáneo, Goblot, el espíritu científico estaría *estructurado* de virtudes morales; pero considera que son virtudes morales no solo el amor a la verdad, sino también el rigor, la robustez, la precisión, la penetración, la exactitud y hasta la *finesse d'esprit*, en el sentido de Pascal, que tendería a ser una cualidad de la inteligencia... Se confunde lo que se hace *por* y lo que se hace *con*. Así, por una preocupación moral se trata de ser exacto, pero no es con virtudes morales *con que* se puede serlo.

El predominio de dos pasiones, a juicio de Ramón y Cajal, explicaría la vida entera del investigador: el culto a la verdad y la pasión por la gloria... Como se ve, características de *tono moral*, como el desinterés, sobre el que Richet insiste. El culto a la verdad y la pasión por la gloria preséntanse, en la génesis del sabio, como excitadores del espíritu, que si no encuentran qué excitar —aptitudes— nada pueden. Más que el culto a una verdad por otro descubierta, es la fascinación del misterio y el anhelo de descubrir nuevas verdades.

Un *especial sentido de la verdad* (o de la realidad) distingue a los hombres de vocación científica y de vocación filosófica.

Unos hombres más pronto que otros pasan del ver al observar; para unos más que para otros buscar es una necesidad de vivir; a unos más que a otros un impulso incontenible los mueve a la posesión mental de todo lo que se oculta; unos más que otros sienten la *provocación* de las incógnitas y de lo que en la Naturaleza parece prohibido; unos más que otros tienen poderes... Pero aquí, como en la guerra, la *victoria* no es signo inequívoco del héroe y de la capacidad...

En quien viva plenamente su vocación científica, la actividad mental es incoercible, no menos que en el filósofo y en el artista. Más allá de la gloria, Cajal nos dice: «en mí lo difícil no es pensar, sino cesar de pensar»...

El artista y el investigador que tuviesen la mirada fija en la gloria, si su naturaleza íntima no los moviera a crear e investigar por el solo hecho de existir, irremediabilmente se convertirían en melancólicos faltos de aliento para una labor sostenida, no bien meditasen con cierta hondura ¿qué es la gloria?... Muy posible es que estimaran, con Shakespeare, que es como un círculo en el agua cuya circunferencia, a fuerza de extenderse, termina disipándose por completo, o que es, valga la fórmula equivalente de France, un olvido aplazado...

De suyo, el recuerdo y el olvido carecen de toda justicia. En las Ciencias hay nombres, diríamos, *cronolábiles*, aun cuando la obra no lo sea: el nombre del autor se desvanece sobre su propio descubrimiento, en vez de adherirse a él; otros, por el contrario, quedan prendidos, como

imperdibles, al más pequeño descubrimiento, invención o teoría... Nódulo de Arancio, nódulo de Morgagni, estrangulación de Ranvier, brazalete de Nageotte... Aun así, acontece que el nombre quede en lo menos y no en lo más o que prevalezca el nombre del que da nombres sobre el del que hace los descubrimientos, o que un nombre se pierda bajo otros... Rarísimo es que quede para siempre donde la justicia lo pondría... Pero lo más triste es el *segundo anónimo*, el que viene después de la fama y de la gloria. Para llegar a él, hay que realizar grandes descubrimientos, tan grandes que nadie pueda ignorarlos; es entonces cuando la gloria, agrandándose en la mente de todos los hombres, deja al autor en la noche sin luna y sin estrellas del olvido...

Cuando el investigador carece de verdadera vocación, no sobrepasa la manera vulgar más que por el oficio y se lo reconoce porque en su espíritu no hay tensión: está como trabajado de fuera adentro.

Profesión sin vocación es vida disminuida en su espiritualidad. Cuando la profesión no es el ejercicio de la vocación, aquella y esta tienden a ocupar los dos polos opuestos de la vida: la primera, el polo utilitario; la segunda, el polo del desinterés.

La profesión está más en la obligación; la vocación está más en la devoción.

En la vocación el individuo es más fin en sí que en la profesión, salvo que vocación y profesión se confundan en una misma realidad. Y esto sucede cuando la profesión no es otra que la vocación ejecutiva.

La vocación conduce a una actividad *per se*, de incalculables derivaciones; la profesión, dissociada de la vocación, es una actividad que cae más dentro de cálculos, es una actividad dirigida a fines preestablecidos con miras casi siempre utilitarias.

Como dos aspectos del *yo* se consideran el individuo y la persona. Realizar su vocación sería la más alta aspiración de la persona. De Cristo se ha dicho que es, como individuo, humano; como persona, divino...

En la persona hay una purificación del individuo, de modo similar a la purificación que del instinto hay en el amor.

Vivir su vocación es estar más cerca de la esencia que de la apariencia y todo régimen social que evolucione más hacia la apariencia que hacia la esencia o más por la apariencia que por la esencia del hombre es fundamentalmente falso.

Pese a su intenso hedonismo, el hombre busca mucho más que el placer, mucho más que la felicidad: busca realizarse en lo que más es él, en el dominio de los valores (las aberraciones no cuentan ahora), y no conseguirlo es su mayor defraudación.

Todas las complicaciones de la psicología de la vocación científica, hablamos genéricamente, no desvanecen la real existencia de un factor moral, entre muchísimos otros factores. Sí, el investigador como tal es un beato de la verdad. Le rinde culto diario, o mejor, no la profana. Pero de pronto lo asalta la duda y ya no sabe qué es la verdad, no solo con mayúscula, sino modestamente con minúscula: Einstein nos confiesa que no entiende qué es la *verdad científica* y menos la religiosa. No se entiende qué es la verdad, pero se sigue investigando. Eso es vocación...

La función del investigador puede puntualizarse así: 1) descubrir nuevos hechos, indagar la o las causas de los fenómenos que se observan, inventar técnicas y crear teorías interpretativas; 2), fundamentar verdades presentidas, intuitas, semiadivanzas, y desenvolverlas en todas sus consecuencias; 3) defenderlas... Y aunque fundamentar presupone descubrir aspectos de lo que en esencia ya está descubierto o inventado, a la vez fundamentar es la mejor defensa de la verdad, hay algo que es propio del descubrimiento en cuanto primera revelación, algo que es inherente al fundamento y algo peculiar a la defensa, es decir, que lo que se defiende «primero guarde razón; y segundo, tenga razón»... (Nietzsche). Los límites imprecisos no impiden distinguir a los hombres de Ciencia en predominantes descubridores e inventores, fundadores y defensores (estos tienden a confundirse con los vulgarizadores en muchos puntos). Como excepción, hay hombres en quienes se dan las tres modalidades en grado eminente, aun cuando no sean todas ellas del mismo valor.

El intuitivo puede ser con más genio que ingenio y adivinar o semiadivinar verdades que es incapaz de demostrar acabadamente (en lo que esto es posible); el razonador y experimentador —experimentar es hacer razonar a las manos—, sin que llegue a lo discursivo puro, puede ser con más ingenio que genio y capaz de aportar las pruebas más escondidas en apoyo de una verdad que él no descubrió... Lo expuesto no presupone que lo ingenioso sea siempre extraño al genio ni este extraño al ingenio. El defensor, aunque investigue, se mueve sobre todo entre el que descubre y el que enseña, e insiste en una verdad verificándola cada vez con mayor limpieza y argumentándola cada vez más claramente: está en declive a lo pedagógico y busca con especial empeño pruebas si no siempre elegantes —el imperativo del investigador, en caso de conflicto, no es la belleza, es la verdad—, muchas veces estridentes, para convencer de lo que él ya está convencido, por la razón o con ejemplos ajenos a lo que se quiere demostrar, pero que operan psicológicamente como si fuera razón, como si fuesen pruebas, aunque de por sí no prueben nada.

De cabezas algo soñadoras cuyas ideas rebasan los hechos y las demostraciones, surgen estudios científicos de gran alcance, y en el laboratorio, la voluntad es la obrera de la imaginación, de la intuición y de la lógica.

En el hombre de alto velamen científico se da la adivinación de los vates, sometida, por el vértigo y el peligro que estos no sienten, a aterrizar en la experiencia y a la tortura de pruebas y contrapruebas.

El investigador mantiene durante su vida la exploradora y ágil curiosidad de la primera infancia, pero a la primitiva versatilidad sucede la *polarización mental*. La curiosidad —que depende de algo más hondo— no encierra en sí misma el sentido de la investigación: este es vocacional y de cultura, de planteamientos de problemas y de método.

La disciplina del método empieza por quitarnos la libertad, pero siempre termina dándonos una *mejor libertad*.

Con vocación, con viva e inteligente curiosidad —hay una curiosidad tonta—, con problemas bien planteados y competencia técnica, se va al

laboratorio más por emoción que por voluntarioso empeño, y una vez dentro de él, *lo que menos trabajo cuesta es trabajar*.

No es obligado, en el estudio de los complejos psíquicos vocacionales, admitir la llamada doctrina sensualista de las aptitudes, según la cual la diversidad e independencia de estas sería función de la diversidad y autonomía de los mecanismos sensoriales y motores de su expresión.

A la doctrina analítica de los pretendidos elementos simples y a su consecuencia, el asociacionismo, sucedieron, en Psicología, por un lado, la doctrina de la unidad del espíritu, la de las formas y estructuras; por otro, la de lo primitivo y la de lo funcional. Las interpretaciones de los procesos psíquicos tienden a hacerse en sentido evolutivo, de función, de estructura, de totalidad...

De los conceptos de inteligencia y de instinto, por más imprecisos que sean, no se puede prescindir; ni tampoco se puede prescindir de los conceptos de memoria, voluntad, imaginación... o de conceptos equivalentes, por más que se deseché, como absurda, la doctrina de las facultades mentales. Si no facultades, alguna realidad psíquica expresan esos términos. Lo puramente verbal no sería imprescindible. Se podrá sostener la doctrina activista del espíritu, pero siempre se necesitará un lenguaje que de algún modo traduzca las expresiones clásicas o las aclare con nuevas interpretaciones de los mismos fenómenos. Afectividad, intelectualidad, actividad... parecería que al hablar así se eludiesen las falsas interpretaciones, inherentes, en parte, a la misma terminología. Pero ¿se han eliminado, acaso, con esas expresiones, los conceptos que querían evitarse? De ningún modo. La gran dificultad de un correcto lenguaje para expresar los procesos del espíritu se acusa de inmediato, no bien se quiere ser preciso; pero es un poco ingenuo atribuir no ya toda, sino la mayor dificultad a una cuestión de lenguaje... Aun cuando se dispusiera de un lenguaje adecuado, por una especie de anticipo verbal de nuestra sabiduría, lo que no se conoce bien no podrá expresarse bien qué es... Además del lenguaje inadecuado —con el cual, a despecho de todo, nos entendemos tanto que si se medita sobre ello, asombra—, está siempre presente la desesperante insuficiencia de nuestros conocimientos del alma.



En las vocaciones artísticas se ha visto mal y avalorado peor la significación de la inteligencia, sosteniéndose, sin suficiente examen, que la inspiración es del exclusivo dominio del instinto y que en la espontaneidad hay que buscar el seguro criterio de la estimación estética. Y en una confusa psicología entre instinto e inconsciente, inteligencia y consciente, espontáneo y natural, voluntario y artificial, se desvirtúa la pura percepción y apreciación del Arte, que es y debe ser independiente de toda teoría, como su misma creación.

Donde existe una mayor actividad inconsciente puede existir —no decimos que exista siempre— una mayor actividad consciente. Es indudable que en los grandes artistas hay una especie de *hiperconciencia*. Pocos tan espontáneos, originales, interiores y vigorosos como Miguel Ángel. Sus criaturas *nacen* del mármol a la manera del ave que rompe la cáscara del huevo con el natural y ciego impulso de la vida en el pico, ¡y con qué lucida conciencia trabaja su obra!

El *esfuerzo que se ve*, no todo esfuerzo, es el que empaña la emoción estética; el *esfuerzo impotente* y por impotente exterior a la obra, no oculto y generador de ella, es el que hace del artista un artesano y de la obra un artificio.

Ni la facilidad, que es *test* de velocidad y cantidad, no de profundidad y calidad, ni la conciencia o inconsciencia de la creación artística son criterios de valoración estética. Aunque parezca extraño, en los juicios críticos opera mucho eso espurio.

Los tránsitos, en una u otra dirección, entre lo instintivo y lo intelectual, lo inconsciente y lo consciente, lo espontáneo y lo voluntario, son imperceptibles. De ahí que discutir si la gestación de una obra ocurre toda aquí o toda allá es como discutir si la estatua se debe al mármol que quitó o al mármol que dejó el escultor.

Vindicadores de la inteligencia en la creación artística son, además de otros, Poe, Rodin, Valéry, Ravel... El autor de *Bolero* declara que su gran maestro de composición fue Poe y, contrariamente a Mallarmé, juzga que el genial poeta nórdico del Nuevo Mundo es en absoluto sincero al

confesar que escribió su poema, *El cuervo* conforme a un plan, o sea, poniendo en lucha y armonía el instinto y la inteligencia. Necesario es reconocer que hay artistas en quienes prevalece la inteligencia, cuyos poderes creadores son innegables, por lo menos en muchos momentos de su creación, y por eso solo no son inferiores ni superiores: son diferentes y nada más.

Siempre, en grados muy diversos, estará presente la inteligencia donde esté la vocación artística. Aparte de que la inspiración puede ser intelectual o tener mucho de inteligencia, su intermitente aporte no basta para la continuidad y unidad de la obra. Nunca falta la elaboración que puede ser acertada o desacertada, fecunda o estéril, según que se haga o no con *inspiración*... Para continuar una obra, hay que instalarse de nuevo en su centro creador y así, sobre la unidad del esbozo primigenio, se armoniza la multiplicidad de inspiraciones sucesivas. De lo contrario, no se la hará crecer como a un ser vivo, de dentro afuera: crecerá por yuxtaposición, como los seres inertes...

Una obra *nace* sin esfuerzo ni dolor, al revés del hijo de la carne (y no se niega aquí el bello parangón de Pirandello), pero crece con trabajo y siempre se termina (o se da por terminada) con fatiga...

Es sorprendente cómo impresionan las excepciones y cómo no dejan ver la regla, a despecho de repetirse tanto que la confirman. Pocos casos y de incorrecta interpretación, a nuestro parecer, han dado origen a la teoría de la inconsciencia del artista con respecto a la valoración de sus obras y a que el artista es casi exclusivamente instintivo. Pero el que frecuente a los artistas aprenderá bien pronto que, en general, son inteligentísimos. Los errores más comunes en ellos no son por faltos de inteligencia, sino por faltos de información o por excesivo apasionamiento. En lo relativo a la autocrítica hecha sobre sus obras, se exageran ejemplos como los de Wagner, quien manifestara a Helmholtz que valía más su producción literaria que su música, o como el de Goethe, quien expresa a Erkermann que por sobre toda su obra artística está su teoría de los colores... ¿No cabe pensar aquí en un *complejo de defensa*, que llevaría al autor a anteponer obras desestimadas por la crítica a obras cuyo valor nadie se atrevería a desconocer? ¿Tendrá esto otro sentido que querer respaldar

hijos débiles y castigados en hijos fuertes, respetados y admirados?... Unamuno se nos quejaba, en París, de que todos le hablásemos y elogiásemos sus ensayos y nadie le dijese nada de sus novelas y poesías... A favor de la inconsciencia del genio —que sería en la valoración tanto como en la creación— se cita a Cervantes, en cuyo juicio crítico recaído sobre sus propias obras, *Don Quijote* no ocupó el primer lugar. Recuérdense, empero, las palabras que el prudentísimo Cide Hamete Berengeli dice a su pluma: «De ninguno sea tocada»... «Para mí solo nació Don Quijote, y yo para él; él supo obrar y yo escribir»... y finalmente, el apóstrofe al que se atrevió o ha de atrever a escribir las hazañas del valeroso caballero, «porque no es carga de sus hombros, ni asunto de su resfriado ingenio»...

De golpe no se crea nada importante y la propia experiencia que se apunta o recuerda tiene algo de documento. Nadie niega la facilidad y genialidad de la creación inconsciente, pero no olvidemos que a la distancia repercute la conciencia (o eso que así llamamos, sea lo que sea). Lo prueba, sin más, cualquier preocupación. Y el demonio de Sócrates no aparece del todo en quien no tenga alguna divinidad *hiperconsciente*. Al oráculo de Delfos se lo consulta y se lo interpreta y en la consulta ya se encuentra un poco el Dios de la respuesta...

Dos autores modernos, Achille-Delmas y Marcel Boll, pretenden que la aptitud es primitiva y no una forma de la inteligencia; esta resultaría de la sinergia de tres aptitudes, y llaman aptitudes a la memoria, a la imaginación y al juicio. Más profundidad y mayor originalidad hay en el psicólogo inglés Spearman, quien por primera vez formuló, en 1904, su teoría de los factores de la inteligencia, de los cuales, los específicos tendrían relación con una actividad mental particular. Entre lo general y lo particular existirían *factores de grupos*. Opuesta es la opinión de Thorndike, para quien no hay *inteligencia*, sino *inteligencias*. Interpretaríase la aptitud como una forma especial de inteligencia. El concepto de aptitud implicaría tres ideas (L. Walther): la idea de disposición, la idea de rendimiento y la idea de diferenciación individual.

Preguntémonos otra vez: en la psicología de la vocación, ¿qué es instintivo, qué es intelectual? Las aptitudes que hacen al artista, por ejemplo, y no pocas maneras del hombre de Ciencia, se consideran instintivas,

identificando, sin problema, por un lado, el instinto con lo espontáneo e inconsciente, y por otro, la inteligencia con lo voluntario y consciente, como si no hubiera en la actividad de esta mucho de involuntario e inconsciente, y en la del instinto, aspectos también conscientes.

Si las aptitudes fuesen en todo formas del instinto, ¿qué sería de la inteligencia sin aptitudes? Existen aptitudes, artísticas y no artísticas, de naturaleza predominantemente instintiva y aptitudes de naturaleza predominantemente intelectual. En los procesos mentales, aun cuando por esencia instinto e inteligencia fuesen manifestaciones del espíritu muy distintas, no siempre se contraponen ni se separan, y mismo en lo artístico, no siempre lo uno es de suyo superior a lo otro. Muchas veces se dan confundidos o se continúan, rectifican y complementan, para la iniciativa de eso que llamamos instinto, para de eso que llamamos inteligencia, lo que es muy difícil de precisar, aunque se prescindiera de la zona incierta en la cual nadie sabe si es del dominio del instinto, de la inteligencia, de algo más primitivo y primordial o de todo el espíritu.

Por la prontitud de los resultados, se pretende distinguir, a veces, la «intuición», sea del artista, sea del hombre de Ciencia, sea del filósofo o del hombre común, de los procesos racionales. Pero un razonamiento rápido, nunca del todo consciente, tiende a la intuición en cuanto visión de una verdad. Ignoramos si a la misma intuición no ocurre que la precedan rapidísimos razonamientos inconscientes... Además, en el razonamiento hay un *enfoque* que no es racional, y tampoco es racional la *valoración* de las pruebas y demostraciones, de modo que ni de la dirección ni de la validez del razonamiento se decide por el razonamiento.

Entre otras causas, los prestigios de la intuición están en el imprevisto de su actividad, en su *repentización*, en su *taquipsíquica* y la magia de sus poderes ocultos, inaccesibles e inesperados. No sorprenden tanto los procesos más conscientes y lentos de la razón, pero si se reflexiona sobre la grandeza que hay en volver lo fortuito adivinatorio en un sistema de previsiones, agregado a la propia inventiva y descubrimientos, sorprende esto como aquello. Además, *un razonamiento rápido es un proceso mental que tiende a la intuición* en el hallazgo de una verdad: es como si

dijéramos *una intuición lenta*, cuya lentitud queda compensada porque nos da resultado y camino.

Doble apreciación de la aptitud, junto a otras: mirando al sujeto, reparar sobre todo en la facilidad; mirando al objeto, reparar sobre todo en la calidad. Naturalmente, es un esquema, ya que mirando a uno siempre se mira a los dos. La lentitud del sujeto puede compensarse con la calidad del objeto. Y sin esta, muy poco significa la facilidad. Veinte volúmenes pueden valer menos que una página... Y en todo así.

En las obras de Platón hay pasajes alusivos a la aptitud, que define como «una feliz disposición del alma para aprender rápidamente».<sup>34</sup>

En tal sentido, la aptitud sería una de las maneras de la inteligencia (y es común que la rapidez de esta sea más pronto tenida en cuenta que su profundidad), pero existen aptitudes que parecen más instinto que inteligencia, de ahí que haya quienes consideren la aptitud como maneras del instinto. Sin admitir la doctrina clásica de la génesis del instinto a partir de la inteligencia, ni presuponer un *instinto de la inteligencia*, tampoco creemos exacta una radical diferencia de naturaleza entre instinto e inteligencia, que, después de Bergson, es, para muchos, un dogma psicológico: para nosotros, ni son totalmente distintos ni lo uno procede de lo otro. En un extenso estudio inédito, nos detenemos en el análisis de asunto tan complejo y controvertido. Solo advertiremos aquí que *hartas veces se toma lo instintivo como sinónimo de lo inconsciente y espontáneo y lo inteligente como sinónimo de lo consciente y voluntario*, y si hay verdad en ello, hay también error.

No carece de gracia el mito al cual recurre Protágoras, en los *Diálogos* de Platón, para expresar la diferencia de virtudes o dones entre los seres: «Érase el tiempo en que los dioses existían ya, pero en el que las razas mortales aún no habían hecho su aparición en la Tierra. Mas cuando llegó el momento fijado por el destino para su nacimiento, entonces los dioses las manipularon en el interior de la Tierra con una mezcla de barro, fuego y cuantas substancias pueden combinarse con estos elementos. Y

---

<sup>34</sup> *La República*, tomo II. Madrid: Perlado, Paez y Cía., p. 321.

llegado el instante de sacarlas a la luz, ordenaron a Prometeo y Epimeteo que distribuyesen convenientemente en ellas todas aquellas cualidades de que debían ser provistas. Entonces Epimeteo pidió a Prometeo que dejase a su cuidado la tarea de tal distribución...

»Obtenido el permiso, se puso a trabajar. Y en el reparto dio a unos la fuerza, pero no la velocidad, privilegio que reservó para los más débiles; concedió a unos armas naturales, y a los que no dotó de estas, sí de medios diversos que garantizasen su salvación. Dio a los pequeños alas para huir, o cuevas, subterráneos y escondrijos donde guarecerse; a los grandes, a los vigorosos, en su propia corpulencia aseguró su defensa. En una palabra, guardó un justo equilibrio en el reparto de facultades y dones de modo que gracias a él ninguna raza se viese obligada a desaparecer.

»Acabada la distribución, encontrose Epimeteo, cuya sagacidad e inteligencia no eran perfectas, que había gastado imprudentemente todas las facultades y dones en favor de los animales cuando aún le faltaba equipar la especie humana, y claro, careciendo de medios, quedó perplejo y sin saber qué hacer. Y estaba precisamente en este apuro cuando llegó Prometeo a inspeccionar su obra. Pronto vio este a todas las razas convenientemente provistas y en cambio, al hombre desnudo, sin defensas..., sin abrigo... sin armas.

»Ante tamaña dificultad, no sabiendo Prometeo qué medio de defensa y salvación hallar para el hombre, se decidió robar a Atenea el secreto de las Artes y a Hefestos el del fuego —que sin este aquellas no hubieran podido ser útiles en cosa alguna— y una vez en su poder, hizo de ellos presente al hombre.

»De este modo fue como el hombre entró en posesión de las artes útiles a la vida, menos una, la política, que no le pudo ser otorgada porque eran del dominio de Zeus y no haber tenido tiempo Prometeo de penetrar en su morada, el Acrópolis. Sin contar que, guardando las puertas de Zeus, había formidables centinelas». <sup>35</sup> Prometeo habría puesto en el planeta

---

35 Diálogos, Protágoras. Gorgias, Pedro, pp. 53, 54 y 55.

un hombre desposeído del Arte que Aristóteles estimó como el arte al cual el hombre más se entrega...

Es curioso que el estudio del carácter, de los temperamentos y de los tipos psicológicos, siendo desde Teofrasto e Hipócrates a La Bruyère y desde este a nuestros días cada vez más una preocupación, no haya conducido a una seria investigación de las vocaciones. De cuando en cuando la atención recae sobre ellas, para muy pronto desviarse. Así, Huarte se propone el examen de ingenios y nos cuenta que con tres compañeros de estudio observó que el uno aprendía latín con facilidad y los otros dos jamás pudieron componer una oración elegante; otro, en dialéctica, era un águila caudal y el tercero, a quien no le entraban ni el latín ni la dialéctica, a los pocos días de oír astrología supo más que el maestro.<sup>36</sup> El ingenio es, en Huarte, aptitud, que es el componente a su vez complejo de la vocación que más se ha investigado, pero como extraño a la vocación. En cuanto precursor de la orientación vocacional, se lo ve a Huarte, entre otros pasajes, en este: «si fuera maestro, antes que recibiera en mi escuela ningún discípulo, había de hacer con él muchas pruebas y experiencias para descubrirle el ingenio; y si le hallara de buen natural para la ciencia que yo profesaba, recibiérale en buena gana, porque es gran contento para el que enseña instruir a un hombre de buena habilidad; y si no, aconsejérale que estudiase la ciencia que a su ingenio más le convenía».<sup>37</sup>

Es un grosero error confundir vocación con temperamento, carácter o tipo psicológico; el mismo género de vocación se observa en temperamentos, caracteres y tipos psicológicos muy diferentes; y a su vez, en un mismo temperamento, carácter o tipo psicológico se encuentran géneros diversos de vocaciones. Es natural que el temperamento, el carácter, el tipo psicológico se acusen en la vocación y viceversa, hasta lo singular de la personalidad, pero la afinidad dentro de un mismo género de vocación permanece cualesquiera sean las modalidades temperamentales o tipológicas, como permanecen fundamentalmente los temperamentos, los caracteres y los tipos psicológicos cualesquiera sean las vocaciones.

---

<sup>36</sup> *Examen de ingenios*. Biblioteca de filósofos españoles, Madrid, 1930.

<sup>37</sup> Loc. cit., tomo I, p. 61.

Por otra parte, sabido es que los perfiles tipológicos se esfuman en la fluidez de los tránsitos.

Error en cierto modo inverso al anterior se comete al considerar como toda la vocación en su naturaleza psicológica a un componente aislado de esta o a su *acompañamiento afectivo*. La precisión del concepto por el sentido etimológico de la palabra es una precisión por elementalidad, no por profundidad, que sería verdadera si el concepto desde el comienzo hubiera sido exacto, bien aplicado el término a la realidad que expresa y nada se hubiese progresado en el conocimiento de esta. Pero en ningún caso sucede así; menos en las cuestiones psicológicas, y entre ellas, menos con la vocación.

Como los anteriores y los posteriores a él, Rodó juzga —con oscilaciones en su pensamiento— que la vocación, cuya naturaleza no discute, es distinta de la aptitud. Explica el abandono de una actividad para la que se tiene disposición por la ausencia de una enérgica y leal vocación puesta al servicio de la aptitud. No obstante, siempre y en todos los autores, por más que se quiera separar, por algo vocación y aptitud se evocan. El mismo Rodó nos dice, en *Motivos de Proteo*, que «una vocación que fracasa para siempre, sea por lo insuperable de la dificultad en que tropieza el desenvolvimiento de la aptitud, sea por vicio radical de la aptitud misma, suele ser, en el plan de la Naturaleza, solo una ocasión de variar de rumbo». Para Rodó, la vocación sería *la conciencia, el sentimiento íntimo, la íntima posesión de la aptitud*. Provendría, en último análisis, de la aptitud, siendo esta otra cosa; constituiría como el estado afectivo-activo que surge de la conciencia de la aptitud; pero también está entredicho en *Motivos de Proteo* que la vocación es un espontáneo arranque de lo inconsciente, un arranque de sinceridad y libertad que llegaría al fondo del alma (o mejor, que mana del fondo del ser).

Es ley —así lo cree Rodó— que la aptitud esté acompañada de la vocación que la ejercita; mas no olvida las excepciones y nos pone ejemplos hasta de un desdén por los dones que se tienen.<sup>38</sup> Esta adversión —y la misma

---

<sup>38</sup> Véase su obra póstuma *Los últimos motivos de Proteo*. Montevideo: José Serrano, 1932.



indiferencia por el ejercicio de los poderes espirituales— considerámosla del dominio de la patología (enfermedades de la vocación).

A partir de la conciencia de sus aptitudes, Stravinsky se siente inclinado a la música. Diríamos que se reveló a sí propio por el absurdo, pues un mudo lo puso en dirección de sí mismo. ¡El mudo cantaba!... «Este *canto* consistía en dos sílabas, las únicas que él podía pronunciar desprovistas de todo sentido, pero que llegaba a alternar con una destreza increíble en un movimiento muy vivo»... Es el *canto del mudo* una de las primeras impresiones de las que guarda recuerdo el autor de *Petruska*. El niño imita al mudo y se lo elogia por la justeza de su oído y, como a todos, el elogio lo hacía feliz...

«Y una cosa curiosa, este simple hecho, insignificante después de todo, tiene para mí —escribe Stravinsky— un sentido particular porque de él data mi conciencia de músico».<sup>39</sup> La conciencia de la aptitud es un aspecto indudable de la vocación; y desde luego, ya se ve que de su integral estructura psíquica la aptitud no es extraña. De su complejo y de la disyunción de sus componentes trataremos más adelante.

El distinguido endocrinólogo Gregorio Marañón, cuando no confunde vocación con deseo y ambición (y se ha definido la vocación como un deseo, vulgar es el error), reduce, sin problema, toda la vocación a la aptitud... «la vocación que es, en su fondo biológico, aptitud».<sup>40</sup> Menos equívoca es la tendencia a identificar vocación y aptitud que la otra, la de distanciarlas. Nuestro parecer lo hemos expresado hace tiempo. Volveremos sobre ello a propósito de los complejos de aptitudes que se descubren en la estructura psíquica de la vocación.

Nadie antes que Rodó estudia mejor que él las vocaciones. Su obsesiva preocupación por la belleza, para la que tuvo dones tan superiores, no lo apartó, sino que lo dejó igualmente sensible a la verdad y al bien. Lo leemos y sentimos por él una gran admiración; lo releemos y lo admiramos menos, para nuevamente admirarlo con más conciencia en

---

<sup>39</sup> *Crónica de mi vida*, tomo I. Buenos Aires: Sur, 1936.

<sup>40</sup> *Vocación y ética*. Madrid: Espasa-Calpe, 1935, p. 41.

ulteriores exámenes hechos a la vez con simpatía y severidad. Al contrario de lo que suele creerse, con la teoría de lo consciente de su estética, su estilo es *emocionadísimo*, pues le sale con emoción y lo trabaja con emoción en las líneas rectas de la serenidad; no es la ausencia de vida: es el alma en el templo cuyas campanas callan después que la vida entra para el tránsito divino...

Por importante que sea el estudio de Rodó sobre las vocaciones, la psicología de esta no es su preocupación mayor; poco indaga su estructura psíquica: el tema de toda su vida es la transfiguración de la personalidad ¡y con qué maestría lo desarrolla!

Indistintamente se suele decir *instinto de la música o talento musical*, y así se expresa una vocación ya en términos más propios del instinto, ya en términos más propios de la inteligencia. Es que instinto e inteligencia se compenetran en la vocación, con predominio variable. Y es variable también la conciencia de los fines y de los medios en el ejercicio de las aptitudes. De la conciencia de estas, difícil es saber en qué es inmediata y en qué debido a su actividad y a la obra, en la cual, en cierto modo, el sujeto se objetiva y se descubre en el objeto.

En la psicología de la vocación se encuentran componentes o factores instintivos, incluyendo los afectivos, componentes o factores intelectuales, componentes o factores «intuitivos», donde la fusión del instinto y de la inteligencia sería máxima, y componentes o factores francamente activos... Pero si la palabra *componente* o la palabra *factor* se estimasen inapropiadas, que será casi seguro, en virtud de una u otra manera de concebir el espíritu, siempre discutibles, hay algo diferenciable por lo menos como dominante, que no se elimina ni se cambia con las palabras.

Entre otros caracteres, la aptitud tiene del instinto el poder realizar alguna cosa sin aprenderla y mejor que si hubiera sido aprendida, además de poder hacer lo que se aprende: de la inteligencia tiene también, entre otros caracteres, el poder usar instrumentos ya existentes y el poder asimilarse e inventar técnicas para su progresivo desenvolvimiento. De lo innato, instintivo e inteligente y de lo adquirido resulta la *capacidad*, que erróneamente hay quien identifica con la aptitud.

No cabe una categórica decisión en el problema de si las aptitudes proceden de un múltiple desplegamiento del instinto y de formas especiales de la inteligencia, o si el instinto y la inteligencia están —aunque no solo— estructurados de aptitudes. Este planteamiento tiene sentido en cuanto se trata de qué es primitivo y qué es secundario; carecería de él si no convinieran a la naturaleza del instinto y de la inteligencia lo primitivo y lo secundario en relación con las aptitudes.

No se advierte absoluta separación entre instinto, inteligencia y aptitudes, pero sí se observan conjunciones y disyunciones o segregaciones de estas.

Es curioso que los mismos para quienes la aptitud en nada es la vocación —y en el lenguaje corriente se dice «tiene vocación, pero no tiene aptitud», o el contrario, «tiene aptitud, pero no tiene vocación»— de una persona que se desempeña mal en su oficio, digan «erró su vocación»... Aquí se alude al desgano como inhibidor de aptitudes o a la deficiencia de ellas.

Los éxitos escolares, el triunfo en general, no dan la exacta medida de las aptitudes, puesto que otras causas contribuyen a favorecerlos o perturbarlos (en la mayoría de los casos, son favorables la resolución, la docilidad, la complacencia, la simpatía... y desfavorables, la rebeldía o la timidez, el ser huraño o naturalmente díscolo...). Cuesta a los profesores descubrir el escondido valor de los tímidos y muchas veces serán preteritos sus méritos ante otros con más táctica y menos aptitudes. Un factor de moralidad ajena a estas entra en juego en ciertos éxitos o fracasos escolares y de la vida del hombre. Y no solo un factor de moralidad, sino *técnicas psíquicas* auxiliares de las aptitudes (recursos supletorios) pueden ser motivos de engaño en el juicio de las aptitudes, hecho según los resultados o triunfos escolares. De donde lo que parecía más directo y seguro para la estimación de las aptitudes —el examen del fruto— no siempre ni en todo es su fiel exponente, pero siempre será lo más importante, no olvidando que la aptitud sin el ejercicio y los *medios* técnicos que la transforman en *capacidad* muy poco madura en frutos.

A medida que el rigor sube de punto, toda una extensa obra y una larga

vida pueden dejar en duda de si es o no es... o en qué se realizó la vocación. Y aun personalidades eminentes, como la de Goethe, en quien parecería indiscutible la multiplicidad de vocaciones auténticamente vividas, en mayor o menor grado, se interpretan como que hayan permanecido perplejas frente a su real destino. Del hecho de que Goethe fuera sobre todo escritor, deduce J. Ortega y Gasset que debió ser exclusiva y plenamente escritor. Se habría pasado la vida «buscándose a sí mismo y evitándose», y perturbado con la conclusión de que «es el hombre una naturaleza confusa», habría tenido «una existencia distinta a la suya». A nadie escapa cuál es la vocación dominante de Goethe, pero *el mismo escritor no hubiera sido lo que fue sin las otras tentativas vocacionales, en las que el artista está siempre presente, más en el fondo que en la forma.*

En un solo hombre pueden darse una multiplicidad de vocaciones y realizarse en grado superior. Pero verdad es que unas veces todas se auxilian recíprocamente y otras, se traicionan. El mayor riesgo estaría en consagrarle, por compensación, por más fuerte psicotropía o cualquier otra causa, demasiado de la actividad para la cual se posee más aptitud.

No creemos que sea este el caso de Goethe, a pesar del Goethe perdido en la teoría de los colores.

En todo hombre se dan todas las maneras del hombre. La diferencia es de grado. Aptitud no significa excepción, puesto que normalmente todos poseen más o menos lo que así se llama. «Mejor que *poeta nascitur* valdría decir: *homo nascitur poeta*; pequeños poetas unos, poetas soberanos otros». <sup>41</sup> Del músico, del pintor, del escultor, del filósofo, del hombre de Ciencia... puede sostenerse lo mismo.

En mayor o menor grado, todos somos *homo multiplex* y la vocación realiza, en lo hondo del alma, la unidad de la multiplicidad. Pero ella misma puede ser múltiple, en cuyo caso una suele prevalecer sobre las otras y las armoniza en la unidad de su esencia.

Descúbranse componentes comunes a distintos géneros de vocaciones.

<sup>41</sup> Croce, *Estética*, p. 63.

Así, el complejo de aptitudes que implica la observación se encuentra en el pintor, en el escultor, en el actor, en el dramaturgo, en el novelista, en el investigador... Pero aun coincidiendo en muchos puntos, todos ellos no observan de igual modo; *no buscan lo mismo*; no encuentran lo mismo; se quedan con otra cosa de la realidad; y sobre todo, no reaccionan idénticamente, acentuándose la divergencia en la elaboración a partir de los datos observados. Se comprende que en rudimento siempre exista una multiplicidad de vocaciones, ya que hay *poderes nativos* comunes a todas ellas. Y en general, se favorecen más que se perjudican. Sin embargo, no negaremos que ocurra una desorientación por una multiplicidad de intereses vocacionales sin un franco predominio de los unos sobre los otros.

Cuando se intenta apreciar la vocación solo por la eficacia, se suele tomar toda ella por un complejo de factores, entre los cuales los hay extraños a la vocación, y cuando se señala su negativo en la ineficacia, no se repara en que pueden existir factores vocacionales sin coherencia funcional, en dispersión, fácilmente *inhibidos* por agentes exógenos. De todos modos, el complejo de aptitudes propio de la vocación y la continuidad psicotrópica que mantiene su actividad en determinadas direcciones constituyen los factores fundamentales de toda *frutescencia espiritual*...

Lo más frecuente es que exista —como consecuencia de la aptitud— una inclinación, una psicotropía correlativa; menos frecuente y más difícil de explicar es que haya aptitudes sin su respectiva psicotropía. Por otra parte, la psicotropía, en cuanto signo vocacional, puede ser negativa o equívoca, lo más común, en direcciones colaterales. Recuérdese lo que le sucedió a Nietzsche con la obra de Pablo Réé *Sobre el origen de los sentimientos morales*: «Este librito me atrajo con la fuerza que posee todo lo que nos es opuesto, todo lo que pertenece a nuestros antípodas». Por una tendencia a la compensación (Stern, Adler), por un anhelo a corregirse a sí mismo, por una especie de autocontradicción íntima, por un deseo de lograrse en lo que se logran otros, por sugestión e imitación, por complejos perturbadores, por encarnizarse con lo que más se resiste, por vencer obstáculos, por el semienfermizo gozo de exponer la debilidad al destino, para que nos toque en la llaga, por someterse a prueba sin examinar los poderes con que se cuenta, acontece que la psicotropía no

acuse la dirección de las aptitudes. Pero estos ensayos de sí mismo por lo que menos se es, obligándose para lo que se tiene menos aptitud, no es la regla y puede coexistir con el ejercicio de las aptitudes dominantes, en psicotropías múltiples. En ningún caso han de confundirse con manifestaciones psicotrópicas en que no se dan en estructuras, sino en disyunción, los componentes vocacionales.

Para esclarecer el concepto de aptitud, se recurre a la palabra *disposición*. Stern afirma que un tipo psicológico que al mismo tiempo no signifique una disposición permanente, una aptitud o una tendencia «es un concepto irrealizable».

La disposición sería, según Stern, en primer término, mera potencialidad; y el modo de reacción dependería de ella y de factores exógenos; la disposición, si bien permanente, sería plástica dentro de ciertos límites: sería un continuo tender a la realización de fines determinados.<sup>42</sup> Como se ve, disposición es aquí sobre todo tendencia. Es verdad que, en general, la aptitud tiende a realizarse; pero no siempre la tendencia es su expresión y nunca es lo mismo. Inexacto sería, por otro lado, creer, como algunos creen, que la aptitud es pasiva y la capacidad, activa, no solo porque la aptitud precede a la capacidad, sino también porque aquella siempre está presente en esta; la aptitud es creadora de la capacidad, no exclusiva, sí predominantemente.

En Pfahler el concepto de disposición es otro; todo el complejo de funciones psíquicas aisladas y sus posibilidades de acción recíproca que el niño aporta a la vida, en líneas generales, se mantiene constante. Disposición es, ahora, casi todo el espíritu. Habitualmente se entiende por disposición algo más próximo a lo que se entiende por voluntad que a lo que se entiende por aptitud. En el esclarecimiento de la psicología de la aptitud, poco se avanza transfiriéndola a la disposición; antes bien, aumentan las confusiones.

---

<sup>42</sup> *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlage*. Leipzig: Ambrosius Barth, 1921.

Al definir la aptitud por la disposición, la psicología moderna no hace más que volver del revés la definición de Plotino según la cual la disposición es una aptitud. En uno y otro caso, hay tautología.

Entre nosotros, lo que llamamos *ganas* unas veces es lo equivalente a disposición; otras no. Mezcla de acierto y errores es la interpretación que Keyserling da de las *ganas* del sudamericano; nada tendría de volitivo, nada de la conciencia intelectualizada del europeo —¿de qué europeo?, ¿del culto?—, nada de plan, de objeto, de fin; sería un impulso totalmente ciego, primitivo y omnipotente, demasiado cerca de la violenta apetencia orgánica para que prevalezca sobre ella la espiritualidad. Pero si bien con la palabra *ganas* se expresa un estado común de ánimo, tiene variaciones que van de lo más orgánico a lo más espiritual. *Hacer las cosas con ganas* es entregarse totalmente a la tarea, sin la tristeza del austero imperativo categórico del deber; es sentirse todo uno con el objeto, con los fines; es vivir la alegría en el trabajo... Verdad que no pocas veces, frente al *imperativo categórico de las ganas*, el del deber tórnase hipotético. Mas de igual modo sucede en la conciencia intelectualizada del europeo frente a imperativos equivalentes al de las ganas, o al mismo: en toda la redondez de la Tierra se experimenta el tener o no tener ganas.

En extremo exagera Keyserling al atribuirle la virtud reveladora de una nueva modalidad de vida a la respuesta de un niño, a quien se le propone una sencilla misión: «No puedo», dijo. Se le pregunta: «¿por qué?», y responde: «porque no tengo ganas»... De ahí la revelación de que *ganas* es el poder de los poderes. Con semejante apresuramiento en hacer de un episodio toda la Historia, ¿cómo hubiera interpretado Keyserling la contestación, ahora no de un niño, sino de un sabio, Michaelis, quien después de dar tantas pruebas a la Ciencia, en su ancianidad, al interrogárselo sobre las causas de su propia entrega a la investigación, no pudo —o no quiso— dar más pruebas de sí que esta: «porque me divierte». Y dijo mucho al poner sus setenta años como ejemplo de que el libre juego de las aptitudes divierte. Pero todo no es diversión en el ejercicio de las aptitudes. Lo que sí habrá siempre es la emoción, ya como un acompañamiento, ya como un imperativo.

### III

Una aptitud, aún artística, puede estar condicionada francamente por lo orgánico, tal en el canto. En él se observan, con frecuencia, disociaciones del complejo de factores que constituyen la vocación. La voz es, diríamos, la materia del canto; pero, es elemental, el cantante no está solo en la voz. Tendencia a cantar, en mayor o menor grado, en la soledad o en compañía, existe en todos los hombres. Se cante bien, se cante mal, se canta. Y muy pocos poseen todas las aptitudes sin las cuales no hay cantante. Ciertamente, en general, se siente más inclinado a cantar aquel que no carece de algunas condiciones para el canto. He ahí la tendencia como efecto o ejercicio inmanente de la aptitud.

El canto es música cuyo instrumento está en el propio cuerpo. Y muchos son los factores comunes con la vocación musical. Si de esta se afirmara que la condiciona lo orgánico, sin ser, ni mucho menos, esencia de ella, admitiríamos, quizás, todo lo necesario para las funciones acústicas; nunca para la creación... La imaginación creadora, aunque sus datos le sean imprescindibles, no parece depender de ningún sentido, máxime en la creación musical. Y todos recordarán a Beethoven sordo. Pero mientras unos lo citarían como ejemplo de creación musical sin el estilo de los sentidos, otros nos dirán, con Spengler: «No es un azar que Beethoven haya compuesto sus últimas obras estando sordo... Para esta música, la vista y el oído son *por igual* puentes que conducen al alma».<sup>43</sup> A Beethoven no se lo ha de considerar prueba para la teoría de la música pura (las *helegerías*, como las llamara Mendelssohn), pues probaría algo en ese sentido si hubiera sido sordo de nacimiento. Hasta ahora, ningún sordo congénito compuso música... Podrían, con la sordera innata, sin que esta fuese causa, faltar algunas dotes mentales. Por lo demás, la comparación no permite deducciones, ya que sordos congénitos son pocos en relación con los de oído sano. Ignoramos la existencia de ningún matemático sordo congénito, y nadie atribuiría esto a la sordera.

De que la normalidad fisiológica del oído no hace al músico no cabe duda. Muy mediocre se presentará toda tentativa de explicación orgánica de las

---

<sup>43</sup> *La decadencia de Occidente*. Espasa-Calpe, 1925, vol. II, p. 13.



aptitudes creadoras del arte más desmaterializado de todas las artes, la Música. Sin embargo, si dijéramos que sin cerebro no hay posibilidad de música, nos impresionará como lo más natural, aun aceptando que el cerebro sea un instrumento del espíritu; ya resistiríamos más o menos la afirmación de que sin hemisferio cerebral no hay música; y de inmediato rechazaríamos la proposición en la que se sostuviese que sin una parcela de masa gris cerebro-cortical no existe música... En esencia, el materialismo es idéntico. Puede que mayor en el primer caso, pues allí decide de nuestro juicio la mayor cantidad de materia. En otro estudio hemos analizado estos problemas. Recordamos únicamente lo necesario para que se note lo difícil que es determinar qué hay de orgánico indispensable en la aptitud misma o en el ejercicio de una aptitud, sea cual sea su espiritualidad. De todos modos, no ha de olvidarse que cuando se fundamenta total o parcialmente una ciencia o un arte en los resultados de otras ciencias, a las inseguridades que se sienten en lo que se conoce bien, se responde con supuestas seguridades de lo que se conoce mal, y con la calma que trae la creencia de haber tocado lo firme, se toma la inmovilidad del que no puede avanzar por el seguro resguardo del que llega.

Sabido es que según la clásica teoría de Helmholtz (o de Cotugno Helmholtz) las notas de la escala (se entiende, las respectivas vibraciones u ondas) no excitarían indistintamente todo el receptor acústico (fonorreceptor) y la membrana basilar, cuyas fibras radiales vibrarían, se comportarían como un *analizador de ondas sonoras* o como un resonador. La discriminación de los sonidos dependería, en primer término, del poder resolutivo del receptor de ondas. Sucedería como si hubiese un sentido especial para cada nota. El análisis de las notas se haría en el órgano periférico de la audición. A favor de la precedente doctrina están, entre otras, estas nuevas experiencias: 1) una nota que excita muchas horas diarias el oído durante un mes o más produciría una lesión localizada, según sea la nota, en una u otra espira del *ductus cochlearis*; 2) mediante el método del *electroacustigrama*, o sea, del registro de la corriente de acción de las fibras del nervio acústico y de la fiel reproducción de las notas que a través del coclear son recibidas en un receptor telefónico, se concluye, no controversia, que todas las fibras no transmiten los mismos sonidos; 3) la frecuencia de la corriente de acción en el coclear es la misma que la frecuencia de las notas estimulantes. De manera que

si la discriminación de los sonidos normalmente estuviera supeditada a lo orgánico, ¿por qué no lo ha de estar la más exquisita discriminación de los bien dotados para la música?... Podría no estarlo, pero no hay base para descartar aquí todo coeficiente orgánico: y estándolo, no cabe negar pronunciadas diferencias independientes de la fina estructura de los receptores: con idéntico sistema de óptica, dos hombres pueden no ver lo mismo, y prueba de que no depende de la fisiología de la visión es que advertido de lo que se ve por uno de ellos, el otro llega a ver lo mismo. Con la reserva de que nadie sabe dónde termina lo fisiológico y dónde empieza lo psicológico, diríamos que oír, como ver, es una actividad predominantemente fisiológica, en el entendido de que se halla en inmediata dependencia orgánica (o en dependencia menos negable de lo orgánico), y que escuchar, como observar, es una actividad predominantemente psíquica, sobreagregada a la primera: *además de una acomodación fisiológica, hay una acomodación mental, que convierte el oír en escuchar, el ver en observar...* En unos, el tránsito se opera más espontánea e insistentemente que en otros, con intensidad e interés selectivo variables. Todos oyen música; no todos la escuchan y mucho menos con la espontaneidad con que se oye, e importantísima diferencia existe en la calidad de la música que a uno u otro lleva del oír al escuchar. En cuanto sentidor, todo hombre es algo músico, pero no pocos solo descubren la música superior en un lento tránsito del oír al escuchar (inicialmente, casi no la escuchan). Raro es el que percibe lo más musical de la música, y cuesta a muchos advertir la musicalidad que hay en lo silencioso de las cosas y en las artes no musicales (la versión, para sí propio, del color, de la armonía plástica, del silencio en sonido).

El descubrimiento de la sombra azul por los impresionistas, a quienes la Ciencia les dio la razón contra los críticos que en nombre de la realidad los clasificaron de excéntricos, es buen ejemplo del valor para el artista de la discriminación sensorial, uno de los factores de su vocación, que puede segregarse, y entonces, aisladamente, no significa lo que en el complejo de aptitudes de la creación artística.

Del instinto se afirma que no es perfectible; ¿puede afirmarse lo mismo de la aptitud? Hay quienes admiten que en nada progresa con la edad y la cultura; y hay quienes opinan que en el adulto es de otro orden que en la

infancia. Ombredame sostiene que la aptitud para la música es muy distinta en el hombre que en el niño, escribe: «Il y a, chez lui une perception des ensembles musicaux, une conception de leurs correspondance, une science de la technique de composition et d'exécution, qui sont le fruit d'une élaboration évolutive».<sup>44</sup> Otro error comete Ombredame en cuanto trata factores de la vocación musical como extraños a esta porque no advierte que se hallan en disyunción o segregación: «Ou connait le gout précoce de certains idiots, des mongoliens en particulier, pour la musique, leur capacité de répéter immédiatement les airs qu'ils ont entendus. Qui songe à leur prédique un avenir de musiciens? Le musicien d'avenir est peut-être un enfant actuellement battu de très loin, sur le terrain musical, pas l'idiot mélomane».<sup>45</sup>

Pero en un idiota puede existir *algún factor no idiota* y hasta hipernormal, y sería el caso del idiota melómano de Ombredame. Debe tenerse en cuenta que la vocación musical está estructurada por muchos factores, los más importantes de los cuales lo constituye no una sola aptitud, sino un complejo de aptitudes funcionalmente correlacionadas, que pueden segregarse a la manera de los caracteres mendelianos, aun cuando su comportamiento hereditario no fuese estrictamente igual.

Del «niño músico» al «hombre músico» habría un progresivo desplegamiento de las aptitudes y una progresiva integración de estas por los medios técnicos y la cultura, siendo imposible averiguar en cualquier momento del desarrollo del espíritu (y algo decimos con la metáfora «desarrollo del espíritu», aunque no sabemos bien qué decimos) en qué lo innato varía a consecuencia de lo adquirido, ya que aquello se expresa con esto y lo adquirido es función de lo innato. Ignoramos que en el adulto sea otra la aptitud como pureza nativa; lo que sí es otra es la capacidad, que en cierto sentido es la aptitud más la técnica, la aptitud más la cultura, lo innato más el *metier* que facilita a la aptitud su propia realización.

---

<sup>44</sup> *Le problème des aptitudes à l'âge scolaire*. París: Hermann et Cia., 1936, p. 15.

<sup>45</sup> Loc. cit., p. 15.

Dos especies de disposiciones naturales establecen Solner y Drabs: unas llevan a reacciones indeterminadas y no perfectibles; las otras a acciones determinadas y perfectibles; únicamente aquellas merecerían el nombre de aptitudes. Ellas no tenderían a actualizarse por sí mismas, como una tendencia, pudiendo permanecer latentes. La aptitud se distinguiría de la capacidad en que la primera es una posibilidad; la segunda, una realidad. La capacidad podría medirse, y se perfeccionaría con el ejercicio; la aptitud no se modificaría ni podría medirse... «il en résulte que l'aptitude *n'est pas susceptible de mesure*».<sup>46</sup> La aptitud sería posibilidad de hacer una cosa, la capacidad como la cualidad de su ejecución. La aptitud sería la predisposición natural a adquirir una capacidad superior a la mediana. Claparède,<sup>47</sup> que advierte que la cuestión de las aptitudes toca todos los dominios de la psicología, un poco menos que Binet, se atiene al rendimiento que diferencia el psiquismo de los individuos para juzgar de la aptitud, y este criterio no puede ser sustituido a favor de ningún *test*, aun cuando parezca que con él se dirija más a la aptitud que a la capacidad, pues en el mismo caso de los *tests*, el criterio es de un cierto rendimiento en vista de ellos. De ahí el error de Wallon al sostener que una aptitud es lo que vence las dificultades de un *test*. Además, y la crítica pertenece a Sollier y Drabs, no es la aptitud que ha de corresponder al *test*, sino el *test* a la aptitud.

La capacidad implica lo natural y lo adquirido. Un niño que tenga aptitud para la música podrá expresarse musicalmente, pero es obvio que nunca en el grado que alcanzaría con el dominio técnico, o sea, con la transformación de la aptitud en capacidad. Los dos términos, aptitud y capacidad, si bien expresan conceptos distintos, se compenetran y se evocan. El rendimiento es función, entre otras, de dos variables: la aptitud (o la capacidad) y el esfuerzo, que aun cuando caiga más dentro de la medida, no es tan fácilmente medible como se cree, pues no basta medir el tiempo que se tarda para hacer una cosa para medir el esfuerzo, ni tampoco la fatiga, más próxima a la realidad.

---

<sup>46</sup> Le problème des aptitudes. *Journal de Psycholo Normal et Pathologie*, XXIX année, 7-8, 1932, p. 505.

<sup>47</sup> *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. París: Flammarion, 1924.

Considerando que no existen más que aptitudes especiales, Sollier y Drabs señalan como un grosero error admitir una aptitud literaria, una aptitud científica... El equívoco consiste aquí en tomar la aptitud por la vocación, o sea, la parte por el todo. No existen la aptitud literaria ni la aptitud científica, pero existen un género de vocación literaria y un género de vocación científica que presuponen complejos de aptitudes y un núcleo común, del cual divergen modalidades vocacionales específicas.

Indudablemente el progreso técnico facilita la profundización de la aptitud sobre sí misma. Pero nos parece un extremo sostener que nunca y en nada la aptitud cree sus medios de realización y «qu'elles y adapte seulement» (Sollier y Drabs). Es muy posible que en la antigüedad hubiera hombres cuyas aptitudes no se expresaran más que insuficientemente por la falta de instrumentos, y a medida que se fueron inventando, tales como el órgano, el violín, el piano, etc., etc., se fue favoreciendo el ejercicio de las aptitudes. En la actualidad, la vocación musical cuenta con más medios de expresión que en épocas remotas. Se ve aquí que las aptitudes pueden evolucionar a una mayor o menor capacidad en función de factores extrínsecos. Es incuestionable que las aptitudes de los distintos hombres, de todos los tiempos y lugares, se condicionan, en su evolución, a la capacidad: las aptitudes reveladas crean facilidades de revelación y realización a nuevas aptitudes. Sin embargo, en todo no ocurre como en música y el mismo inventor de instrumentos musicales no carece de aptitudes musicales. No cabe negar, con el concepto de pasividad de la aptitud, de grandes dificultades teóricas y, de hecho, que muchísimas veces, a favor del complejo de aptitudes de la vocación se creen medios indispensables para realizarse. Negar esto sería negar que, además de las diferenciaciones del trabajo por necesidad, existen especializaciones precedidas de y presididas por el íntimo y poderoso imperativo de las vocaciones. Parece natural que las aptitudes, juntamente con necesidades aun contrarias a la vocación, hayan ido creando las múltiples formas de actividad humana.

Si hay una evolución individual de todo el espíritu y también una desintegración, una decadencia, muy raro sería que las aptitudes permanecieran inmutables. El identificarlas con un concepto esquemático del instinto o de algunas de sus formas, más que un directo y profundo análisis,

es lo que lleva a concluir que la aptitud está toda y definitivamente no bien existe. De otras maneras del espíritu podría sostenerse lo mismo, así como de toda el alma. Pero si se admite un «desarrollo mental», no parece que pueda excluirse un «desarrollo» de las aptitudes. El sentido de este «desarrollo» sería el contrario de una especie de ley del todo o nada que aplicándola a la aptitud plantearía el siguiente dilema: total *repen-tización* o inexistencia absoluta. Ni en los diversos períodos de la vida, ni en los distintos momentos de nuestra actividad, las aptitudes están igualmente presentes, si entendemos por presente el que sean operantes. Y lo que llamamos *desarrollo* es lo contrario de un total y simultáneo patentizarse de las maneras del adulto, sea cual sea la naturaleza de lo en potencia y de lo en acto.

Berlioz estimaba que en la modulación el estudio puede hacer mucho, pero ni la melodía ni el ritmo se aprenderían. La música fue definida como *el arte de pensar con sonidos* (Combarieu).<sup>48</sup> Es una reacción opuesta a la música como arte sin concepto. Vezoux cree que, además de sentimiento y pensamiento, hay en la música algo indefinible, que puede existir independientemente del sentimiento y del pensamiento; ese *algo* no se descubriría más que en el músico; sería específico e innato: «Ce quelque chose n'existe que chez le musicien, no s'acquiert jamais par l'éducation; en l'appelant musicalité, nous ne nous fatiguons pas beaucoup, mais il est bien difficile de l'appeler autrement. Ce quelque chose éclate chaque instant, chez Mozart, domine toute son œuvre, la plus musicale qui soit, et manque jusqu'à un certain point chez Berlioz, débordant cependant d'émotion et de pensée. Cet x mystérieux, c'est la qualité spécifiquement musicale. L'hérédité règne toute puissante dans sa transmission; tous les Bach l'avaient».<sup>49</sup> La x de la musicalidad no es la X del genio. De la herencia de este no se sabe nada o los pocos datos que se tienen son negativos. La x de la musicalidad, si es todo lo que se hereda, comprende muchas cosas. En la familia Bach, la vocación por la música aparece inesperadamente y perdura doscientos años en un total de veintinueve músicos (Fetis menciona cincuenta y siete). Uno se queda perplejo, como en presencia del milagro de los milagros, cuando la

<sup>48</sup> *Histoire de la musique*. París: Armand Colin, 1924, tomo I.

<sup>49</sup> *L'hérédité musicale*. París: Le François, 1926, p. 77.

herencia se cumple, y más perplejo todavía cuando no se cumple. ¿Qué pasa en los secretos poderes de la vida para que de pronto surja algo que no se acusó en los predecesores y luego se oculte o desaparezca en una descendencia no muy lejana?

Las grandes incógnitas de la herencia —pese a la autoridad del eminente biólogo Morgan, para quien el problema está resuelto— son más incógnitas en el hombre que en otros seres, porque en la especie humana nunca se cuenta con líneas puras. No obstante, nuestros conocimientos han progresado notablemente también sobre la herencia en el hombre. Respecto al *sentido musical*, Hurst sostiene que se hereda como un carácter mendeliano recesivo en relación con caracteres psíquicos no musicales. Dawenport y Drinkwater llegan a la misma conclusión para la herencia del talento artístico en general y se afirma que si los dos padres poseen aptitudes artísticas, los hijos las heredan.

Para el diagnóstico y pronóstico de las vocaciones, si conociéramos las leyes de la herencia humana, se tendría un notable recurso, jamás un criterio absoluto. Y si bien un juicio positivo como, por ejemplo, el sostener que los hijos de padres dotados de «sentido musical» *todos* nacen con ese don, aun cuando en él hubiera error, podría no comprometer el destino de una vida, un juicio negativo sería condenatorio de los que naciendo de padres desprovistos de «sentido musical», lo poseen. Por otra parte, una cuestión de grados aquí es de importancia y de suma importancia es, asimismo, el que se hallen o no funcionalmente correlacionados todos los factores de la vocación musical.

Enriques niega se sepa qué es el sentido musical: «Nessuno potrebbe con precisione definiré che cos'è il senso musicale».<sup>50</sup> En la acepción sokrática, verdadero músico es aquel que de la música sensible se eleva a la música suprasensible. Hegel define la música como «la negación de la materia»<sup>51</sup> y ella replegaría el alma sobre sí misma en una separación de su existencia corporal. Schopenhauer rechazaba con violencia la música en lo que fuese inmediato transporte del mundo exterior, y entre

---

<sup>50</sup> *L'eredità nell'omo*. Milán: Vallardi, 1924, p. 99.

<sup>51</sup> *Estética*, tomo I, p. 121.

nosotros, Blixen consideraba impotente la poesía que tentara valerse del colorido simbólico de las palabras para realizarse. En antítesis irreductible formula Ribot la imaginación musical y la plástica, sosteniendo que la imaginación del músico es puramente afectiva; pero antes había escrito: «*Todas* las formas de la imaginación creadora implican elementos afectivos». <sup>52</sup> Muy controvertible es la existencia de una imaginación afectiva, nada más que afectiva; y la imaginación creadora, desde luego lo más importante del músico como de cualquier otro artista, no parece sea simple en ningún caso. En cuanto a la evocación de imágenes plásticas por la música, particularmente después de Paulhan, muchas son las investigaciones efectuadas. La primera consecuencia fue diferenciar a los de gusto y cultura musical de los que no poseían ni lo uno ni lo otro, por la ausencia o presencia de lo plástico. De todos modos, no es criterio que baste para diagnosticar una vocación por la música la ausencia de imágenes plásticas al escucharla, *ausencia que es lo más común*, ni tampoco es suficiente para negarla el que se evoquen dichas imágenes.

¿Impuro también será, en el oír música, el estado moral, la tristeza o la alegría a que nos transporta uno u otro autor, porque eso no es específicamente musical ni siquiera específica emoción estética? Nadie reconocerá musicalidad en quien se sienta alegre oyendo música triste: cosa distinta es el goce estético en la misma tristeza. *Hay una profunda unidad psicológica donde parece puro lo que es fusión de todo.*

Exista o no representación plástica en quien oye música, eso, en el fondo, no parece tenga que ver con la musicalidad en sí. Hay temperamentos musicales y no musicales en quienes toda música permanece, no siempre de manera absoluta, en lo puramente acústico. Entre los mismos creadores, los hay de una u otra modalidad predominante, con mayor o menor «colorido», con mayor o menor tendencia a lo plástico, y una música más que otra mueve y modela el cuerpo con el ritmo y suelta imágenes sonoras: si un rosal en flor empezara a sonar y fuera para el oído lo que es para la visión, el ver no sería menos sino más ver, y el oír no sería menos sino más oír. Pretender que toda la estética musical sea estricta y únicamente acústica sería como pretender, por ejemplo, que todos los

---

<sup>52</sup> *Ensayo acerca de la imaginación creadora*. Trad. V. Colorado. Madrid, 1901, p. 48.



poetas fueran pura y exclusivamente líricos. El músico puede expresarlo todo musicalmente; era la forma de expresarse *más concreta* de Mendelssohn; entonces, si se inspira en la plástica de la Naturaleza (o cuando en ella se inspira), si le pone música a este mundo al cual Dios se olvidó de ponerle, o nos hizo sordos a su música, o no queriendo usar de ese don, creó a los músicos... si en ellos puede traducirse en música la silenciosa armonía de las formas y el color, ¿será siempre impura la interpretación que en cada uno se da de la música cuando aparece lo plástico, aun en el caso en que sea este el origen de la inspiración y el motivo musical? *El ritmo, que es como la simetría en el tiempo, y la simetría, que es como el ritmo en el espacio, tan pronto están a sonar como a brillar...*

Por más que la música venga del espíritu y vaya al espíritu, no puede desconocerse la profunda unidad del sentimiento estético en donde ya no existe la dualidad de la imaginación plástica y difluente, en donde las formas diversificadas vuelven a la esencia única de la belleza. No parece que los medios de expresión y los órganos de recepción (aquí, oído y vista) den por sí solos ni más materialidad ni más espiritualidad. La ingravidez de la belleza es independiente de la gravidez o ingravidez del instrumento o materia que la expresa: no es menos espiritual el Moisés de Miguel Ángel que la Pasión de San Mateo, de Bach.

Sin disputa, la imaginación creadora es lo esencial en el compositor; pero la vocación por la música no es puramente imaginación, y menos imaginación puramente afectiva. En el ejecutante —una forma de la mencionada vocación— el poder discriminador de los sonidos y la memoria acústica son factores de indudable importancia. De toda evidencia es que esos dos factores —cada uno a su vez complejo menos dissociable de otros factores— no bastan para hacer al músico; tampoco basta lo afectivo solo, y la interpretación, por más afectiva, no puede ser absolutamente extraña a la inteligencia: hay toda una difícil técnica que no crea al buen intérprete, pero sin ella no se puede ser buen ejecutante, y con la técnica, la inteligencia, después de sojuzgar, da una superior libertad a los sentimientos; recuérdese que para no acusarse en los mejores intérpretes en el momento mismo de sus conciertos, se contó con su permanencia en años de estudio y en todos los ensayos que le preceden; lo que no tiene que advertirse, para una más pura emoción estética, es el esfuerzo y que

todo, por más trabajado, aparezca como salido; pero de ahí pedir que nunca haya esfuerzo inteligente sería estar ciego a la realidad.

Descartes escribió su *Traite de musique* y confesaba a Huygen su imposibilidad de entonar y reconocer cuando otros entonaban o desentonaban: «vous prenez peut-être plaisir avoir ce qu'un homme qui n'a jamais su apprendre à chanter ut, ré, mi, fa, sol, la, ni à juger si un autre le chantait bien, a conjecturé touchant un sujet qui ne dépend que du jugement de l'oreille». <sup>53</sup> Una persona inepta para la entonación, privada de memoria musical, como Descartes, no es, por eso, completamente amusical. Tendiendo a la totalidad del espíritu están el gusto, la sensibilidad estética, la imaginación creadora...

Los factores de una vocación integral pueden hallarse en disyunción: aisladamente de aquellas maneras superiores del espíritu, pueden existir lo que se llama «buen oído», un penetrante poder discriminador de las notas, una feliz memoria musical... Su comportamiento en la herencia y en la evolución psíquica individual aporta datos muy valiosos, lo mismo que en las amusias, consecuencia de afecciones cerebrales.

Enriques admite, y a Preyer <sup>54</sup> debemos las primeras anotaciones, que un psicólogo experto podría reconocer el sentido musical antes de que el niño comience a hablar. Esto es verdad para la percepción del ritmo, que puede ser advertido aun por quien no sea psicólogo, puesto que el niño reacciona al ritmo con el ritmo (movimiento rítmico del cuerpo, emisión rítmica de sonidos). Nybia Mariño Bellini tarareaba con justeza, a los diez meses. Seguramente sus reacciones rítmicas datan de mucho antes. Nosotros las hemos observado con toda claridad en una niña de tres meses. Por ahí ya puede irse diferenciando a los que tienen más o menos musicalidad; pero si la percepción del ritmo es muy importante en la vocación musical, muchos otros factores la integran. Para el diagnóstico de las aptitudes musicales, se han ensayado muchos *tests* individuales y colectivos. Chevais, <sup>55</sup> entre otros, procura determinar: a) la percepción de

---

<sup>53</sup> *Descartes*. Leon Brunschwig. París: Rieder, 1937.

<sup>54</sup> Preyer, *El alma del niño*. Trad. Martín Navarro. Madrid: Jorro, 1908.

<sup>55</sup> *Éducation musicale de l'enfance*. París: Alphonse Leduc, 1937.

las diferentes alturas, de la simultaneidad y de la dirección de los sonidos (lo primero que no hay que confundir es la agudeza acústica con la percepción musical, pero aquella tiene su papel en esta); b) reconocimiento de la extensión de un intervalo y comparación de intervalos; c) examen del sentido tonal y comparación rítmica y melódica de frases musicales; d) apreciación del placer por la música, etc. Son de verdadera significación en el diagnóstico y pronóstico de la vocación musical la espontánea atención que lleva del oír al escuchar una obra y la correspondencia entre el estado afectivo y la naturaleza de la obra escuchada (alegre, triste, etc.). Lo más delicado es saber elegir las obras para esta clase de observaciones; pero en general, cuanto más diversas sean, mejor.

Al discurrir sobre la estructura psíquica de la vocación, hay que tener en cuenta, entre otras cosas, 1) que *aptitud no significa excepción*, puesto que todos poseen, en grado diverso, lo que así se llama; 2) que en una vocación, las actitudes constituyen complejos funcionales correlacionados, pero pueden encontrarse en disyunción o segregación aun cuando las aptitudes no sean «entes» de manera similar a lo que pasa con los caracteres mendelianos, tales como la talla, el peso, etc., que no son «entes», comportándose como si fueran (la discusión se desplaza ahora a los factores o genes); 3) que las diferencias de las aptitudes pueden recaer: a) sobre su revelación, pronunciándose en unos con anterioridad a otros (precocidad); b) sobre su evolución, acelerándose en un período o estadio del desarrollo, para sincronizarse luego con el tipo común (taquigénesis monocíclica), o bien con adelantos en todos los períodos, y más pronto nivel del adulto, pero sin sobrepasar el valor medio (taquigénesis policíclica limitada, madurez precoz); c) sobre la potencialidad de progreso en total, despierten o no precozmente, sobrepasando, en definitiva, el nivel común del adulto (taquigénesis indefinida); d) sobre la rapidez de reacción o facilidad de ejecución; e) sobre la fecundidad, originalidad y calidad; f) sobre la permanencia activa o frecuencia de su actividad e intervalos de reposo (aptitudes e inspiración y ejercicio mental que lo subsigue)...

Una aptitud en cuanto precocidad no es más que una presunción de aptitud permanente. Existen *poussées* en el desarrollo psíquico semejantes a los *poussées* que en el desarrollo del cuerpo harían pensar que un niño va a ser mucho más alto que otro y después no lo es.

Sin embargo, hay vocaciones que se revelan precozmente y que si no son precoces carecen de grandes destinos, de donde incorrecto sería deducir que la precocidad de suyo sea garantía de grandes destinos. Corresponden a este tipo la vocación musical y la vocación para las Matemáticas. Las aptitudes para el dibujo también se acusan pronto; pero pueden o no conjugarse con el «sentido del color», que se manifestará o no después. Otras vocaciones son más o menos tardías, siendo extremadamente difícil averiguar en qué lo son por naturaleza y en qué por las mayores dificultades de autoconciencia y de diagnóstico. Exagera Adler por confundir lo que es (o puede ser) *determinismo de hecho* y lo que es (o puede ser) *determinismo de conocimiento*, afirmando que siempre en el niño de pocos meses es posible el pronóstico de su comportamiento en la vida futura, porque no perdería «la dirección que le es inherente». <sup>56</sup> Descartados otros motivos de errores, hay dos insalvables: 1) la imprevisible duración de la psicotropía que despunta en la primera infancia, ya que vira con el cambio de los intereses psicológicos (todos los niños, en grado diverso, sienten atracción por los seres vivos, pero pocos conservan esa psicotropía toda la vida, como expresión de una íntima estructura psíquica y de un interés duradero); 2) Los *empujes* en el crecimiento espiritual, anteriormente mencionados, similares a los estiramientos físicos, que al tomarlos como módulos para pronosticar la futura mentalidad llevarían a ilusionarse con un porvenir ficticio, y opuestamente, las favorables apariciones de fuerzas ocultas harían encontrar en la vida más y otra cosa de la que se habría puesto. Necesario es tener en cuenta *la dirección sin virtualidades en la percepción y la dirección con virtualidades en el pensamiento*: estamos quietos en una calle, por ejemplo, y percibimos a una persona lejos todavía de nosotros que se mueve hacia nosotros; dejamos de mirarla, y si nuestro pensamiento vuelve a ella en breve tiempo, y de nuevo queremos verla, dirigiremos la mirada esperando percibirla más cerca de nosotros; pero puede suceder —y así mil veces— que la persona aludida haya cambiado de rumbo y desaparecido de nuestro campo visual, y nosotros, que le trazábamos el destino de su marcha prolongando la dirección que traía, la pusimos en un futuro inmediato distinto al real; así puede acontecer, y con mayor razón, en el pronóstico del destino de una vida, en la que puede suponerse que la dirección emprendida en la

---

<sup>56</sup> *Conocimiento del hombre*. Trad. H. Bark. Madrid: Espasa-Calpe, 1931.

infancia dure más de lo que va a durar. En el caso de la persona que se movía hacia nosotros, inducimos de su aproximación por la dirección de su cuerpo, y este obedecía a lo que no percibíamos, al plan de conciencia o al estado de espíritu que guiaba la dirección del cuerpo; en el caso del niño, se dan idénticas sorpresas, por otras causas y viajes más largos. El amigo, de Anatole France, nos confiesa: «J'avais été un enfant très intelligent, mais vers dix-sept ans je deviens stupide». A pesar de ello, no hay que poner en el mismo grado de imprevisibilidad todas las vocaciones ni todos los factores de estas.

Hay dos maneras muy distintas de acusarse la vocación: 1) bruscamente, por la intensidad de una impresión que «resonará» en toda la vida (existen ejemplos vocacionales y no vocacionales en los que *un solo acto puede determinar un hábito, una forma de vida*; existen actividades a las cuales muy pronto nos habituamos; otras, nunca; es que al revés de lo que sostienen muchos biólogos y psicólogos, más bien el instinto crea el hábito, con la iniciación de la inteligencia, que el hábito al instinto; 2) mediante una frecuentación que dura algún tiempo, a partir de una familiaridad, como un amor que comenzara por amistad...

Claros ejemplos de vocaciones que sin equívoco se manifiestan en la infancia son los de las vocaciones por la Música y las Matemáticas; pero no los únicos, aunque no tan claros: *toda vocación puede revelarse temprano* de modo definitivo, lo cual no significa que sea siempre así. Y pese a sus grandes dificultades, es posible, en algunos casos, entrever ya en el niño vocaciones enderezadas a las Ciencias Experimentales o a la Filosofía. Lo que pasa es que la especificidad de estas no se acusa tan pronto ni con tanta nitidez como la especificidad de la vocación musical o matemática.

La temprana, aguda e insistente preocupación por la verdad, la atracción por lo desconocido y la emoción de la verdad revelada, nueva para el niño, la precocidad en la evolución de la inteligencia, al ir del estado prelógico al lógico, la tendencia precoz a investigar la realidad con cierta conciencia de los problemas y la precoz madurez reflexiva, la manera de problematizar y de salir de los problemas, la imaginación creadora pronta a inventar tácticas para explorar y teorías para interpretar la realidad, la exactitud en las observaciones y la mayor o menor justeza en

formularlas, la precocidad del espíritu crítico, los descubrimientos infantiles, la emotividad por las bellezas naturales, la encendida curiosidad por los secretos de las cosas, la primacía del saber como saber en sí, el goce en el trabajo cerebral y la tenacidad en el esfuerzo son, si no únicos, los más perentorios signos de una vocación científica o filosófica naciente, cuyo género se diversifica en las especies propias de los objetos esenciales de la investigación.

En general, *el progreso humano se debe principalmente a los jóvenes de precoz madurez y a los hombres maduros que no envejecen...* La precocidad de madurez espiritual es una de las importantes características de la vocación, en Arte como en Ciencia... ¿Y quién es hombre de Ciencia?...

Toda respuesta será esquemática, por más cautelosa y atenta a la realidad que sea.

El hombre de Ciencia (aludimos al que la crea, no al que la aplica) es un ser abstracto y su definición será siempre controvertible y equívoca, por lo que expresa y por lo que omite. No hay una caracterización clara, precisa y verdadera que comprenda a todos los hombres de Ciencia. No existe, pues, una definición científica del hombre de Ciencia en el sentido de que ninguna de las que se pueden formular es universalmente verdadera.

Parecería que el espíritu científico estuviese todo él en la razón y la experiencia racionalmente ordenada y organizada. Es y no es así... porque es más y porque es menos, porque es eso y porque es otra cosa.

Un hombre de Ciencia es un ser concreto, singular y universal, que alterna con un ser que se mueve entre esos extremos, alejándose del hombre común y acercándose hasta confundirse con él.

La diversidad, por temperamento, de los hombres de Ciencia es muchísimo mayor que la diversidad de las Ciencias. Y hay una resonancia del temperamento en el espíritu científico y en la forma de crear Ciencia.

Menos abstractos que el hombre de Ciencia son los diferenciados por su disciplina específica, como el matemático, el físico, el químico, el astrónomo, el biólogo (hay, en Biología, más de cien especialidades)... pero son abstractos.

Para mayor diversidad, hay hombres de Ciencia de temperamento artístico, de inclinaciones filosóficas, de tendencias religiosas, adversarios o indiferentes, con y sin resonancias en el espíritu científico y en el estilo de vida del proceso de la investigación.

Explorar la realidad y expresarla en verdades es el imperativo dominante del hombre de Ciencia... Pero ¿qué son las verdades científicas?

Einstein admitía tres clases de verdades: la científica, la filosófica y la religiosa. ¿Es patrimonio de la Ciencia toda verdad? Goblot afirma que toda verdad que resiste a la crítica es una verdad científica, mientras que Einstein confesaba que no entendía qué es la verdad científica y menos, mucho menos, qué son la verdad filosófica y la verdad religiosa. ¡Misterios del alma humana, comprender todo, menos la propia comprensión, puesto que para Einstein lo más incomprensible del mundo es que sea comprensible!

La investigación científica requiere por lo menos de seis distinciones fundamentales, primarias y permanentes: 1) la de la apariencia y la existencia como aproximación a la esencia; 2) la de lo objetivo y subjetivo; 3) la de las causas y los efectos; 4) la de lo cuantitativo y lo cualitativo; 5) la de lo fundamental y lo accesorio; 6) la de lo significativo y lo no significativo en sentido estadístico.

Ninguna de las distinciones precedentes son exigencias del Arte; por el contrario, en su magia está ocultarlas. Veremos, sin embargo, que pueden coexistir el temperamento artístico y el científico y que ha habido y hay grandes hombres de Ciencia con ese doble temperamento, al extremo de haberseles planteado el conflicto entre dedicarse a las Artes o a la investigación científica. Y acontece no raramente que haya más afinidad entre el espíritu de un hombre de Ciencia y el de un artista que entre el de dos artistas o entre el de dos hombres de Ciencia.

Beveridge trata con la extensión de un libro la investigación científica como Arte. No siempre está en foco, pero es indudable que en dicha investigación cuentan la subjetividad, la idiosincrasia, la imaginación creadora, no solo la realista, la intuición, la inspiración, lo irracional consciente e inconsciente, no solo el razonamiento riguroso y la crítica severa, por más que las verdades de la Ciencia sean o tiendan a ser impersonales... ¿No es igual tendencia la del Arte, aunque menos perceptible?

En el criterio científico, lo impersonal es lo que más pronto se advierte, y parece que así ha de ser, ya que la Ciencia trabaja o pretende trabajar sobre una realidad también impersonal.

En las reflexiones de Claudio Bernard referentes al método, que le van saliendo como una lógica vivida, afirma que «tiene en sí mismo una autoridad impersonal, que domina la Ciencia». Y en ello ve un contraste con el Arte, y con la frase de un poeta, concreta su juicio: «el Arte soy yo; la Ciencia es nosotros».

Nada más solidario, no cabe duda, que el esfuerzo científico, y el descubrimiento, sin el cual no existe la personalidad científica, parece menos personal que la creación artística. Pero hay que distinguir lo que se va impersonalizando de lo que es ya impersonal e impersonal por naturaleza. Entre descubrimiento y creación —e invenciones existen en la Ciencia— parecería que hubiera una gran lejanía, y sin embargo, no siempre es fácil la separación psicológica, siendo bien perceptible en los extremos. Ignoramos en qué lo que se da a la conciencia como creación es descubrimiento de lo que preexiste en lo inconsciente.

Por otra parte, ni el artista es en todo *yo* ni el hombre de Ciencia es en todo *nosotros*. En la misma Ciencia Fisicomatemática, las maneras varían, aunque sean iguales los métodos fundamentales con que trabajen uno y otro. Prologando la traducción francesa de la obra de Campbell *Les principes de la physique*, Borel lo presenta así: «Campbell n'est pas seulement un physicien, mais un physicien anglais». Encuentra en el ser inglés una cualidad de físico que no poseen ni los franceses ni los alemanes, los cuales tienen sus peculiaridades.



La universalidad de las verdades científicas es una hipótesis, y en cuanto a la impersonalidad, es más o menos restringida, porque está condicionada por la capacidad de comprender de cada hombre.

Refiriéndose a lo personal inevitable en cada etapa del razonamiento, Campbell concluye que los resultados finales, los más perfectos e importantes, son casi tan individuales como una obra de Arte.

El investigador es un hombre que busca donde la sabiduría lo deja en la ignorancia, para echarse a andar solo, pues para él por donde se puede andar son caminos, además de los que conducen al encuentro de otros.

El hombre de Ciencia habla por la Naturaleza y por sí mismo y es el único responsable de lo que dice. En él, la obligación por la verdad es un absoluto. El artista, por el contrario, hace hablar a los seres y a las cosas y a los hombres, dándoles autonomía y librándose así de toda responsabilidad por lo que afirman, niegan o ponen en duda. A pesar de tan profunda diferencia, existen modalidades afines en ciertos temperamentos de artista y de hombre de Ciencia.

El espíritu científico, entre otras características, se distingue por que existen en él un incoercible y misterioso impulso y una incoercible y misteriosa atracción que lo mueven a explorar lo desconocido, además de una libre resolución de inquirir las incógnitas que lo provocan a favor de un especial sentido de la realidad.

De todos los factores que entran en juego en la investigación científica, el imperativo vocacional es el más importante y decisivo: donde hay vocación hay investigación, pues las inclemencias del clima exterior son resistidas por una especie de *homeostasis del clima interior*. Pero sería padecer de alucinaciones creer que todos los problemas del investigador están resueltos por el interno imperativo de una incoercible vocación. Además, entre el cero absoluto y las altas temperaturas de la plenitud vocacional existen grados, que es lo más frecuente, de efectivo valor en un sistema bien dirigido de colaboración científica.

En anteriores siglos, la Ciencia era obra de genios solitarios; hoy día el trabajo en equipo conduce a los mayores rendimientos.

Contrariamente a la opinión más difundida, la obra terminada poco nos revela el proceso integral del espíritu científico, salvo, quizás, en las Matemáticas.

Interiormente el trabajo científico siempre es novedad y plenitud, no importa el éxito o el fracaso, que podrá ir seguido de una singular euforia o de un especial abatimiento.

Se viven de muy distintas maneras las mismas formas aparentes de trabajo. Desde el punto de vista objetivo no se puede explicar que un hombre se pase veinticuatro horas con la cabeza caída sobre el ocular del microscopio. De afuera no se ve más que la monótona penitencia en la inmovilidad del cuerpo, mientras que el penitente vive en profundidad un mundo oculto para los otros y su cuerpo inmóvil es una seña, un simple aquí estoy en espera de un alma que viaja por los pluriversos de la realidad y del misterio: es la reencarnación del alma del investigador, milagro que ocurre todos los días.

La obligación por la verdad y la libertad de espíritu son los únicos absolutos que imperan en el auténtico hombre de Ciencia. El imperativo de la libertad de espíritu es propio también del artista, pero no el imperativo por la verdad como un absoluto, o sea, a nada supeditable. En él, el imperativo por la belleza como un absoluto prevalece sobre el de la verdad, y en los conflictos entre verdad y belleza tales imperativos si se anuncian precozmente son signos de positivo valor para el diagnóstico de ciertas vocaciones.

*La precoz obligación por la verdad manifestada en el niño puede ser indicio de una vocación científica naciente.*

El espíritu científico no está todo él en los dominios de la Razón. La desborda muchísimo, pues lo constituyen también la intuición, la imaginación, la observación, cierto sentido de la realidad... Además, no es por razonamiento como se advierte si se razona bien o si se razona mal.

El mismo enfoque de un problema, así como el desenlace de un proceso racional, se percibe si está bien o si está mal, si es certero o equívoco, por algo distinto a la razón.

*El criterio de verdad es la evidencia inmediata o mediata, directa o indirecta:* lo que de suyo no es evidente, hay que *evidenciarlo*, a favor de pruebas, contrapruebas, razonamientos, experimentos que son como *cables* tendidos de lo no evidente a lo evidente en sí.

La discriminación entre *evidencia verdadera* y *pseudoevidencia* es importantísimo signo del espíritu científico, discriminación no siempre fácil... ¿No creyó la Humanidad durante siglos como incuestionable evidencia que el Sol, la Luna, los planetas, las constelaciones, la vía láctea giraban en torno de la Tierra?

La certera discriminación entre *evidencias verdaderas* y *falsas* es un muy buen signo del espíritu científico. La mayoría de los hombres aceptan como verdades pseudoevidencias que nutren sus creencias.

Una muy importante diferencia entre el espíritu científico clásico y el moderno es esta: el primero solo tiene en cuenta dos o tres variables; ¡el segundo pone en juego hasta cientos de variables!

Una evolución del espíritu científico se ha caracterizado por el número de variables que se tienen en cuenta. El matemático W. Weaver advierte que en el siglo XIX, la *Ciencia de dos variables* estableció las bases de las teorías de la luz, de la electricidad, del calor, del sonido. Al final del siglo XIX aparecieron derivaciones —«pequeñas ramificaciones»— «para el manejo de tres o cuatro variables».

«La Ciencia de tres o cuatro variables nos trajo el teléfono, la radio, el avión, el fonógrafo, las centrales hidroeléctricas»...

En el estudio de los seres vivos, la Ciencia o sistema de dos variables tiene un horizonte relativamente limitado en comparación con el vastísimo horizonte de la Vida.

Miles de variables, simultáneas o concatenadas en el tiempo, son características de los seres vivos.

Y no pocas veces «cantidades realmente importantes no son mensurables».

Por eso, fue un tanto tardía la aplicación del método científico a la Biología.

Weaver resume: «antes del 1900 la ciencia física se dedicó principalmente a los *problemas de simplicidad* de dos variables; en cambio, las ciencias de la vida, en las cuales esos problemas de simplicidad son pocas veces significativos, no habían alcanzado todavía un carácter eminentemente cuantitativo o analítico».

En el siglo XX «las ciencias físicas procuran desvelar los secretos de la naturaleza de una forma nueva y bizarra. En lugar de estudiar problemas que encerrasen dos variables, tres o cuatro a lo sumo, algunas mentes imaginativas saltaron al otro extremo exclamando: «¡Vamos a desarrollar métodos analíticos que puedan tomar en cuenta dos billones de variables!».

Matemáticos y físicos crearon «poderosas técnicas de cálculo de probabilidades y de mecánica estadística» aptas para tratar los problemas que Weaver llama *problemas de complejidad desorganizada* (problemas de estadística, no solubles).

Otros problemas presentan un conjunto, un sistema de propiedades ordenadas, complejísimas, pero ordenadas y *analizables en promedio*.

Los problemas de las Ciencias biológicas son complejos, pero de procesos ordenados, organizados, *problemas de complejidad organizada*.

La clasificación de los problemas científicos de Weaver es esta:

- 1) *problemas de simplicidad* (de no más de cuatro variables, generalmente de dos variables);

- 2) *de complejidad organizada* (solubles en promedio, métodos estadísticos);
- 3) *de complejidad desorganizada* (científicamente insolubles).

La vocación por las Ciencias Matemáticas se revela precozmente, como la vocación por la Música. Diagnosticarla en la infancia es más fácil, en general, que la vocación por las Ciencias Fisiconaturales.

El espíritu científico se manifiesta de múltiples maneras tanto en sus inicios como en su maduración. Hemos afirmado que *la obligación por la verdad es el único absoluto del espíritu científico y en él, la libertad de pensamiento solo se supedita a esta obligación*. He ahí dos características sin las cuales no existe el espíritu científico, pero aunque esenciales, ellas solas no lo constituyen. Sin embargo, *la precoz obligación por la verdad y la precoz independencia de espíritu pueden ser anuncio de una auténtica vocación científica*.

Cuando se intenta caracterizar lo que es el espíritu científico por lo que son los hombres de Ciencia, se impone distinguir lo que hay en ellos de extraño al espíritu científico. Ciertamente, el espíritu científico como la vocación, hay que estudiarlo en la vida y en las obras de los creadores de la Ciencia.

El espíritu científico al enfocar lo desconocido tiene en cuenta todas las posibilidades y luego procura decidir cuál o cuáles de ellas son verdaderas. *El distinguir precozmente la realidad de las apariencias y tentar tácticas para despejar la verdad de todo engaño puede ser anuncio del amanecer de una vocación científica*.

En la exploración de la realidad, hay que tener en cuenta:

- a) lo que es o puede ser testimonio de todos;
- b) lo que es o puede ser testimonio de muchos, pero no de todos;
- c) lo que es o puede ser testimonio de pocos;

d) lo que es o puede ser testimonio exclusivo de uno solo...

Verdades con credenciales y verdades sin credenciales...

Además existe:

- a) lo que se puede repetir mediante el experimento (lo que puede repetirse a voluntad);
- b) lo que se repite, pero no voluntariamente, mediante el experimento;
- c) lo que se repite en tiempos breves;
- d) lo que se repite en una escala de tiempo de la vida media de los hombres;
- e) lo que se repite en una escala de tiempo cuya medida no es la vida del hombre;
- f) lo que jamás se repite.

El filósofo Chestov en su obra *Sur les confins de la vie* escribe con fuerte convicción: «le témoignage d'un seul être clairvoyant vaut plus que celui de millions d'aveugles».

En la percepción y expresión de la realidad, existen cinco tipos de hombres (de características dominantes mejor que de tipos excluyentes):

- 1) los que carecen de sentido para percibir bien lo real;
- 2) los esquematizadores;
- 3) los complicadores;
- 4) los ajustadores que se mueven entre los que esquematizan y los que complican;

- 5) los que originaria y directamente captan la realidad con la conciencia de límites, dudas, clarosucos, penumbras y sombras en la progresiva profundización de su conocimiento.

De suyo, es obvio, las virtudes morales no constituyen criterio para el diagnóstico y pronóstico de las vocaciones. No obstante, además del *imperativo por la verdad como un absoluto*, único absoluto del espíritu científico, *sin un algo de apóstol, no hay auténtico investigador*, el que surge de adentro, el inspirado, el que se encuentra a sí mismo en el trabajo, el que en su labor no disocia lo que piensa, siente, dice y hace... Pero no se debe legislar sobre la base del apostolado y del sacrificio de los otros. Por más idealista que sea un investigador, su cuerpo no es idealista, y si no se atiende su *metabolismo basal*, temprano o tarde, pero siempre, ¡se vengal...

Insistimos en la *necesidad y justicia del reconocimiento a vivir del ejercicio de las mejores aptitudes que se poseen como una supraestructura de los fundamentales derechos a la vida y a la libertad en el plano de los valores.*

El ideal del hombre culto sería observar y experimentar como sabio, pensar como filósofo, expresarse como artista y vivir como santo... pero como santo ejecutivo, no solo contemplativo. Las manos libres después del trabajo bendicen mejor y el hogar es lo más puro de la vida social.

El libro siempre abierto del Cosmos «è scritto in lingua matemática», así lo afirma el genial Galileo.<sup>57</sup> Pero solo lo cuantitativo es expresable matemáticamente, nunca lo cualitativo. Además, existe lo que por naturaleza es singular, único y, por tanto, ajeno al cálculo estadístico. La realidad, pues, sobrexcede a las posibilidades de las matemáticas. Para subrayarlo, piénsese en los procesos psíquicos, lo más inmediato y lo más lejano de la observación y experimentación científicas...

La razón sin la experiencia es poca razón; la experiencia sin la razón es poca experiencia, y en la investigación científica la razón y la experiencia no son todo.

---

<sup>57</sup> *Il saggiaiore*, 1623.

El espíritu científico se caracteriza por cierta exaltada vigilia de la realidad. El investigador la explora siguiendo todas sus sinuosidades, para descubrir hechos, procesos y causas eficientes y luego sintetizar su exploración formulando reglas y leyes que conduzcan al dominio de la Naturaleza y a la previsión de los acontecimientos.

No solo el artista, también el hombre de Ciencia sueña, y sueña tanto más cuanto más alto sea su velamen y mayor su calado.

Sueños de profecía, de predicción, de adivinación, de invención, de creación... sueños que la Ciencia tiene la exigencia ética de torturar con experimentos, con crítica y contracritica abiertas a todas las posibilidades para que sobrevivan como realidades del hombre despierto.

Cuando Mendeleiev predecía la existencia de cuerpos químicos nuevos a favor de su célebre tabla de los elementos, de su ley periódica, cuando anunciaba el *eka-boro*, el *eka-aluminio*, el *eka-silicio* soñados o descubiertos mentalmente, como Le Verrier descubriera a Neptuno mediante el cálculo matemático, en una especie de sueño de la Razón, los profesores que ignoraban que *autoridad deriva de autor* reaccionaron contra los sueños de Mendeleiev en nombre del rigor científico... Y mientras esos celosos defensores de la Ciencia, cuyo espíritu ignoraban, dormían sin alma de soñadores, entre las tres y las cuatro de la madrugada de un nuevo día de gloria, Lecoq de Boisbaudran demostró, con el recurso del análisis espectral, la primera realidad de los sueños de Mendeleiev y el *eka-aluminio* fue para la vigilia de siempre el galio que en las cátedras de Química se enseña como definitiva conquista científica.

El caso de Faraday es otro notable ejemplo de la *importancia de la intuición en la investigación científica*. El genial investigador imaginó que el campo magnético influiría sobre las radiaciones luminosas. El análisis espectral de entonces dio resultado negativo. ¿Cómo reaccionó Faraday? No juzgó errónea su intuición, sino insuficiente la técnica. Y en efecto, hoy día está probada la influencia del campo magnético sobre los fotones (efecto Zeeman).



En la apreciación de las pruebas, en su justa valoración —pleito entre sensibilidad y rigor—, también se patentiza el espíritu científico.

Asombra que aun en experimentadores ilustres se impongan con la fuerza de la evidencia pruebas que parecen rotundas y son falsas. Notable ejemplo es el de Otto von Guericke, quien creyó demostrar la *existencia de la nada* como esencial entidad física. Y se explica el error. En la época del experimento de los hemisferios de Magdeburgo era difícil descubrir la causa que, hecho el vacío, impedía la separación de tales hemisferios aun con la fuerza de muchos caballos tirando en dirección opuesta. Entonces, parecía evidente que *el vacío, la nada* era la causa, ya que dejando entrar aire o agua en el interior de los hemisferios, la separación era fácil. Se ignoraba, en la época de Otto von Guericke, la presión atmosférica.

¿Qué prueban las pruebas? Saberlo no siempre es fácil. Una mente lúcida percibe lo verdadero y lo falso de las pruebas con la prontitud y seguridad que le son ajenas a una mente común. El rigor científico se caracteriza más por la exigencia de verdaderas pruebas que por su número. Suele ocurrir que a la evidencia de una sola prueba nada agreguen otras pruebas.

En una visita al Instituto de Niels Bohr, ilustre hombre de Ciencia, Premio Nobel de Física, luego de haberse recorrido sus muy bien equipados laboratorios, se le pregunta cuál era su instrumento o aparato preferido. Su categórica y simpática respuesta la dio diciendo «este», y *señaló el diván donde meditaba...* Los aparatos salen de la frente y las manos que los manejan se mueven gobernadas por la frente. En la investigación científica, las ideas salen de la frente a trabajar, en busca del polen y el néctar con que se elabora la verdad como las abejas la miel.

Los mejores frutos de la acción humana maduran cuando se obra con la mente dirigida por ideales superiores, pero los ideales sin ninguna inserción en la realidad son falsos ideales.

D'Orsay nos habla de *la aventura emocionante y heroica de toda gran idea: surge de la soledad más recóndita del alma y va a la conquista del mundo.*

Es sorprendente lo que la marcha del espíritu humano debe a ideas simples o hechos vulgares que de modo inesperado, por la investigación, adquieren importante originalidad. Una originalidad que en sí misma sería pequeña, que al profano se le presentaría como una ocurrencia sin proyección alguna, como una iniciativa insignificante, puede ser un nuevo acento del alma que anuncie exploraciones inagotables, que ponga al investigador en el pórtico de otro mundo...

Un signo de alta distinción de los espíritus está en la sensibilidad discriminadora de lo trascendente en lo insignificante, del vilano y la semilla, de los valores intrínsecos del germen... Para ello se necesita un buen sistema de óptica bien centrado, en cuyo foco lo insignificante aparente se resuelva en mensaje de otro mundo, en un universo en promesa, en una inmensidad naciente.

Si fuese cierto que la Naturaleza está escrita en lenguaje matemático, como lo postulara el genio de Galileo, toda vocación científica sería vocación por las Matemáticas o la presupondría, de suerte que toda vocación científica que no fuese por las Matemáticas estaría conjugada con esta. Pero la verdad es que la Naturaleza no está escrita en una sola lengua y que *lo cualitativo no es matemáticamente expresable* y no siempre por carecer de precisión. Las fórmulas químicas, no menos exactas que las matemáticas, *son fórmulas cualitativas primero, luego cuantitativas...*

Existen, pues, tres tipos generales de vocación científica: 1) vocación por las Matemáticas; 2) vocación científica por la observación y la experimentación conjugada, en grado muy variable, con vocación por las Matemáticas, y 3) vocación científica sin vocación por las Matemáticas...

La vocación por las Matemáticas tiene como fin las Matemáticas mismas; la vocación científica por la observación y la experimentación conjugada con vocación por las Matemáticas gravita sobre todo en torno de lo expresable matemáticamente de la realidad explorada mediante la observación y la experimentación; en fin, la vocación científica sin vocación por las Matemáticas incide en las Matemáticas como incide en los idiomas, aunque se carezca de vocación por ellos (son medios, no fines vocacionales).

Se investiga por problemas siguiendo todas las «sinuosidades» de la realidad concreta; no se investiga por asignaturas.

Entre otros ejemplos geniales, recordemos el de Pasteur, quien procediendo de la Química revolucionó la Medicina, estudiando la fermentación. Todo investigador explora la realidad sin fronteras establecidas artificialmente por asignaturas.

En la actualidad, la Biología se diversifica en más de cien ramas, con problemas que inciden en una, en algunas, en muchas o en todas ellas.

El investigador tiene que prescindir de fronteras debidas a la clasificación de las Ciencias, ateniéndose a todas las posibilidades de su capacidad espiritual, técnicas y demás medios.

En los procesos vitales convergen lo anatómico, lo histológico, lo citológico, lo químico, lo físico, lo fisicoquímico... aunque orgánicamente, a la postre, todo ser viviente complejo se resuelva en moléculas ordenadas en estructuras y en moléculas no ordenadas en estructuras.

Después de haber salido de la cabeza del inventor, cada aparato o instrumento de investigación tiene lo fundamental en la cabeza del que lo pone en juego, aunque tal aparato sea el cerebro electrónico.

Todo buen investigador no es solo un observador agudo y riguroso, un experimentador hábil, un razonador profundo, claro y exigente, un crítico severo de sí mismo, no solo de los otros, un expositor original, preciso, conciso, claro y exacto, no confundiendo los planos de lo cierto, lo dudoso, lo sabido, lo ignorado, los hechos, las teorías y las hipótesis: es, además, un bien dotado de la doble imaginación, la realista y la adivinadora o profética...

La demostración de que la Tierra no ocupa el centro del Universo y de que la esfera celeste con todos sus astros no gira en torno de nuestro planeta es más, muchísimo más que una verdad astronómica.

Sean cuales sean los impulsos y motivos intrínsecos y extrínsecos, la mayor, más pura y más intensa recompensa del investigador está en su propia obra, en la creación y el descubrimiento, en la emoción del develar la realidad oculta, la de ser algo así como un confidente del Creador o del Misterio, según los temperamentos. Toda nueva verdad es un mensaje para el hombre, que descifra con emoción.

De lo alto, una voz nos lo confiesa con admirable candidez. Es la voz de Galileo, quien, luego de descubrir los satélites de Júpiter y constatar sus movimientos de traslación, nos dice con religiosa reverencia y purísima alegría: «e si come sono d'infinito stupore, così infinitamente rendo grazie a Dio, che si sia compiaciuto di far me solo primo osservatore di cosa ammirada e tenuta a tutti i secoli oculta».

Se ha interpretado por algunos psicoanalistas que vocaciones como la de un biólogo y hasta la de pedagogo, a la par que la de cirujano, implican un factor afectivo morboso. He aquí lo que dice H. Wallace: «C'est ainsi que le sadisme expliquerait des vocations de biologiste, de chirurgien, et même de pédagogue».<sup>58</sup> Indudablemente el psicoanálisis freudiano ha contribuido al adelanto de la Psicología y sobre todo de la Psicopatología, pero también es cierto que ha incurrido en increíbles extravíos, como el citado concepto de la psicología de la vocación. El factor afectivo existe en todas las vocaciones. Lo morboso jamás es propio de su naturaleza.

Un *test*, una prueba que revela mucho de *quién es quién*, sobre todo moralmente, consiste en examinar cómo se reacciona cuando entran en juego el interés y la vanidad...

No se trata de ser personaje: *de lo que se trata es de ser auténtica persona en el plano de los valores.*

*El mayor señorío consiste en ser uno mismo en todas las circunstancias, acrecentando las virtudes que hacen al hombre más hombre... ser*

---

<sup>58</sup> Sélection et orientation professionnelles. *Journal de Psychologie*, XXVIe année, n.º 9-10, 1929, p. 727.

uno mismo con naturalidad, con sencillez, sin afectación, «que toda afectación es mala», como lo dijera Don Quijote.

Presentarse como no se es constituye un autojuicio desfavorable... Se busca, consciente o inconscientemente, mejorar *su yo refractado en el yo del otro*. En cierto sentido, es la imagen no de lo que se es, sino de lo que se desea ser... Lo grave es el engaño y conformarse con el engaño en vez desforzarse en ser de veras lo que se quiere hacer creer que se es. Hay que convencerse de que sobre el engaño no es posible construir nada duradero, y menos, muchísimo menos, la personalidad que cuenta en el plano de los valores.

En la vida del espíritu, a la postre, *todos nuestros años son de noviciado*, pero ¡qué noviciado, *con perpetua, rauda y asombrosa ascensión!*...

Es de toda evidencia que no somos perfectos; pero *somos perfectibles*... *He ahí la condición humana más trascendente*.

Se atribuye a Alfonso el Sabio esta tremenda irreverencia: «Si Dios, al crear el mundo, me hubiera consultado, le hubiese dado muy buenos consejos»... No es verdad histórica, pero es *verdad psicológica* de todos los hombres en el sentido de que nadie, ni el más bien habido y más bien logrado, está completamente conforme consigo mismo y con lo que no es él: existe lo que preferiría que no existiese y no existe en él y fuera de sí la concreción de muchos nobles anhelos, de muchas entrañables aspiraciones.

Spinoza señala la tendencia de todo ser a permanecer en el ser. Y en *El sentimiento trágico en los hombres y en los pueblos*, inmortal obra de Unamuno, se ahonda con sagrado fervor en el ansia de inmortalidad de la criatura humana.

Ciertamente, todo ser tiende a permanecer en el ser, pero el hombre aspira a algo más de singular trascendencia: *aspira a permanecer mejorando*, exorcizado de defectos y enriquecido en virtudes.

En cierta manera, cada uno de nosotros es una singular totalidad: tiene sus «estructuras» mentales, su historia édita e inédita, sus hábitos, sus costumbres, sus ideas, sus sentimientos, sus creencias, sus potencias ocultas, sus íntimas vivencias, sus gustos, sus valoraciones, sus intereses, el propio mundo de la significación, sus ideales, sus insobornables silencios... y así cada uno de nosotros es centro de un «universo» donde nadie más que él puede serlo.

De suyo, es obvio, las virtudes morales no constituyen criterio para el diagnóstico y pronóstico de las vocaciones. No obstante, además del *imperativo por la verdad como un absoluto*, único absoluto del espíritu científico, *sin un algo de apóstol no hay auténtico investigador*, el que surge de adentro, el inspirado, el que se encuentra a sí mismo en el trabajo, el que en su labor no disocia lo que piensa, siente, dice y hace... Pero no se debe legislar sobre la base del apostolado y del sacrificio de los otros. Por más idealista que sea un investigador, su cuerpo no es idealista y si no se atiende su *metabolismo basal*, temprano o tarde, pero siempre, ¡se venga!... Sin embargo, no nos calumniemos calumniando a nuestro cuerpo, que también es sagrado y de una *asombrosa sabiduría*... Su estudio engrandece nuestro espíritu, y su ignorancia nos empequeñece.

Insistimos en la *necesidad y justicia del reconocimiento a vivir del ejercicio de las mejores aptitudes que se posean, como una supraestructura de los fundamentales derechos a la vida y a la libertad en el plano de los valores.*

De gran trascendencia es la investigación científica para el destino del hombre. No es del todo civilizado el país donde no se realice. Todos los verdaderos estadistas lo reconocen y procuran favorecerla por todos los medios.

Para quien está dotado de una vigorosa vocación científica, la investigación constituye un imperativo vital incoercible.

La insaciable sed de saber por saber es un *valioso signo de la vocación científica* y de un superior destino del hombre.

Es la Vida el objeto más inmediato y más remoto y más apasionante de la investigación. Si el Cielo carece de ella, la Tierra es más que el Cielo. En todo caso, el Cielo es más Cielo porque hay quienes lo contemplan, investigan y cantan...

La investigación es una suprema necesidad del espíritu en sí, además de responder a causas segundas y urgencias prácticas. ¿Por qué misteriosa fuerza el hombre se siente obligado ante la Verdad como ante el Bien y la Belleza? Abismos del alma, pero ¡abismo de *estrellería!*...

A momentos el hombre es una lámpara ardiente que ilumina el mundo en dirección a la eternidad; a momentos se mueve en lo inconmensurable del espacio y del tiempo como una «fría mancha del silencio» en dirección a la nada... Esencia entre esencias, fantasma entre fantasmas... lo anima un soplo heroico, que si no es, parece divino. Aunque nieve y granice sobre él (del Cielo también tiran piedras), la brasa de la investigación se reavivará siempre y durará lo que dure su ignorancia, que crece a la par que su sabiduría... Es el hombre el más grande descubrimiento y el más grande enigma del hombre, el más cercano y el más remoto objeto de investigación: «naturaleza esclarecida por el conocimiento de sí mismo», todo lo que se descubre en cierto modo lo descubre, y todo lo que se oculta, lo oculta.

De todas las cosas no cae al mismo tiempo la máscara y lo que huye no desaparece de golpe. Siempre hay algo que escapa de cerca. Siempre roza nuestros deseos el instante próximo de una entrega, y con el prestigio indestructible de un *ahora sí* es verdad se renuevan los milagros de la ilusión, renace la fe en nuestros poderes, nos reconquistamos a nosotros mismos, de idéntico modo que por un *ahora sí es real* de algunos de nuestros ensueños, soñamos que no es sueño lo que en ellos vivimos.

Descubrir equivaldría a ser confidente de Dios, a penetrar en sus secretos, a hacer introspección en la mente del Creador...

Del fondo del alma humana nace un incoercible impulso de saber por saber. Todo lo que vaya contra ese impulso va contra el superior destino del hombre.

Todo hombre desearía poseer los atributos divinos y ser *omnisapiente* y *omnipotente*... y no por soberbia y vanidad: es necesidad exacerbada por la angustia de los límites y de lo irreparable.

Solo un santo y un santo español, como San Juan de la Cruz, encontrará sosiego en la creencia de que *para saberlo todo, no hay que saber algo de nada*.

Saberlo todo; saber algo de todo; saber todo de algo... *Saberlo todo* es lo único que satisfaría plenamente. *Saber algo de todo* es como una diversión. Mucho más difícil es *saber todo de algo* y no se tiene seguridad de ningún saber exhaustivo. «No hay asuntos agotados, sino hombres agotados en los asuntos». Esta luz emana del superior espíritu de Cajal.

Cierto, a veces se cumple la sentencia bíblica y la curiosidad se devora al hombre; pero por ella vive quien está dotado de hondo espíritu científico y filosófico, tanto que antes de apagarla dejará que se quemase su cuerpo como la mecha de una lámpara...

No siempre ni para todo, la alegría o la pena, el placer o el dolor son el yesquero del espíritu. Es verdad que para muchas cosas solo se entra en vigilia cuando el dolor nos despierta y que muchas cosas solo se comprenden bien cuando se sufre y hasta nada más que durante el sufrimiento. Después, el recuerdo del dolor no basta, como no basta para comprender a los que ahora sufren que hayamos sufrido, como todos, alguna vez.

Quien siente el imperativo de la investigación, vive con el alma encendida por sí misma. Ella es, por esencia, combustible y comburente.

El hombre cuando interroga los más grandes enigmas de la Vida está como en la boca de un pozo: no tiene más respuesta que el eco de su propia voz... El porqué de las cosas, si es que lo tienen, se ha ido tan al fondo que no hay buzo que lo encuentre. Pero el hombre, quiera que no, está siempre junto al pozo con la terca ilusión del molino: al Cielo se le caen las estrellas al agua y la redonda cabeza del molino voltea y voltea con la creencia sublime y loca de que podrá subirlas en sus cangilones.



Antes de leer a Erasmo nos imaginábamos que por ahí le habría salido el elogio de la locura.

El hombre investigando no parece del todo nocturno ni del todo diurno: es más bien crepuscular... En medio del camino se le viene la noche encima... Un día y otro día se aclara el misterio y una noche y otra noche lo sorprende la ignorancia; un solsticio de verano le trae la fe de los días largos; y un solsticio de invierno se la quita... He ahí, entre la luz y las tinieblas, el gran drama de nuestra vida. No somos tan ignorantes para no interrogarnos ni tan sabios que sepamos responder a todas nuestras preguntas...

¿Qué es?... despierta la sabiduría. ¿Cómo es?... crea la confianza en una segura marcha... ¿Por qué es?... hace callar a todos los sabios... ¿Para qué es?... le devuelve la palabra, pero con la penuria y dificultad de un afásico o disléxico.

De nuestro cuerpo acaso no sea legítimo afirmar más de lo que afirmara el profundo y prudentísimo Stuart Mill: «la causa desconocida a la que se refieren nuestras sensaciones»... Pero ¡cómo se engrandece nuestra vida con su exploración!... ¡Y qué sabiduría la del cuerpo! Cuántos problemas insolubles para el investigador, él resuelve a cada instante del diario vivir.

Para el biólogo, como para el filósofo, el conocimiento de la Vida es la culminación de la Vida... Quien conociese los secretos de la diminuta célula «se pasearía» entre los hombres como un semidiós, porque ninguna estructura, ninguna función, ningún fenómeno podrá conocerse cabalmente con ignorancia de la totalidad.

En parte sabemos; en parte profetizamos... Así adoctrinaba San Pablo. *Y entre el saber y el profetizar crecemos, como las plantas, de la oscuridad a la luz, haciendo de la profecía sabiduría y de la sabiduría profecía...* o más sencilla y exactamente, crecemos en sabiduría, profecía e ignorancia. *El sentido común por sí solo no permite remontar vuelo; poco hay de él en el timón de dirección y en el timón de profundidad, pero es el mejor para-caidas para todas las alturas del pensamiento.*

No cabe duda, este mundo es propicio, muy propicio, el más propicio de todos para la investigación e investigar de veras es trabajar con todos los poderes del alma...

Nuestra palabra mágica es la más realista de todas: *laboremus*, pero empieza a ser verdaderamente mágica en cuanto deja de ser palabra.

Muchísimos pasos perdidos damos en la vida y muchísimos nos «diluímos» en palabras triviales... En vano nos buscamos en ellas.

Trabajemos, que trabajando es como mejor responderemos a nosotros mismos, a nuestros amigos y a nuestros enemigos...

Indolente y todo, el hombre tiende a la sabiduría. Renaciendo de todas las catástrofes, lentamente, pero siempre la Humanidad «realiza el sueño de los sabios».

*Peor, muchísimo peor que la circulación de monedas falsas es que circulen ideas falsas.* Muchos errores se perpetúan porque se enseñan.

La más grave malversación de los bienes de una nación es la malversación de sus talentos. La originalidad de sus hombres, en el plano de los valores, conjugada con los dones universales del género humano y la heroica voluntad de progreso, constituye el más sagrado tesoro de una nación. No se llame estadista quien no custodie, mediante las leyes, ese sagrado tesoro.

¿Quién es hombre de su tiempo? El que vive la novedad de lo eterno y está siempre adelantándose... vale decir, hombre de su tiempo es el de todos los tiempos, viviendo en el altiplano de los valores sin horario ni calendario.

Lo eterno es siempre nuevo; lo efímero nace viejo.

Imposible convencer de la grandeza de una cosa a quien la lleva pequeña en el alma, si previamente por la educación y la simpatía no presiente su natural magnitud.

En algunos de sus aspectos, la Ciencia es, como afirmara Bachelard, *la estética de la inteligencia...* y en otros, la más poderosa propulsora del progreso humano: creadora de un intermundo entre el hombre y la Naturaleza, como una continuidad del hombre.

*Bello y gran espectáculo es el de la frente cuando la idea precede a la acción como el relámpago al trueno...*

#### IV

Es indudable que no hay vocación sin aptitudes e intereses psicológicos, pero también es indudable que existen aptitudes e intereses psicológicos aislados sin integrar ninguna vocación auténtica. Se está fuera de foco si no se investigan sus correlaciones funcionales, o sea, la psicología de la vocación como un complejo de aptitudes e intereses psicológicos (*psicotropía*).

Hay que tener siempre en cuenta que existen aptitudes comunes a muchas vocaciones y que la fundamental diferencia consiste en sus correlaciones entre sí y con los intereses psicológicos, aparte de la gama que va de lo común a lo genial.

Un gran investigador, Charles Nicolle, premio Nobel, nos hace esta confesión: «Je suis né imagitatif et observateur». Por imaginativo se hubiera pronosticado un futuro artista, pero la imaginación es también importante en un hombre de Ciencia; por observador se podría haber pronosticado un futuro investigador científico, pero el ser agudo observador es capital en el novelista y en el dramaturgo que *hurgan* el alma de la criatura humana. En fin, *de un imaginativo y observador puede surgir tanto un hombre de Ciencia como un artista, según la correlación funcional de las aptitudes y de los intereses psicológicos.*

Los más profundos conocimientos de la psicología de las vocaciones, de su esencial naturaleza, se logran sobre sí mismo cuando se es poseedor de una auténtica e incoercible vocación y no se carece de la tendencia a la *autognosis*. Luego, del estudio de las vocaciones geniales en su

evolución y demás manifestaciones de realización. Así, con tal *patrón* se explorarán mejor los *factores y grados vocacionales* que puedan existir en quienes carecen de genio.

En breves proposiciones podríamos esquematizar la teoría general de la vocación, con la advertencia de que no deben desarticularse del planteamiento y discusión de los problemas. Serían estas:

- 1) De las dos psicologías de la vocación, general la una, especial la otra, se puede concluir que son de naturaleza instintivo-intelectiva, con variable predominio del instinto o de la inteligencia, agregando que lo instintivo puede ser: a) conforme a la inteligencia; b) diferente pero no opuesto a ella; c) inteligible o traducible a términos o maneras de la inteligencia; d) ininteligible o intraducible a dichos términos; e) contrario a la inteligencia.
- 2) La vocación implica tanto pasión como poderes en la originalidad de la persona y comprende un complejo o sistema de aptitudes funcionalmente correlacionadas y una tendencia, inclinación o psicotropía que resulta del preferente ejercicio de las aptitudes. En cierto género de vocaciones, el *factor ético* puede ser de importancia, en otro, nada tiene que ver con ellas.
- 3) Aptitudes sin correlación funcional, sin preferencias, sin inclinación, sin una correlativa psicotropía constituyen una vocación frustrada, en cuyo caso no existe impulso para ejercitar los dones que se poseen.
- 4) Una inclinación, tendencia o psicotropía que resulte de un deseo, de una pasión, de un propósito deliberado, de una creencia, etc., y no de aptitudes, téngase o no clara conciencia de ellas, es una vocación espuria.
- 5) Existen factores psicológicos comunes a todas las vocaciones y factores específicos, pero lo que más diferencia una vocación de otra son los complejos o sistemas de aptitudes funcionalmente correlacionadas, pues estas pueden conjugarse o segregarse, entrar en conjunción o en disyunción a la manera de los caracteres mendelianos, aun cuando su comportamiento hereditario no fuese estrictamente igual.

- 6) En una misma persona pueden darse más de una vocación, confluentes o difluentes, con primacía, en general de unas sobre las otras. En rudimento, todo hombre es *homo multiplex*, por eso, *al comienzo, todos los caminos son para todos*; luego, lo de Goethe: *no todos los caminos son para todos...*
- 7) En cuanto a la existencia o no existencia de vocación en cada individuo concreto, rara vez se trata de *la ley del todo o nada*: además de una totalidad psíquica o plenitud vocacional, privilegio que la vida otorga a pocos, hay fases, grados y factores vocacionales con los que la vida se muestra más pródiga.

Como signos importantes de la vocación, no inequívocos, señalaremos: *a)* la actividad *per se*, más o menos incoercible, con resistencia a la fatiga y tendencia al olvido de todo, incluso de sí mismo (en las *líneas de fuerza* de la vocación, el ensimismamiento y la capacidad de trabajo son mucho mayores que fuera de ellas); *b)* la dirección y persistencia del interés psicológico; *c)* la emoción como acompañamiento afectivo de la actividad más que como imperativo de la acción; *d)* la facilidad en pasar de la atención espontánea a la voluntaria y de esta a la polarización mental; *e)* la calidad del fruto...

Es un momento trascendente para el propio destino realizarse en el trabajo en el que uno se encuentra a sí mismo, pues si bien hay quienes se salvan en el doble de la profesión y la vocación, muchísimos se han de perder y hay que pensar que una sociedad donde no sea posible vivir del ejercicio de las mejores aptitudes es una sociedad con graves fallas: *deja mucho de lo más hombre fuera del hombre...*

En una sociedad organizada con un profundo sentido humano, no hay que dar vueltas con la ilusión de reintegrarse a la Naturaleza, abandonando la técnica. Salir de su estado primitivo está, precisamente, en lo más auténtico de la naturaleza del hombre. Hay que entregar a la máquina, y cuanto antes, todo lo que puede hacer la máquina para que el hombre pueda entregarse más a la vida del espíritu. Pasada la crisis de crecimiento y corregidos los males de la centralización de las fuerzas y de los medios de producción, la máquina hará al hombre no más máquina,

sino más hombre: viene del espíritu y lo salvará de muchas tareas embrutecedoras, siempre que se maneje con espíritu de justicia, lo que falta absolutamente en quienes han movido la máquina contra el hombre, porque antes y después de ella cuenta con el hombre que sabe manejar la máquina y no sabe manejarse a sí mismo.

Para que unos pocos griegos poseídos de genial vocación pudieran vivir totalmente entregados a ella y legarnos sus magníficas creaciones, a muchísimos hombres se los sacrificó considerándolos esclavos por naturaleza...

La abolición de la esclavitud es, no cabe duda, la revolución social más grande de la Historia... Y no se logrará del todo hasta que se libere a todos los hombres de las tareas inferiorizantes que matan por el cerebro.

Para ellas no hay vocación. Y no se debe contar con los mártires en ningún régimen sano de convivencia. Mucho menos hacerlos. Hay que entregar a la máquina todo lo que tienda a hacer del hombre una máquina... y dar las mayores oportunidades para el superior ejercicio del espíritu.

El artista y el investigador, hombre de Ciencia o filósofo, constituyen un acontecimiento social ante el que el Estado no debe permanecer indiferente o con actitud más de apariencia que de esencia, sobre todo cuando la obra, siempre operante en el mejoramiento del hombre, no trae consigo recompensas económicas. Pero en lo posible, no ha de cambiarles el destino al artista y al investigador, encomendándoles otra función que la específica. Ha de tender a resolverles el problema económico procurando que presten servicios a la sociedad, sin sacarlos de sus respectivas órbitas, de donde puedan influir más en el progreso y elevación espiritual del pueblo, que es el camino más seguro y corto, aunque interminable, de transformar la sociedad en vista del bien. Eso llevaría, a su vez, al reconocimiento de una *supraestructura* o *supraforma* del derecho a la vida: el derecho a vivir de lo que espiritualmente más es uno, el derecho a vivir del trabajo que resulta de las mejores aptitudes que se tengan.

Para atenuar aquí nuestro escepticismo, reparemos en que muchísimas veces se ha tildado de utopía a la misma hélice del progreso.

Asombra la facilidad con que doctrinariamente se establece el determinismo de la vida social humana. Y un simple acto nuestro es, sobre fondo de misterio, prehistoria y profecía, continuidad y creación, *pasado y porvenir en la eternidad del presente...*

El porvenir crece en el presente como crece el pasado. El presente no es toda la realidad, pero en él se da la realidad toda. Si desapareciera el presente, ¿qué quedaría de la realidad?

Por filósofos y no filósofos —Kierkegaard entre los primeros— se habla del destino del hombre como exterior al hombre mismo. Verdad es que en una de sus acepciones se suele definir el destino como algo que resulta de fuerzas exteriores; y en otra, como una predeterminación de fines.

Igual fatalismo habría en ambos casos, por *vis a tergo* o por *vis a fronte...*

Nada nos asegura que nuestro destino sea todo extrínseco: más bien se acusan dominantes intrínsecas, puesto que en las maneras de existir de un ser siempre estará, y en primer término, la naturaleza del ser en general y de ese ser en particular (causalidad óptica).

Cada uno de nosotros es, en cierto sentido, una singular totalidad: tiene sus «estructuras» mentales, su historia inédita, sus virtualidades, sus potencias ocultas, el propio mundo de la significación, sus valoraciones, sus vivencias únicas... es centro de un «universo» donde nadie más que él puede serlo. No obstante la singularísima totalidad que es cada hombre, nos parecemos más que nos diferenciamos. Aun el genio tiene más de común con el hombre común que de radicalmente distinto:

«Yo vi —nos dice uno de los mayores poetas de los filósofos y uno de los mayores filósofos de los poetas— al más grande y al más pequeño de los hombres: se parecen demasiado todavía».

Causas finales y causas eficientes se ponen fuera del hombre. Pero en ninguna forma es dato de conciencia un ser efecto puro y si esto no basta para negar su realidad, basta para dudar de ella.

Para cierta escala de tiempo, en algo conocemos las corrientes y las contracorrientes y los torbellinos de la vida; para otras, «las tinieblas borran todos los caminos», como en el cantar homérico.

De lo que es y hace el hombre o sucede en él, ignoramos qué grado hay de fatalidad y qué grado de libertad en el preciso sentido de poder elegir entre posibilidades. No sabemos bien en qué conducta y en qué acontecimiento; no sabemos todo lo que es en acto y menos en potencia; pero algo sabemos, y lo que se olvida demasiado es que sabemos que es muchísimo más de lo que sabemos...

Señores:

Para terminar, permítenme que hable en primera persona. Siento la necesidad de decir lo que todos sabéis: he estado profundizando en mi propia ignorancia... Esa es mi vocación, ese es mi oficio.

Después de todo, lo que importa fundamentalmente es que nuestra vida nunca pierda sus mejores motivos, que el espíritu no esté ausente de nuestro cotidiano existir, que no se despueble de ideas y llene de *cerrazón*, pues en la cerrazón, los ojos, que hacen que las lámparas sean lámparas, ya no son ojos...<sup>59</sup>

## V

Todos estamos obligados a una tarea, a una ocupación, a un oficio... además de dar cumplimiento a obligaciones comunes a todos los hombres, obligaciones primarias de la vida, de las que nadie ni nada puede exonerarnos.

En rudimento, en embrión, todos los hombres viven todas las profesiones y nadie ninguna totalmente. Se afirma que en la profesión de sacerdote está el origen de las profesiones de médico, de abogado, de juez, de

---

<sup>59</sup> Hasta aquí, la conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, 16 de octubre de 1941.



profesor... Y el acto original habría sido «ofrecer sacrificios para salvar a las almas»... Las fuerzas ocultas de los dioses o de la Naturaleza y la limitada capacidad del hombre para defenderse de tantos males habrían dado prestigio a todos aquellos que traían de lo invisible poderes para dominar lo visible o perceptible (magos, astrólogos, sacerdotes...). Sea una u otra la génesis de las múltiples profesiones (vocación, necesidades individuales y sociales, división del trabajo...), lo cierto es que en el hombre más evolucionado siempre queda mucho de lo primitivo y todos nosotros somos, en grado mayor o menor, un poco magos o adivinos, un poco astrólogos, un poco sacerdotes o, por lo menos, un poco predicadores... por más rigurosa que sea nuestra lógica y por más escépticos que seamos.

Aun en el más bien dotado para la investigación de la verdad, el espíritu científico y filosófico se estructura muy lentamente en el rigor de las pruebas y contrapruebas y se accidenta muy pronto.

Extraña suele ser la génesis del concepto que en cada uno se va formando de una profesión cualquiera. Citaremos ahora un solo ejemplo: el juicio que el genial filósofo Bergson tenía, cuando niño, del odontólogo. Por sus malos dientes, nos cuenta, «era forzoso que se me llevara al dentista, el cual se ensañaba contra el diente culpable y lo extraía sin piedad». «Sea dicho en confianza, eso no me hacía daño, porque se trataba de dientes destinados a caer por sí mismos, pero yo no me había instalado aún en el sillón de báscula, cuando profería en gritos espantosos desde el principio. Mi familia había terminado por encontrar el medio de hacerme callar. Estrepitosamente, en el vaso que servía para enjuagarme la boca después de la operación (la asepsia era desconocida en aquellos tiempos), el dentista colocaba una moneda de 50 centésimos, cuyo poder de adquisición era entonces igual a diez caramelos de azúcar de cebada —yo tenía bien seis o siete años y no era más tonto que cualquier otro niño de aquella edad—; estaba como obligado a adivinar que había una conveniencia entre el dentista y mi familia para comprar mi silencio y que se conspiraba en torno mío con el fin de hacerme bien; pero, hubiera sido un pequeño esfuerzo de reflexión y prefería no hacerlo, probablemente por pereza y puede ser también para no cambiar de actitud frente a un hombre contra el cual, es el caso decirlo, tenía un diente. Me dejaba ir sencilla y francamente sin pensar y la idea que debía hacerme del

dentista se dibujaba en mi mente con trazos luminosos: era, evidentemente, un hombre cuyo mayor placer consistía en extraer dientes y que llegaba a pagar por eso una suma de 50 centésimos».

Todas las profesiones se elevan, se espiritualizan, se superiorizan si no están dissociadas de la vocación; pero no existe vocación para muchas exigidas por la actual organización social: estas tendrán que caer en el dominio de la máquina. Además, no hay profesión alguna que en la actualidad pueda ser totalmente vocacional; en toda profesión, como en la vida, siempre hay que hacer, en grado variable, otra cosa que lo de la pura vocación... Pero de lo que se trata aquí es de la predominancia.

Unas profesiones más que otras reclaman, para su desempeño, vocación, por lo menos, cierto grado de vocación. Así la de médico, la de sacerdote, la de juez, la de maestro y profesor.

El juicio público recae más pronto sobre la profesión que sobre la vocación, y es que, en general, aquella es más pública que esta.

Hartas veces la vocación carece de vehemencia, de impetuosa anunciación y se refugia en la vida íntima, ocultándose a la profesión; es así que hay profesionales, de carrera científica, cuya vocación artística solo se siente bien y es ejecutiva en el universo privado del hogar o de la familiaridad, y al menor ruido, a la menor agitación exterior, se recoge sobre sí misma...

Acontece también que una vocación no atendida en la profesión vaya acusándose con poderes progresivos y luego llegue a ser más fuerte que esta y saque a la profesión de la vía pública, para esconderla en la vida privada del recuerdo y pase así de la mayor intimidad de la creación a la mayor publicidad de la opinión.

¿Quién piensa en Copérnico, sacerdote, en Goethe, jurisconsulto, en Schiller, médico, en Stravinsky, abogado?... ¿y qué es del médico en la personalidad de Pío Baroja y de Emilio Oribe? Estará siempre presente como invisible cultura, pero no expresado en los términos y modos de la profesión: estará en lo que la vocación lo convirtió a su propia naturaleza.

Cuando la profesión no es el ejercicio de la vocación, aquella y esta tienden a ocupar los dos polos opuestos de la vida: la primera, el polo utilitario; la segunda, el polo del desinterés espiritual.

Profesión sin vocación es vida disminuida en su espiritualidad; hacer de su vocación su profesión es sobre todo lo que hace del individuo la persona. ¡Y se pretende que el caos sería cosmos si el hombre hiciera su vocación de su profesión, cualquiera le haya tocado en suerte!

La profesión está más en la obligación; la vocación está más en la devoción.

En la vocación el individuo es más fin en sí que en la profesión, salvo que vocación y profesión se confundan en una misma realidad. Y esto sucede cuando la profesión no es otra que la vocación ejecutiva.

De la voluntad, sea lo que sea lo que expresamos con esa palabra, se espera demasiado o nada... y el que no la tiene vigorosa, que la tenga. A veces parecería que la voluntad, además de un *ente* mágico, fuera como un objeto que se puede tener, cambiar, o no tener, por un *fiat* no sabemos de qué.

Si la profesión puede nacer de la vocación, la vocación no puede nacer de la profesión. No está en los poderes del hombre trocar su naturaleza. Lo que se debiera —y en ciertas circunstancias ya se puede— es elegir la profesión (o crearla), según la vocación.

La vocación conduce a una *actividad per se*, de incalculables derivaciones; la profesión, dissociada de la vocación, es una actividad que cae más dentro de cálculos, es una actividad dirigida a fines preestablecidos con miras casi siempre utilitarias.

Las profesiones, en esquema, obedecen más a imperativos económicos, a la división del trabajo, a necesidades colectivas; las vocaciones obedecen más a imperativos psicológicos individuales.

¿De dónde viene el disgusto por el trabajo? El desagrado comienza no bien falta interés por lo que se hace.

Todas las cosas envejecen, o mejor, nuestra alma envejece para ellas, cuando se pierde el interés con que la vida prende su lámpara.

Nadie está dotado de vocación para oficios que se realizan contra la propia realización, por urgencia económica. Y en ninguna vida social sana habría que contar con los mártires; mucho menos hacerlos.

A las actividades de la profesión y de la vocación se sumarán siempre, bien o mal, las actividades inherentes a todos los hombres...

Prescindir de todo lo común en procura de original forma de vida es, aparte de ilusoria e imposible empresa, una actitud condenable: *la moral común es a la moralidad total lo que el sentido común a la lógica; carecer de aquella es tan grave como carecer de este.*

En una conferencia pronunciada el 23 de mayo de 1895 sobre la filosofía de Sécretan, en la Société d'Étudiants Protestants, Boutroux observa que a medida que la humanidad avanza, se multiplican y diversifican los intereses que hay que poner de acuerdo: «L'Athénien n'avait guère qu'à être citoyen. Le moderne doit compter avec la famille, la patrie, l'humanité, avec la Science, la morale, la religion, les questions sociales. Et la conduite la plus belle est celle que sacrifie les moins de victimes». La profundización de este pensamiento la encontramos, entre otros autores, en Guyau, en Fouillée, en Rodó, en Vaz Ferreira...

Dos consejos que se funden en uno, del artista y pensador de Ariel: «Aspirad, pues, a desarrollar en lo posible, no un solo aspecto, sino la plenitud de vuestro ser»... «Yo os ruego que os defendáis, en la milicia de la vida, contra la mutilación de vuestro espíritu por la tiranía de un objetivo único e interesado»... Pero la espiritualidad y moralidad no dependen solo de la multiplicidad de intereses espirituales, sino también y mucho de cómo se cumple y se vive cada forma del ser; ¿y unas deficiencias no pueden compensarse por intensidad, pureza y perfección de otras maneras de ser? Hay casos en que sí; hay casos en que no... Muy importante es discriminarlos en lo concreto de la propia existencia y no entregarse todo a una fórmula abstracta, por más hechos concretos que encierre en su legítima generalización.

Se confunde cultura integral con cultura general. En puridad, aquella no es posible. Pero lo que tiende a una cultura integral es la doble cultura: la general y la especializada. A la primacía de la cultura general sucede la primacía de la especialización... Y según las propias exigencias espirituales y otras exigencias, se vuelve o no al predominio de la primera sobre la segunda. Sin especialistas no existe la «cultura integral» en ningún país. Y los especialistas mejores son los que siguen los imperativos de la vocación. Las dos culturas operan recíprocamente, pero más, mucho más le debe la cultura general a la vocacional que la vocacional a la general. *El nuevo concepto de hombre culto debe ser el de las dos culturas*, con la rectificación de que la calidad, profundidad y originalidad pueden compensar las limitaciones horizontales y cuantitativas. No olvidemos, sin embargo, que la primacía de la profundización no obliga a excluir formas de cultura superior extrañas a su objeto y que, por el contrario, «removiendo» el espíritu en totalidad, se hace más valiosa la especial profundización (diríamos, *más profunda la propia profundización*).

Las necesidades primordiales de la vida y el trabajo en todas sus formas son las raíces más hondas del derecho y del deber. Por más natural que sea la indolencia, carece de sólido fundamento el *derecho a la pereza*. De nada vale la sutil dialéctica de algunos de sus defensores no perezosos. Pero, como lo advierte Don Quijote, «el hacer una cosa por otra es lo mismo que mentir»... ¡y cuánto peor que mentir es tener que hacer «otra cosa» de uno mismo!... ¿Y quién es este «uno mismo»?

Como dos aspectos del «yo» se consideran el individuo y la persona. Realizar su vocación sería la más alta aspiración de la persona. De Cristo se ha dicho que es, como individuo, humano; como persona, divino...

En la persona hay una purificación del individuo, de modo similar a la purificación que del instinto hay en el amor.

Vivir su vocación es estar más cerca de la esencia que de la apariencia y todo régimen social que evolucione más hacia la apariencia que hacia la esencia, o más por la apariencia que por la esencia del hombre, es fundamentalmente falso.

El hombre, pese a su intenso hedonismo, busca mucho más que el placer, mucho más que la felicidad: busca realizarse en lo que más es él, en el dominio de los valores; no conseguirlo es su mayor defraudación.

El poeta y ensayista cuya *Salomé* fue musicalizada por Ricardo Strauss sostiene que el nuevo individualismo por cuyo advenimiento, quiéralo o no, trabaja en la actualidad el socialismo será una armonía perfecta. Será lo que los griegos persiguieron, sin lograrlo jamás, como no fuera en el pensamiento, pues poseían esclavos... *El nuevo individualismo sería el nuevo helenismo*. Y a juicio de Denis de Reugemont, el fin concreto de la revolución económica sería «d'accorder à tout homme quel qu'il soit, le *minimum vital* qui lui permette d'obéir à sa vocation». Pero en la redistribución de la riqueza, Denis de Reugemont daría muy poco a los intelectuales y artistas («je donnerais très peu aux intellectuels et aux artistes»). Es arraigadísima la creencia de que a las empinadas alturas solo se llega por la disciplina del dolor, como lo afirmaron, entre los grandes, Pascal y Nietzsche. Pero ¿es necesario inventarse penas o estar en la miseria para que se tenga honda experiencia del dolor? Prontos a la alegría, prontos a la tristeza, optimistas y pesimistas, eufóricos y melancólicos los hay entre los hombres de todas las condiciones sociales. Y grandes creadores también existen dentro de todas las maneras de la vida. Lo que asombra es la facilidad con que se establece doctrinariamente el *determinismo* de la creación estética, el *determinismo* de los acontecimientos sociales, el *determinismo* del espíritu y de la vida toda... La verdad es muchísimo más compleja y cuanto más rica la experiencia humana, mejor, pero lo que esencialmente da sentido a la experiencia es la propia naturaleza de cada uno. Lo demás es explicar la esencia por la apariencia o lo permanentemente por el accidente.

Nuestra vida es constante alternativa, conciliación y oposición, conflicto y armonía entre deseos y realizaciones, aspiraciones y hechos, idealismo y realismo, arielismo y utilitarismo...

La marcha del espíritu, al igual que la del cuerpo, solo es efectiva a riesgo de caer... Y curiosa aberración: muchas veces uno se derrota a sí mismo por temor a la derrota...

Idealismo, realismo, arielismo, utilitarismo... El ideal puede ser tanto ala como lastre...

Un verdadero idealismo no puede excluir el realismo sin falsearse; un verdadero realismo no puede excluir el idealismo sin traicionarse.

Un ala, una sola ala es la *mnemotecnia* para no olvidar la que falta... Poseer un ala, nada más que una, es andar sin el sentido del vuelo. A un ala hay que llevarla; las dos, nos llevan...

## Interés psicológico

A los prestigios y magia de la voluntad —nada diremos ahora de la memoria, nunca ausente— sucedieron, en Pedagogía, los prestigios y magia del interés... ¿Y qué es el interés psicológico? De esta pregunta quizás no se pueda salir, si salir es traer una solución definitiva, o solo se podrá salir con la estrategia de una o varias hipótesis. Observándose a sí mismo, James se expresa así: «Millones de cosas son presentes a mis sentidos ¿y por qué no integran mi experiencia? Porque no tienen *interés* para mí». Luego subraya: «Mi experiencia es aquello a que me conviene atender».<sup>60</sup> Pero el interés psicológico de todo hombre rebasa lo que *conviene* atender en cuanto la palabra *conviene* signifique utilidad o pragmatismo; y a su vez, *la experiencia rebasa el interés psicológico*. Verdad es que para James el interés opera, diríamos, como un *organizador* de la experiencia: «sin interés selectivo la experiencia es un caos absoluto».<sup>61</sup> En cierto modo, el interés equivaldría aquí, por el orden que establece en los datos de la intuición sensible, a las ideas *a priori* de Kant. Solo el interés daría a la experiencia acento y énfasis, luz y sombra, primer plano y fondo... en dos palabras, *perspectiva inteligible*.

De pronto nos sorprenden en James proposiciones que parecen tautológicas, pues se define el interés por la atención y luego, la atención por el interés: «Las cosas a que atendemos se dice que nos *interesan*. Nuestro interés por ellas se supone que es la *causa* de nuestra atención». Pero no hay tautología en el grado en que el efecto se define por la causa y esta por el efecto; habría si no existiese el dualismo de causa y efecto; si el efecto fuese continuación de la causa, de análoga manera que no habría dualismo entre cosa en sí, y la causa sería una especie de cosa en sí si lo que *aparece* fuera de la misma naturaleza de lo que no aparece, si el *noumeno* se continuara en el fenómeno; ¿y cómo concebir que sin tránsitos es totalmente de otra naturaleza?, ¿y cómo concebir tránsitos en esto? Consíguese una primera aproximación definiendo lo que es por

<sup>60</sup> *Principios de psicología*, volumen I. Trad. Bamés. Madrid: Biblioteca Científico-Filosófica, 1909, p. 431.

<sup>61</sup> Loc. cit., p. 431.



lo que no es, por su contrario. Así, en el sentido más corriente, interés es el contraconcepto de indiferencia. El problema ahora está en obtener el positivo de este negativo. Dewey recuerda que el vocablo *interés* etimológicamente significa *lo que está entre*, lo que une. Y podría definirse, en una de las acepciones, como la *tensión espiritual que está entre la conciencia de las necesidades y su objeto*. El *entre* es, en este caso, puramente temporal, nada espacial, y no presupone discontinuidad. Podría cambiarse *entre* por *va*: *la tensión espiritual que va de la conciencia de las necesidades a su objeto*. La tendencia al objeto de las necesidades íntimas puede ser con ignorancia de los caracteres perceptivos del objeto y aquí se plantea un problema similar al que planteó Kant en su *Crítica del juicio*. El sentimiento del placer en el juicio del gusto ¿precede al juicio o lo sigue? Uno de los problemas del interés psicológico es este: el interés ¿precede sea al juicio, sea al simple conocimiento o lo sigue? Sin problematizar, Ferrière afirma que el interés precede al hecho nuevo.<sup>62</sup> Hemos mencionado la opinión de James, quien lo hacía preceder a toda experiencia. Y Claparède formula su pretendida *ley del interés* en estos términos: *Toda conducta está dictada por un interés*; no hay que confundir la fórmula de Claparède con la de Bentham, porque en el primero se trata del interés psicológico y en el segundo, del interés moral, cuyas aproximaciones pueden ser muy grandes, pero también su alejamiento (el interés psicológico puede ser un absoluto desinterés moral, aunque el interés moral sea un interés psicológico). Nos parece que tanto con respecto al placer y a la emoción en general como a la emoción estética y al interés, se presentan tres casos: 1) el placer, la emoción, el interés preceden al juicio o al conocimiento en lo que conocer sea algo más que la primaria conciencia del objeto, por la cual se sabe o se cree que existe o se desea que exista (la existencia puede ser puramente subjetiva y bastar); 2) el placer, la emoción, el interés y el conocimiento o el juicio son simultáneos; 3) el conocimiento y el juicio preceden al placer, a la emoción, al interés.

*Se busca lo que se sabe; se encuentra lo que se busca* (on cherche ce qu'on sait; on trouve ce qu'on cherche)... Nadie interpretará literalmente estas expresiones, con las cuales el relieve de la frase concisa sobre la

---

62 *La educación constructiva: El progreso espiritual*. Madrid: Espasa-Calpe, 1932.

exageración de la verdad pone en evidencia lo mucho que el interés psicológico depende del saber y cuanto no se percibe si no se sabe que existe. Hay que distinguir bien dos momentos del problema: el de la primera noción y el de la marcha del conocimiento sobre nociones ya adquiridas. Se carece de conciencia de cómo se generan las primeras nociones (y no ha de empezar forzosamente por una, lo más probable es que muchas se vayan formando a la vez); en esto, no cabe plantear, claro está, la prioridad del conocimiento sobre el interés, salvo en el supuesto de ideas *a priori* y de su dependencia; pero acaso tampoco tenga nada que ver el interés en la génesis de las primeras nociones, de cuya aparición no guardamos conciencia e ignoramos en absoluto si a su tiempo la tuvimos. Nada puede asegurarse de las relaciones genéticas entre las ideas fundamentales y el interés; por conjeturas nos inclinaríamos a anteponerlas más bien que a posponerlas: no parecen concomitantes. En cuanto a la relación entre el interés y el conocimiento a partir del rico acervo de nociones con que se cuenta desde que se tiene alguna conciencia de los procesos mentales, notemos *que ninguna adquisición es totalmente nueva y que el conocimiento de las distintas cosas, en el fondo, son variaciones de una sola o de pocas*. De ahí que se pueda ir a lo desconocido por un interés en función de lo que se conoce, aparte de otros impulsos, de los cuales se tiene o no conciencia, y que provocan una «migración por los mares inexplorados de la aventura» (Whitehead). Notoria es la inducción de interés por el conocimiento en lo que ignorábamos y se nos hace conocer, y también es notoria la falta de interés por lo que no entendemos. ¿Qué interés puede sentir una persona por el efecto de Zemann, si no comprende su alcance? Para quien no tenga presente lo que significa en el progreso de la Ciencia, será un fenómeno aislado, cuyo espectáculo en sí no vale lo que cualquier fenómeno vulgar.

Uno de los indudables orígenes del interés psicológico está en los reflejos condicionados, cuya percepción distinta es de suma dificultad en el niño y en el hombre.

Hay psicólogos, entre ellos Brentano, para quienes nada podría ser apetecido, ni esperado, ni estimado, ni temido si no es representado. Es cierto que el temor muchas veces baja de la cabeza al corazón y aun la simple representación no es suficiente para que surja el miedo, sino que

se hace necesario comprender el peligro; mas también es verdad que no puede afirmarse que ese miedo que se llama instintivo se origine en una representación: parece que ahora el miedo sube del corazón a la cabeza. Con el interés creemos que ocurre lo mismo. Ya haremos referencia a sus raíces afectivas, instintivas e intelectuales.

¿Cuáles son los signos, efectos y causas del interés? Kant escribe en la obra citada: «la satisfacción se convierte en interés cuando la ligamos a la representación de la existencia de un objeto; desde este momento se refiere siempre a la facultad de desear, bien como motivo o ya como necesariamente unido a este motivo». De la necesidad o del deseo, por la aprehensión seguida de la representación de un objeto, nacería el interés. Entonces, no sería primario, sino secundario. El fundador de la Pedagogía del interés, Herbart, estima necesario el conocimiento del objeto para desearlo, y el interés, según él, nunca sería, en sentido estricto, un deseo; este se dirigiría al futuro para la posesión de su objeto; aquel permanecería en el presente, aplicándose a lo que ya se posee, pero que se conoce insuficientemente. En la doctrina herbartiana, el interés sería una actividad y se propugna la *mitología de las facultades*; el alma carecería de pluralidad y de atributos. Pero aun cuando del espíritu solo conociéramos actividades<sup>63</sup> y jamás entes, esas actividades presuponen algún ente, si no habría que pensarlas a ellas mismas como entes; variarían en intensidad y parece incuestionable su diferenciación cualitativa. ¿Cómo concebir los intereses múltiples, fundamento de la Pedagogía de Herbart, sin diferencias de calidad? ¿Qué son los intereses empíricos, sociales, especulativos, estéticos y religiosos —clasificación del mismo Herbart— sin las cualidades que precisamente hacen su multiplicidad, aun cuando por el objeto se diferenciaran los intereses? Aparte de esto, la escala de intereses del autor se establece también en vista del sujeto. No cabe duda de que ni la intuición ni el análisis identifican en todo, *sentir, pensar, querer y hacer*, aunque en todo haya actividad. Suprimiendo

---

63 Natorp llama también *mitología* a la doctrina de las «actividades» del espíritu; y Hursel, de cuya obra *Investigaciones lógicas* se ha dicho por otro filósofo que es el *monumento filosófico más grande del presente siglo*, comparte la crítica de Natorp, pero después de una *prevención de malentendidos*, no rechaza de su terminología la palabra *acto*, que expresaría vivencias intencionales.

la multiplicidad cualitativa y la variable tensión de lo consciente y de lo inconsciente, ¿qué nos queda de la multiplicidad de aptitudes? La multiplicidad cualitativa puede existir en lo temporal puro. Bergson ha insistido sobre ello. Grave error se cometería planteando en términos espaciales lo puramente temporal o reducir a extensión cualidades que no se dan en la extensión. Nada sabemos si los atributos son apariencias de una heterogeneidad inaparente o vistas parciales, discontinuas, una especie de incoherencia perceptiva de la misma esencia.

Que en el examen del espíritu notemos siempre actos, procesos, no prueba que *todo* sea actividad, ni que el acto sea en sí e idéntico a sí, porque entonces todo sería *un solo acto* y en el acto único estarían la causa y el efecto, la apariencia y la esencia del alma. La actividad por naturaleza no es la negación de la multiplicidad, y con ella, de lo múltiple cualitativo; más bien la implica e implica la modalidad y la sustancia... Y hay que pensar todavía si la actividad es más que un concepto mediante el cual se *trascendentaliza* lo contingente.

Debido a la imposibilidad de un pensamiento absolutamente justo, por nuestra ignorancia, y no tanto a una insuficiencia del lenguaje, todas las palabras con las cuales se intenta centrar los problemas más importantes son empleadas y se seguirán usando en sentido muy diverso en Psicología y *a fortiori* en Metafísica. Lo impreciso de nuestro conocimiento de la realidad por tránsitos imperceptibles nos lleva de una cosa a la otra; que son una y otra lo advertimos en secciones distantes de dicha realidad. Dudoso es que el acto se cree en sí y por sí, y eso supondría la doctrina del espíritu como acto puro. Ninguna dialéctica permite convertir el todo en todo acto: *lo coextensivo al ser se tomaría por todo el ser* y solo en el supuesto de que la realidad fuere simple esta proposición sería verdadera; y si el espíritu fuese una heterogeneidad indivisible, cualitativa, todo atributo sería coextensivo al espíritu (aquí mejor que coextensivo, ya que repugna la extensión a la naturaleza del espíritu, habría que decir *cotemporal*). Los psicólogos de las estructuras no admiten ni un mosaico de elementos ni un continuo sin límites (estos pueden ser en el tiempo, sin diferenciaciones, sin heterogeneidad).

Antes que Claparède, Ribot había formulado una *ley del interés* que denomina también *ley afectiva*. Sus términos son los siguientes: «En todo acontecimiento pasado, las partes de más interés renacen por sí mismas con mayor intensidad que las otras; y al decir de más interés, queremos significar lo que a nosotros se refiere de algún modo, ya bajo una forma agradable o bien penosa». <sup>64</sup> Y luego escribe: «Sin duda, la *ley de interés* es menos precisa que las leyes intelectuales de contigüidad y de semejanza; sin embargo, parece penetrar más profundamente en las razones últimas; y en efecto, si en el problema de la asociación se distinguen tres cosas —hechos, leyes y causas— la ley práctica nos aproxima mucho más a las causas». <sup>65</sup>

El interés, que «despierta los espíritus dormidos», sería, según Ribot, de naturaleza afectiva; en lo subjetivo se manifestaría *no solo por lo agradable, sino así mismo por lo penoso...* Harto difícil es precisar en qué lo agradable y lo penoso «estructuran» el interés y en qué *interesan* lo uno positiva, lo otro negativamente; lo uno para vivirlo y lo otro para evitarlo. ¿Y el interés es afectividad pura? No parece que siempre sea así, aunque pudiera ser así. Existen autores que admiten el plano afectivo, el intelectual y el activo del interés; y sobre lo que más se insiste es sobre sus relaciones con la curiosidad y la atención, que íntimamente tienen que ver con la inteligencia. Quizás en él —y en la atención— la heterogeneidad del espíritu esté presente, y lo específico no sea otra cosa que una especial manera de estructura.

Después de Stanley Hall y Smith, Decroly, entre otros investigadores, examina las relaciones entre la curiosidad y el interés, con ahondamiento en las necesidades. En su estudio *Les intérêts chez l'enfant* y en otras publicaciones <sup>66</sup> sostiene que el interés excita la curiosidad y concluye que la curiosidad y el interés revelan la existencia de una necesidad instintiva o adquirida: «Si en último caso, debiera establecerse una distinción entre estos dos términos, nosotros propondríamos llamar *interés*

<sup>64</sup> *Ensayo acerca de la imaginación creadora*. Trad. V. Colorado. Madrid, 1901, p. 53.

<sup>65</sup> Loc. cit., p. 53.

<sup>66</sup> Problemas de psicología y de pedagogía. *Journal de Psychologie*, 1924. L'Ere nouvelle, 1925.

al signo interno y común a todas las necesidades y sentimientos experimentados por un sujeto (siendo el deseo la forma consciente de este fenómeno) mientras que la *curiosidad* sería el signo externo, aparente sobre todo para un observador situado fuera, y cuyo signo interno puede ser inconsciente o consciente». Difícil es establecer clara diferencia entre el interés y la curiosidad; en la atención parece que francamente se confunden, tanto que algunos psicólogos opinan que el interés es la causa de la atención, y otros, que la causa de la atención es la curiosidad. Queyrat afirma: «La curiosité est donc le germe ou la source naturelle de l'attention».<sup>67</sup> De modo que el criterio de Decroly según el cual el signo interno y común a todas las necesidades y sentimientos sería interés deja comprendido en este el deseo, y nos impresiona como más próximo a la realidad que una radical separación de interés y deseo, absolutamente imposible de hecho; pero el signo interno del interés creemos sea inseparable del signo interno de la curiosidad, y, a nuestro juicio, en el interés habría una selección del objeto entre los objetos de la curiosidad, una mayor precisión intelectual, afectiva y activa de su «materia» y una mayor permanencia en esta que la *curiosidad, natural lazarrillo del conocimiento*; el interés profundizaría en el campo de la curiosidad, la que a su vez se movería en un ámbito de actividad psíquica que la rebasa, porque poner como límite del psiquismo el interés o la curiosidad es pretender limitar el todo con la parte, variante de la falacia que consiste en tomar la parte por el todo, o, si se juzgase incorrecto hablar de «partes» en lo espiritual —bien se comprende que el sentido es metafórico de *prima intentio*—, diríamos que es pretender limitar el todo por un aspecto o perspectiva del todo.

Divide Claparède la actividad global en dos zonas: una profunda, cuyos procesos se desarrollarían automática e inconscientemente (sería la zona de las verdaderas necesidades o «necesidades endógenas»), y la otra estaría en comunicación directa y más íntima con el mundo exterior (sería la *zona psicológica*, la de los apetitos o «necesidades exógenas»); en esta última germinaría la curiosidad... Ser curioso sería «desear saber por anticipado». Las limitaciones en zonas o en planos que las doctrinas bergsonianas han impuesto no nos parecen mucho menos artificiales,

<sup>67</sup> *La curiosité*. París: Alean., 1920, p. 30.

aunque de gran valor como hipótesis de trabajo, que las limitaciones en facultades; pero no discutiremos ahora estos problemas y de Claparède retengamos los términos de su definición de la curiosidad y reparemos que en ella («desear saber por anticipado») el signo interno *deseo* es el mismo signo que en la definición decrolyana se le atribuye al interés, y reparemos también, comparando ambos autores, cómo se encuentran interés y curiosidad en un común origen: las necesidades. Curiosidad e interés serían causa de la atención y efecto de las necesidades; mas existe una forma de curiosidad que es autónoma: la necesidad de saber por saber, que se agudiza, exalta e impera en el investigador vocacional. En la curiosidad como primitiva necesidad de conocer distingue Ribot tres momentos: el primero sería la *sorpresa*, mera relación o transición entre dos estados, «simple movimiento del espíritu y nada más»,<sup>68</sup> carecería de contenido;<sup>69</sup> el segundo sería el *asombro*, especie de sorpresa prolongada, de sorpresa que se estabiliza, con lo que sobreviene por el permanecer, por el durar, en cuyo tiempo el espíritu empieza a orientarse, lo que no acaece en la fugacidad de la sorpresa; el tercero lo constituiría la *interrogación*, y sería el momento de la curiosidad propiamente dicha dirigida por la reflexión. ¿Qué relaciones hay en todos esos momentos entre la curiosidad, el interés y la atención?

La *sorpresa* se nos presenta anterior y no posterior al interés; y la atención espontánea existe antes, durante y después de la sorpresa, el asombro y la interrogación. El interés concretaría el objeto de la curiosidad como necesidad de conocer y tendería a dar permanencia a la atención, al mismo tiempo que aumentaría su intensidad; en ningún caso parece que el interés sea el punto inicial en génesis de la atención espontánea, y menos, su causa total. Sin la atención, ¿qué signo queda del interés?... La medida o grados de este y su categoría se aprecian en función de la intensidad, dirección y duración de: a) la atención espontánea; b) la

68 *La psicología de los sentimientos*. Trad. Rubio. Madrid: Jorro, 1924, p. 464.

69 Hay autores para quienes todo fenómeno psíquico «contiene», en modo diverso, algo; en tal sentido, incluso la sorpresa «contiene» algo; pero quizás sea un abusivo desdoblamiento de sujeto y objeto, de «continente» y «contenido», interpretar como algo que se contiene, representa o posee, *lo que es y nada más...* La *sorpresa*, sin duda, es «objeto» de vivencia; no podríamos asegurar que sea ni contenida ni representada, tampoco que «contenga» algo.

atención voluntaria; c) el esfuerzo, no rara vez en contracorriente con los placeres inmediatos y apetencias o deseos reprimibles. Únicamente en una acepción muy restringida el interés es lo que mueve a una actividad fácil y agradable, con una superficial atención espontánea. Una seria prueba de interés por un asunto lo constituyen las privaciones, el renunciamiento a cosas agradables, la tenacidad aun en el sacrificio, todo lo que se entrega del cotidiano vivir para vivirlo en una firme aspiración y tentar alcanzarlo sin ceder cuando el esfuerzo empieza a ser penoso. Pero tal firmeza del interés, en la dirección de lo que vale, no es lo común y en procurarla está la tarea más importante y ardua en la Pedagogía. ¿Y no se funden aquí la Pedagogía clásica de la voluntad y la Pedagogía moderna del interés?

A veces, la atención precede al interés y a la curiosidad; otras, los subsigue. Siempre el interés tiende a una atención sostenida, que dirige, y acortando los intervalos vuelve sobre su objeto con insistencia durante días, meses y aun años... Pasa así, por ejemplo, con el interés vocacional: se ha afirmado que la vocación no es otra cosa que una atención que dura toda la vida. Es evidente que aquí *atención* equivale a interés, pues se expresa la causa por el efecto. Y a su vez, el interés podría tener su causa en las aptitudes propias de la vocación; sucede eso cuando los factores vocacionales no se hallan en disyunción o segregados. El interés está en tensión con su objeto, resultando la atención para su objeto y todo lo que con él se relacione; pero toda la atención no es consecuencia del interés ni nace con el interés: este la intensifica, sostiene y orienta, no la crea *ad initio*. Hay momentos, en los procesos psíquicos, en los cuales la causa parece que se confundiera con el efecto o se prolongara en él. De ahí que Ferrière, para quien la atención procede del interés, diga que el interés se confunde con la atención cuando se expresa en el plano intelectual.

Si hubiéramos de ir de lo más patente a lo menos patente, todo estudio psicológico introspectivo debiera iniciarse por el estudio de la atención y tomarla como referencia de las otras modalidades del espíritu, más bien que hacer el revés. Puede caracterizarse y *describirse* el interés en términos de la atención; la atención no puede caracterizarse y *describirse* en términos del interés, aun en los casos en que la intensidad de aquella sea función de este. El examen introspectivo nunca acusa absoluta



ausencia de atención, tampoco en el recuerdo de las distracciones; distraerse no es carecer totalmente de ella; difiere el atender del no atender en grados, en duración y en intensidad de la conciencia de un objeto, no en un cambio de naturaleza; conciencia y atención no son sinónimos, pero la atención coexiste con la conciencia siempre y *es lo más inmediato de nuestras vivencias conscientes*. Admitir que el interés es la causa única de la atención sería poco menos que admitir que es la causa de la conciencia, de eso que se entiende por conciencia, sean cuales sean las controversias relativas a su esencia. Quedaría falseado lo expuesto si se concluyese que de suyo la atención es lo más inmediato como espontáneo objeto del pensamiento, pues puede, como la luz, dejar ver sin que en sí misma sea el objeto de la visión; su natural tendencia no es volverse sobre sí, a tal punto que, a juicio de Husserl, la atención sería *una función selectiva de vivencias intencionales*.

Nos parece, no obstante, que en cierto sentido, no en el de Husserl, *la inmediatez del objeto del pensamiento puede depender, en primer lugar de la intención, luego, de la atención*, y de ahí un interés que se iría creando por todo lo que directa o indirectamente se relacione con el objeto de la intención.

Se sostiene que «la atención espontánea, sin un estado afectivo anterior, sería un efecto sin causa». Volveremos sobre esto. Recordemos ahora que cuesta pasar de la atención espontánea a la voluntaria cuando falta el interés, tránsito que constituye uno de los momentos críticos y más importantes del proceso pedagógico, puesto que por más que la atención espontánea sirva a los fines de la educación, es evidente que en ella sola no puede fundarse ninguna metodología de la enseñanza. A pesar de que el máximo de atención espontánea y el máximo de atención voluntaria sean antitéticos (Ribot), estableciéndose como una corriente hacia la atracción más fuerte y una contracorriente hacia la resistencia mayor, entre la atención espontánea y la voluntaria no hay una separación absoluta; casi siempre lo que llamamos atención espontánea es seguido, aunque dure brevísimo tiempo, de lo que llamamos atención voluntaria; aquella sería inicial; esta, terminal. Lo que se entiende por atención francamente voluntaria es, en verdad, un complejo de espontaneidad y esfuerzo, por leve que sea, con alternativas de más o menos duración

y mayor o menor frecuencia. Si no cabe negar la atención espontánea pura, no creemos exista la atención voluntaria pura, ni aun cuando la mente se dirige a vencer resistencias, merced, por ejemplo, a una intención, como la de querer experimentar si esto es verdadero o falso.

Siempre se ha admitido que la atención espontánea es primaria y la voluntaria, secundaria; mas incurriríase en error si se considerase que la atención voluntaria es generada por pura y simple evolución de la atención espontánea, desconociendo los factores de la atención voluntaria cuyo origen es otro que el de la atención espontánea. Con respecto a su advenimiento, a pesar de que los niños de pocos meses parece que se esforzaran por atender, se observa que las manifestaciones más tempranas de la atención tienen todos los caracteres objetivos —impene-trable es ahora lo subjetivo— de la atención espontánea, y con la edad intensifícase la atención voluntaria, sin que pueda afirmarse que aquella disminuye, a no ser, como todo, en la vejez. Y con la edad se van fijando los intereses, porque si por un lado la experiencia y la cultura aumentan las posibilidades, por otro, la madurez las restringe. La atención espontánea puede existir sin la voluntaria; la voluntaria no puede existir sin la espontánea, pues aunque esta, evolucionando, no engendre por sí sola la atención voluntaria, predomina en su estructura. Ese es, en el presente caso, el sentido de lo primario y de lo secundario, porque si la atención espontánea no existiera, si no existe el interés y este existiera sin ella, entonces no habría, en rigor, atención primaria: lo primario sería el interés.

La atención voluntaria ¿qué relación tiene con el interés? La concentración no puede realizarse más que en una dispersión; *concentrar* es llevar o acercar a un mismo centro lo más o menos disperso; y la atención voluntaria más que sacar la mente de una multiplicidad de cosas y dirigirla a una sola, más que la tendencia al monoideísmo, es un proceso de dirección y coherencia que tiende a descubrir tanto la diversidad como la unidad de lo que se explora; es un esfuerzo tanto para excluir lo que no corresponde a un asunto —y en esto aparecería como una tendencia al monoideísmo— como para abarcar todo lo que a él atañe. Ahora bien, la atención voluntaria, en sus grados bien manifiestos, tiene la dirección de un fin y ahí estaría el interés, que no sería eficiente, como no lo son las causas finales: se orientarían los poderes que preexisten. ¿Las

necesidades?... Pero las necesidades en sí mismas son negativas y solo por la reacción de algo más primario y permanente aparecen como positivas. El interés no es por sí una actividad mental; es un estímulo y los estímulos lo son cuando su naturaleza los pone en eficaz relación con la naturaleza del espíritu: el que opere o no opere, igual que la intensidad de su efecto, está condicionado por el ser como totalidad, pues el estímulo lo es o no lo es, según que la mente reaccione o no reaccione, responda o no de algún modo a él. ¿Solo será excitante de la actividad psíquica lo que va en la dirección del interés o de las necesidades y lo que remonta su pendiente?... Nos parece que el alma antes de todo estímulo *se suelta a sí misma*, es causa de su propia movilidad, por naturaleza, por esencia, por el hecho de ser, por ese *algo* sin el cual el excitante nada excitaría, anterior y sobrexistente a todo excitante. A fuerza de analizar al ser en sus reacciones, se descuida la acción y se olvida lo sustantivo del ser, se olvida el ente. El excitante existe como tal en función de lo excitable; en sí mismo es extraño al ser que reacciona y este no está todo en sus reacciones. El ser ¿no es ya activo por naturaleza? Los estímulos no harían más que exaltar maneras del ser o maneras de manifestarse el ser por sí mismo. Bajo los estímulos exteriores el ser se haría patente en una dirección más que en otra, en una de sus formas más que en otras, de modo permanente o transitorio. Afirmar que la actividad mental del sujeto tiene como única causa sus necesidades sería afirmar que las necesidades constituyen todo el ente; pero hay una causalidad óptica —naturaleza del ser— anterior, en las reacciones del ser, a toda otra causalidad y siempre presupuesta en cualquier efecto. Una necesidad, sea cual sea, la más primaria y original de las necesidades, es positiva por la reacción del ser; en sí es negativa; una necesidad es algo sentido, obedecido o resistido por el ser; no es nada por sí misma, y lo que no es nada por sí mismo ¿cómo podría instituirse en causa primaria de la actividad de lo que es positiva y originariamente, de lo que es anterior a ella y de mayor permanencia? Y la tesis extrema se ha emitido: «Es absolutamente imposible encontrar un acto que no esté dictado por el interés».<sup>70</sup> Y se reafirma que «solamente puede tener lugar un acto voluntario o de pensamiento cuando el problema que debe resolverse o la acción que debe ejecutarse resulta, por algún motivo, “interesante”, o, como también podríamos

---

70 Claparède, *La educación funcional*. Madrid: Espasa-Calpe.

decir importante para la vida».<sup>71</sup> Y bien, el interés, para los sostenedores de la tesis enunciada, sería el positivo psíquico de las necesidades. La causa sería negativa... Aquí, como en la obra del artista que esculpe el mármol, lo que queda y lo que se quita se implican; y en el primer caso, lo positivo de las necesidades está —y se habla de *sentimientos defectivos*— en la reacción de algo permanente, como la causa de la repetida emoción estética está en la presencia de lo que dejó y no en la ausencia de lo que quitó el cincel del escultor.

La actividad del interés se presenta, diríamos, como la del imán, o sea, como una atracción particular en medio de la gravitación universal (no se tome el ejemplo en otro sentido que en el que se intenta esclarecer). Y la noción aun elementalísima de una cosa se obtiene, normalmente, frecuentándola en los más diversos estados de alma, e «impregnándose» de nuestra afectividad el interés por ella perdurará o no, aumentará o disminuirá, conservará o cambiará el signo y lo agradable puede convertirse en desagradable, lo atractivo en indiferente, en repulsivo o la inversa. El interés no solo evoluciona con el desarrollo mental, sino también con todas nuestras vivencias. Para cada cosa surge o desaparece paulatina o bruscamente. Extraordinario interés adquiere en el recuerdo de una persona querida todo lo que a ella se refiere, aun lo que antes nos era indiferente por común a todos: la muerte acentúa la conciencia de lo extraordinario en lo intelectual y en lo activo, es el mundo del interés; pero, se comprende, no únicamente del interés; la dirección de este puede permanecer invariable, a despecho de las fluctuaciones al concretarse en uno u otro objeto preciso. Y la atención voluntaria no es un estado fijo, opuesto a la general movilidad del espíritu: lo fijo, como en el interés, es la dirección de los procesos psicológicos por ella (o con ella) coordinados.

Toda una táctica pedagógica consiste, cuando no hay interés directo por los fines primordiales de la enseñanza, en interpolar entre estos y el niño medios atractivos que conduzcan a los fines perseguidos. Entonces, el riesgo contra el cual se debe estar vigilante es el de que los medios dejen de ser medios y nunca se llegue a donde se tiene que llegar, pues para el

---

71 Lipmann, Psicología para maestros. Trad. Mira. *Revista de Pedagogía*. Madrid, 1924, p. 178.

educando —como para todos— lo que interesa puede convertirse definitivamente en fin, y si el interés recae sobre los medios y no sobre los fines, de poco valen los consejos morales: para el niño, psicológicamente, donde está el interés están los fines. Por otra parte, existe una inmensa categoría de intereses psicológicos transferidos de los fines a los medios. En la mayoría de los casos, no hay, normalmente, interés por los medios en sí; si lo hubiera, serían fines (o medios-fines), y la conciencia de los fines, por influencia prospectiva, hace interesantes los medios que a ellos conducen. Estos, salvo que repugnen a la nobleza de los propósitos, reciben, por transferencia, el prestigio de los fines. La *sinfonía moral* con que unos fines más que otros ennoblecen los medios no basta para que triunfen, en el niño y en el joven, los fines sin interés actual sobre los intereses psicológicos inmediatos. No acudiendo a una fuerza coercitiva, los fines mediatos de la educación podrán sobreponerse a intereses presentes, contrarios a ellos, si de alguna manera se viven psíquicamente por anticipado; así, el interés de los fines será actual y de veras operará en el comportamiento.

Cabe esta pregunta: ¿el interés deriva de la conciencia del fin u objeto que anhelamos o a la inversa, el fin u objeto lo anhelamos a consecuencia de un interés que lo precede? Sea momentánea, sea duradera, la actividad del niño, del joven y del adulto se dirige, es evidente, más en un sentido que en otro, consciente o inconscientemente; en el último caso, *lo que era resultante inconsciente puede transformarse, por la conciencia del interés, en un fin cuya repetición se busca. Y ocurre que un acto (o pocos) haga al hábito cuando suelta el instinto y la renovación indefinida del acto no lo cree jamás cuando no da en el instinto* (el hábito es función del instinto, de los reflejos condicionados, de la inteligencia y acaso de otra cosa; no aludimos ahora a sus orígenes en la especie o en la vida, sino a su génesis individual). Dejando entre paréntesis toda disputa, diremos que en la interdependencia de fin e interés psicológico, como en el problema de las relaciones entre el interés y el conocimiento, ya el uno precede al otro, ya son simultáneos; puede el mismo interés concretarse en fin; puede un fin sin interés evolucionar hacia el interés; y muchísimas veces nos sorprenderemos con los tránsitos de medios a fines y de fines a medios; y no pocas, con lo que en un momento dado es fin o medio, y en otro, medio o fin, además de que lo que es medio para unos puede ser fin para otros...

No siempre son fáciles la distinción y la separación de medios y fines, acabamos de verlo, y necesario es advertir que por el interés directo de los medios o por la misma transferencia del interés de los fines a los medios suele suceder que el niño, el joven o el hombre se quede en los medios como si fuesen fines; es un desplazamiento del interés primario al secundario, como en el avaro, que vive miserablemente en la riqueza porque se le corrieron los fines hacia los medios y no se piensa más que en los medios como fin en sí (el interés inducido sustituye al interés inductor).

He aquí el interés como causa de la atención voluntaria: «El proceso por el cual se constituye la atención voluntaria es reductible a esta fórmula: hacer atractivo por artificio lo que no lo es por naturaleza; dar un interés artificial a las cosas que no tienen un interés natural».<sup>72</sup> Pero en esos términos sería indiferenciable la atención voluntaria de la espontánea, porque no cambia en nada la psicología de la atención con que el objeto atraiga o interese por artificio o por naturaleza; a su vez, se comprueba lo que ya hemos apuntado, o sea, que en la *estructura* de la atención voluntaria predomina la atención espontánea, aun en el esfuerzo más penoso... ¿Y qué es lo que se llama voluntad, o, si se resiste esta palabra —y no se resisten las que de ella derivan—, qué son los procesos volitivos sin la llamada atención voluntaria? Pese a la explícita y categórica afirmación de Ribot, no hay que interpretar el párrafo transcrito sin las correcciones y atenuaciones que resultan de la exposición total de su obra, pues en ella también se afirma que la atención voluntaria surge bajo la presión de la necesidad y con el progreso de la inteligencia; que aparece cuando la mente se aplica a una tarea sin atractivos, y se establecen tres períodos en la génesis de la atención voluntaria: 1) se suscitaría por sentimientos primarios (el temor, la curiosidad, apetencias...); 2) se suscitaría y sostendría por sentimientos de formación secundaria (el amor propio, la emulación, la ambición, el interés, en el sentido moral, la utilidad, el deber...); 3) se suscitaría y mantendría por el hábito; organizada, los móviles artificiales habrían adquirido la fuerza de los móviles naturales y su concentración y permanencia dependerían menos de causas actuales que pretéritas... En realidad, la causa no es pretérita; se iría transformando cada vez más en causa óptica, siempre presente.

---

72 Ribot, *Psicología de la atención*. Biblioteca Científico-Filosófica. Madrid: Jorro.

Un objeto interesante tendría como correlato la atención inmediata, pero existe además la *atención aperceptiva*, cuando el interés no proviene del objeto en sí, sino de relaciones con algo que interesa en sí.

La atención voluntaria sería siempre secundaria, nunca primaria, y se considera que jamás haríamos un esfuerzo por atender a un objeto «a no ser en obsequio de algún *interés* remoto que el esfuerzo proporcionara». <sup>73</sup> Sin embargo, el estímulo sensorial y otros estímulos pueden obrar *per se*, independientemente de todo interés (si fuera contra el interés, ya sería una forma de interés).

Derivada pedagógica: interesar, hacer interesante lo que vale y no interesa; recurrir al interés para sostener la atención por lo que vale... El interés se presenta aquí como un medio pedagógico, pero como este medio no siempre se encuentra para andar todos los caminos que hay que andar, el maestro y el profesor se ven obligados a buscar *medios para aquel medio*, del mismo modo que buscan medios para que los alumnos atiendan y aprendan lo que se quiere que aprendan... Y entonces, no se recurrirá directamente al interés en sí de lo que se enseña; se recurrirá a premios, a castigos, a sanciones... en la Pedagogía del interés como en todas las pedagogías... en cuyo caso se atiende sea por el deseo de poseer o por el temor de perder algo que interesa, sea para no soportar un sufrimiento, un disgusto, una molestia; se atiende por la representación de lo que queremos que suceda, con la presencia más o menos confusa o nítida de lo que se enseña y de la sanción, prevaleciendo frecuentemente más esta que lo que se enseña, máxime en lo afectivo, aunque la idea de la sanción puede operar, y así opera con intermitencia, pues *no hay nada que según el giro que se le dé no tenga algo de interesante para todos* en diversos grados de intensidad y duración.

Para todos los intereses de la escala de Herbart (empírico, especulativo, religioso, estético, simpático o de amistad y social), su autor señala dos aspectos subjetivos comunes: la penetración, el ahondamiento (*Vertiefung*) y la concentración o recogimiento (*Besinnung*), de lo cual dependería la comprensión de lo nuevo. Sabido es que la vieja fórmula *instruere*

---

73 James, loc. cit., p. 447.

*recreando* fue criticada por Herbart (antes, por Kant) en sus exageraciones, quien rechazó siempre como ajeno a sus tendencias pedagógicas el puerilizar la enseñanza. Para él es muy importante, junto con el interés, la *apercepción*, que se define como el acto por el cual se asimila lo nuevo en función de lo ya adquirido. ¿Qué significa el interés en la progresiva comprensión de lo parcialmente inteligible? Vaz Ferreira estudia, con el nombre de penetrabilidad, la «adaptación del que aprende, a lo que hay que aprender»<sup>74</sup> y se penetraría en función del desarrollo mental, de las aptitudes que van entrando en juego. Indudablemente que el interés desempeña aquí un importante papel; pues los nuevos intereses psicológicos que van surgiendo en la evolución psíquica total harían que el pensamiento y el sentimiento se aplicasen a aspectos de una misma cosa sobre los cuales antes no se había reparado; el interés orientaría y mantendría la atención por lo que se va descubriendo en un objeto o idea, y la *penetrabilidad* no sería otra cosa que un proceso del interés que se iría desvelando gradualmente. En este sentido, atender —y cuando la atención se dirige para adentro se transformaría en reflexión— sería descubrir lo nuevo en lo globalmente aprehendido a consecuencia de la natural evolución de los intereses psicológicos y por las innumerables circunstancias que nos llevan de unas vivencias a otras. Pero es falso concluir que siempre el interés: el interés solo no basta para la comprensión progresiva, inherente a la penetrabilidad, aparte de que nada se da aisladamente en la actividad mental y tantas veces es imposible saber qué es efecto y qué es causa en dicha actividad; esto no puede demostrarse con experimentos sobre otros ni sobre sí mismo; la advertencia es directa en el examen introspectivo y la afirmación no está vacía de experiencia, sino de experimentos...

En el estudio de la vocación pedagógica hemos visto que uno de los signos que la caracterizan consiste en el acierto en presentar los aspectos más interesantes para el alumno de lo que se quiere que aprenda, en la agilidad en imprimir el giro que conviene a lo que se enseña para que, según las circunstancias y sin falsear la realidad, resulte de alguna manera interesante a todos.

---

<sup>74</sup> *Estudios pedagógicos*. Serie I. Barcelona: Henrich y Cía., 1921, p. 30.



Al mover a una labor mediante el interés transferido, pueden darse y se dan dos casos: 1) el desplazamiento, ya indicado, de los fines a los medios, o sea, la conversión de los medios en fines; 2) la atracción cada vez mayor de los fines en sí por el acompañamiento afectivo con el cual conducen a ellos los medios de interés directo. Es frecuente que fines y medios se vivan como unidad, sobre todo por el niño, cuando no hay mucho contraste entre la naturaleza de los medios y la naturaleza de los fines. Y existen fines que a pesar de la palabra *fin* se van sorbiendo «diluidos» en los medios; pocas veces el fin está totalmente en el término de un camino: irse acercando es irlo viviendo; las vías falsas son las que producen la impresión contraria y también el identificar *fin* con acabamiento, y así, si una obra no se termina, aunque esté casi acabada, no sería nada de la obra...

La puntería psicológica del pedagogo lo pondrá sobre aviso de qué medios conducen mejor a los fines de la enseñanza y de qué medios los traicionan. Unos métodos o planes más que otros facilitarán la tarea, pero no hay que creer que los programas sobre la base de necesidades biológicas ni sobre ninguna otra base resuelvan para siempre y perentoriamente el diario y complejísimo problema pedagógico del interés psicológico del niño en sus relaciones con la educación.

De vulgar y diaria experiencia es que el deseo —aspecto consciente de necesidades naturales y adquiridas, entre las que se encuentran también los servicios— tiende a su satisfacción y cuando va creciendo en intensidad entra en juego toda clase de estrategia, depurada o no por la conciencia moral, para vencer los obstáculos que a él se oponen. El imperativo del deseo que nace de las necesidades biológicas es intermitente, y en la vida normal del niño, más que despertar el interés de saber, lleva a la posesión de lo que colma el deseo. Por su espontánea iniciativa muy poco aprende, por ejemplo, de los alimentos, y parecería que al responder a necesidades tan profundas como las de la conservación de la propia vida debería ser motivo de mayor curiosidad; su interés recae particularmente sobre el gusto; después, el alimento no interesa más sino muchísimo menos que muchísimas otras cosas (estaría fuera de lugar traer a colación, en este problema, teorías como la de Turró, según la cual un imperativo trófico, en el recién nacido, sería el origen del

conocimiento; y también estaría fuera de lugar argüir invocando la desesperada situación de los que padecen miseria o la inquietud y preocupación para lograr el alimento por quienes sienten hambre o apetito, así como aludir al proceso histórico de las nociones del hombre sobre lo que es alimento, lo que es medicamento y lo que es tóxico). Decíamos que el interés psicológico del niño por los alimentos recae particularmente sobre su sabor y que después no le interesan más sino muchísimo menos que muchísimas otras cosas, máxime en la edad escolar y en la escuela, y tan es así que el maestro tiene que ingeniarse para interesar al niño por el valor nutritivo del alimento, su procedencia, manufactura, etc., como para interesarlo en la enseñanza de cualquier otro asunto. Con el propósito de cerciorarnos de que normalmente y salvo los momentos críticos, en los que el deseo impele más a la satisfacción de algo que a un detenido conocimiento, el interés psicológico del niño gravita más en la órbita de otro mundo que en el de las necesidades biológicas en sentido estricto, hemos anotado, en distintos días del mes y en distintos meses del año, *todas* las expresiones y actividades de varios pequeños desde que se despiertan hasta que se duermen. En ellos sorprenden intereses incluso metafísicos y notables observaciones psicológicas que, es verdad, no dominan como una permanente preocupación; pero no se trata ahora de esos extremos de excepciones; se trata de lo común. No hay lugar a duda: las necesidades biológicas del niño que no está desamparado, las que pueden aprovecharse como mordientes del interés de la enseñanza, son más interés psicológico de los padres o del adulto de quien depende que de él mismo. La custodia y protectora asistencia del adulto quita al niño de la sociedad civilizada la dramática situación del hombre primitivo en el urgente problema de su conservación. Por lo demás, ¿en qué forma espontánea de interés aprovechable para la enseñanza vive el niño sus necesidades biológicas en la escuela? Los centros de necesidades biológicas de suyo no son centros de interés psicológico. Discurrimos sobre ello en el estudio de la vocación pedagógica. Problema distinto es que se enseñe todo lo que se crea conveniente de cuanto se relaciona con las necesidades biológicas, y habrá que ingeniarse para sostener el interés psicológico por todo lo que tiene que ver con esas necesidades, y cuestión distinta es que el niño en general se interese espontáneamente por los seres vivos.

Se ha ensayado precisar el interés psicológico del niño en los diferentes períodos de su evolución psíquica.<sup>75</sup> Se concluye, con alguna discrepancia entre los psicopedagogos, que desde el nacimiento a los seis meses el interés es el perceptivo; de los seis meses a los dos años, motor; de los dos a los tres años, glósico; de los tres a los siete, objetivo, concreto; de los siete a los doce comenzaría el interés por lo especializado y abstracto; de los doce a los dieciocho aparecerían los intereses éticos, sociales, religiosos, científicos, filosóficos y estéticos. De acuerdo con el imperativo pedagógico del interés psicológico, ¿habría que adaptar la enseñanza al especial interés de cada edad? Los centros de interés ¿tendrán que ser otros en la primera, en la segunda y en la tercera infancia, en la pubertad y en la adolescencia? Sí y no. Sí, en cuanto se deben tener en cuenta las preferencias que mueven al niño más a una actividad que a otra; no, en cuanto el niño evoluciona como una totalidad, diríamos, concéntricamente, además de evolucionar diferenciándose. Por otra parte, el predominio general de unos intereses sobre otros no supone la inexistencia de intereses múltiples en cada período del desarrollo, a partir, se entiende, de la primera infancia: el interés específico de un período del crecimiento no domina permanentemente la actividad del niño; los intereses menos fuertes tienen también sus momentos de prevalencia, y para orientar cada vez más en la dirección de lo que vale conviene que en todas las edades se hagan ejercicios de renunciamiento de lo menos importante, si atrae más, por lo más importante, si atrae menos: no hay que olvidar tampoco todo lo que fatalmente se da solo, por la misma naturaleza de las cosas. Es cierto que si la enseñanza se aparta demasiado de los intereses actuales más vivos del niño, el efecto educativo que se espera puede no aparecer jamás, como si se tocara la *Novena sinfonía* a las hormigas... En general, lo que de ningún modo entra en el mundo de la significación del niño —y no entra lo que en nada toca sus intereses actuales— carece para él de valor educativo. No se olvidan las excepciones tales como el efecto favorable de lo pedagógico negativo; esto cae también en lo pedagógico, pero como una táctica sorpresiva y peligrosa, en la que por reacción se busca dar la dirección: hay temperamentos con quienes se logra que hagan lo que uno quiere llevándoles la contra... y

---

<sup>75</sup> Véase, entre otras publicaciones, la de Vermeylen, titulada *La psicología del niño y del adolescente*. Ciencia y Educación. La Lectura. Madrid: Imp. Ciudad Lineal, 1928.

llevar la contra entra, es verdad, con violencia en el mundo de la significación; lo que no entra es la indiferencia.

Tener interés por un objeto (lo hemos dicho en el estudio *Psicología de la vocación pedagógica*) sería estar ligado a él afectiva o intelectualmente, o de ambas maneras. Para Dewey existe una conexión necesaria entre el interés y la aspiración, el propósito y la preocupación; interés y disciplina se correlacionarían en una actividad con aspiración: sería «hacer las cosas con un motivo real detrás y una aspiración efectiva delante». El interés produciría una tensión espiritual, una tonicidad propia para el esfuerzo, pues tendería a dar profundidad en la impresión de las cosas. Aseguraría la continuidad del trabajo, no tanto por el placer como por la emoción, no siempre *alegría* actual de lo que se hace, a pesar de que en cierto sentido el interés psicológico sea al deseo lo que la alegría al placer. El interés llevaría a participar donde sin él seríamos prescindentes, pero también puede suceder que en lo que se participa de algún modo se vaya creando el interés. No es admisible la repetida afirmación de que solo la necesidad suscita el interés y de que solo el interés suscita la atención. Y el interés agrega algo específico a la vida mental; no es totalmente reducible a otras maneras del espíritu?... Nos parece que sus orígenes son múltiples, sea como evolución de algo más primitivo, sea como nueva estructura de lo coexistente, y por tanto, como resultante es irreducible a las causas de que depende; lo mismo diríamos de la atención, la cual revela su compleja «estructura» aun en las teorías que se han emitido para explicarla (teoría instintiva, teoría afectiva, teoría intelectualista, teoría voluntarista, teoría del interés...). Si se identifica el interés con el deseo, no habría dos cosas sino una sola; si se identifica la atención con el interés, no habría atención, todo sería interés; si se identifican las necesidades psíquicas con necesidades biológicas, no habría más que necesidades biológicas...

Muchas «soluciones» de los problemas del alma y del cuerpo consisten en emplear términos de Fisiología en Psicología y términos de Psicología en Fisiología. Entonces, la pretendida unidad del mundo psicofísico se convierte en la destrucción de medio mundo, ya el físico, ya el psíquico. Y no hay forma de salir airoso de tres momentos críticos: 1) el del tránsito entre los agentes físicos externos y los procesos orgánicos; 2) el del

tránsito entre lo inconsciente fisiológico y lo inconsciente psicológico; 3) el del tránsito entre lo inconsciente y lo consciente (las *crisis* se producen también en dirección inversa). ¿Serán *hiatus* en vez de tránsitos?... Los problemas aumentarían, no disminuirían.

## Psicología de la vocación pedagógica

### I

La Pedagogía se fundamenta a partir de tres postulados, sin los cuales carecería de sentido: 1) que las potencias naturales o innatas del hombre no se actualizan satisfactoriamente sin intervención intencional; 2) que en la naturaleza humana hay males que exorcizar y el espurgo es posible; y 3) que a la naturaleza humana le falta algo que se puede lograr mediante la educación intencional.

La más trascendente condición del hombre consiste en *ser perfectible*. El pedagogo debe estar atento a qué es lo que tiende a incitar, a inhibir, a regular, a dirigir, en fin, a mejorar la criatura humana. He ahí su misión, tan compleja y difícil como importante.

En la convivencia con el niño, el adulto es muy responsable de lo que dice y de lo que le afirma o niega respecto a algunos importantes problemas, y más aún, de lo que hace (no olvidemos el refrán «Fray Ejemplo es el mejor predicador»). Pues bien, dicha responsabilidad sube de punto para el pedagogo, de suerte que el *factor moral es principalísimo en la vocación pedagógica*, de suyo muy compleja. No basta, pues, con ser psicólogo, insustituible exigencia en cierta manera y grado.

*El adulto, sin comprender al niño, pretende que el niño lo comprenda...*

*Enorme pérdida para el conocimiento de la Psiquis del hombre es la carencia de los datos subjetivos inmediatos de la primera infancia, edad en la cual todos los niños parecen geniales, como que es la vida la que espontáneamente se va revelando...*

¿Qué experiencias posteriores son comparables, 1) a la de *venir al mundo*, como si fuese la primera mañana de la creación; 2) la del imperativo trófico que impulsa al conocimiento y conquista del mundo exterior; 3) la de aprender a caminar, liberándose del adulto y capacitándose para ser, libre de tutores, habitante del planeta, y 4) aprender a hablar, conquista

que si no fuera por la experiencia, creeríamos imposible se comenzara tan pronto?...

Con las exigencias de ciertas doctrinas pedagógicas, ¡el comienzo del lenguaje se hubiese transferido a edad mucho más lejana del nacimiento!... ¡Y cuánto de esto ocurre en la enseñanza por subestimación de la capacidad del niño, para quien lo fácil y lo difícil no siempre es lo que cree el adulto!

Hablamos mucho del niño y lo escuchamos poco... ¡Cuánto ganaríamos en su comprensión si aprendiéramos a escucharlo más! *En el espíritu con que se escucha e interpreta lo que dice y hace el niño, se revelan aspectos muy significativos de la vocación pedagógica.* Dialogar y actuar con los niños, sin ningún *test* es indispensable complemento de la observación del libreactivismo y del libre hablar entre ellos. El *¡cállate!* y el *¡quédate quieto!* predominan como especie de dictadura del adulto sobre el niño, agravada por respuestas falsas con que se suele contestar a sus preguntas. El activismo del niño debe ser interpretado, y no es fácil, y dirigido, que tampoco es fácil... ¡y con qué ligereza e inconsciencia se reacciona! El criterio que prevalece es el agrado o molestia de lo que hace y dice el niño, no su imperativo vital y su valor educativo... ¡Qué lejos se está de *corregir animando, de animar corrigiendo!*

¿A qué se reduce la eficacia educativa del profesor si no cuenta con la simpatía (no el amor), el respeto (no el miedo), la admiración (no la adulación) del alumno?...

Si no se entrega, impondrá, castigará, empujará... no atraerá, no animará, no inducirá... y el resentimiento moral se manifestará, cuando no en rebeldía, en los espíritus abatidos.

Los profesores tienen la obligación de comprender a sus alumnos; los alumnos no tienen la obligación de comprender a sus profesores: no existe obligación para lo que no se tiene poderes... *Y nada perturba tanto el alma de una clase como las injusticias, los errores, la falta de ascendiente espiritual de un profesor.*

Los tres momentos de mayor importancia en el proceso pedagógico serían: 1) conseguir que la atención espontánea, que es lo más inmediato y sincero del alumno con que cuenta el maestro o profesor, sirva a los fines de la enseñanza el máximo posible, para lo cual necesario es que lo que vale atraiga la mente del discípulo de algún modo, que la espontaneidad del sujeto y la naturaleza y función del objeto se encuentren en el valor; 2) en la dirección siempre de lo que vale, pasar de la atención espontánea a la atención voluntaria, de la actividad sin esfuerzo al esfuerzo, de lo dado a lo querido, de lo encontrado a lo buscado, de la entrega de la verdad a la conquista de la verdad; 3) mantener la atención voluntaria, lograr una atención sostenida, tender a una *polarización mental*, de manera que, en grados progresivamente superiores, *la atracción de los fines sea en sí* y cada vez más fuerte, orientando la vida hacia ellos aun cuando los medios no sean atractivos y mismo cuando sean penosos.

Rectificando la creencia de que lo pedagógico es puro artificio y resistiendo las pseudoestadísticas sobre las vocaciones para la enseñanza, en 1921 escribíamos: «Estas son, por debajo de lo genial, las más extendidas. *En cada hombre hay alternativamente un maestro y un discípulo... Dos que se junten aun sin ninguna intención, siempre ejercitarán al maestro más o menos meritorio que habla y al discípulo más o menos atento que escucha. Y eso no es por artificio, sino por naturaleza y en su recta universalidad, lo que más nos humaniza.*

»En las funciones docentes —tan natural en el hombre— la cuestión de seleccionar es de grado; más o menos amor a la verdad, más o menos simpatía por el alumno, más o menos capacidad para ordenar y prolongar acciones espontáneas, más o menos plasticidad para adaptarse a los distintos planos de la enseñanza».<sup>76</sup>

En el estudio de la vocación pedagógica hay que tener en cuenta: 1) lo pedagógico no intencional; 2) lo pedagógico intencional; 3) lo no pedagógico con derivadas pedagógicas; 4) lo pedagógico no intencional que

---

<sup>76</sup> *El Reino de las Vocaciones: Comunicado a la Sociedad de Pedagogía de Montevideo*, en las sesiones de junio y agosto de 1921. 2.<sup>a</sup> ed. Imprenta de la Escuela Naval. Claudio García, 1923, p. 8.



puede volverse intencional a partir de la conciencia de su proceso; 5) lo «pedagogizable» y lo no «pedagogizable»... Si todo lo que enseña es pedagógico, toda obra, la más exenta de intención pedagógica, tiene siempre un mayor o menor contenido pedagógico: lo pedagógico es adherente a las más diversas formas humanas de expresión. Y es chocante que haya tantas obras perdidas precisamente por su intención pedagógica como por su intención moral.

Sostener que todo lo que enseña es pedagógico no presupone que sea pedagógico todo aquello de lo cual se aprende. Bien notoria es la diferencia; si lo primero implica lo segundo, esto no implica lo primero. Se dirá que una monografía de Einstein, que solo entienden en toda su construcción fisicomatemática un reducidísimo número de hombres entre millones y millones, nada tiene de pedagógico... Pero si es verdad que *un carácter de lo pedagógico es hacer fácil lo difícil*, esta facilitación, que dejaría de ser pedagógica en cuanto deformase la realidad, encuentra sus límites en la naturaleza del objeto y en la inteligencia y previa preparación del sujeto. Numerosos son los ensayos de intencional *pedagogización* de la teoría de la relatividad, prescindiendo de las matemáticas, y todos, a juicio de su autor, falsean la teoría. Una obra que no sea comprensible a todos, ni siquiera a la mayoría, no carece, por eso, de lo pedagógico: lo pedagógico tiene sus planos y todo no se puede, por más que se quiera, *pedagogizar* en un mismo plano... *Pedagógico es ahora claridad de exposición*, sea o no intencionalmente perseguida, pero la claridad que conviene al asunto, como si este estuviera alumbrado de adentro y por sí mismo, no cualquier claridad, tal en muchos esquemas cuya claridad es el simple resplandor de las superficies...

Toda explicación, aun metafísica, tiene su indicador pedagógico. ¿Y en la lógica no hay muchísimo de pedagógico inherente a su misma naturaleza? Todo no es pedagógico —no cae en el absurdo lo que se eleva a la esencia—, pero donde esté el hombre estará lo pedagógico en algunas de sus formas.

Cuando se medita lo que se quiere decir con *lenguaje recto* en contrapunto con *lenguaje figurado*, se va imponiendo la convicción de que en esencia *todo es lenguaje figurado*.

La metáfora está siempre presente; lo que no está siempre presente es la conciencia de la metáfora, y en este caso el lenguaje figurado parece recto. Mas, sea cual sea la universalidad de la metáfora y de la metáfora de la metáfora, así como el sentido traslaticio en la estructura misma de nuestro lenguaje, hay algo que no puede verterse de una a otra manera de expresión. Así, mucho de lo mejor de lo musical no podrá expresarse más que musicalmente... Ahora, toda facilidad de comprensión tentada por fuera del estilo propio de una ciencia o de un arte se queda también fuera del asunto.

Dado que en gran parte la Pedagogía se funda en lo que no es Pedagogía (en la Psicología, en la Biología, en la Sociología, en la Filosofía), se dudará exista lo puramente pedagógico. Se comprende que nunca se dé solo y negarlo por esta razón sería excesivo. Puro no significa aquí aislado, sino específico. Y al caracterizarse lo *pedagógico* hay que tener muy en cuenta esa efficacísima pedagogía no intencional que se descubre en toda obra y singularmente en las que por algo se llaman *maestras*. En el proceso pedagógico interfieren dos tendencias de las más naturales del hombre: a) la tendencia innata a aprender; b) la tendencia innata a expresarse, y con ella, a comunicarse (si en esto cupiera lo primitivo y lo derivado, quizás antes habría que decir «a comunicarse», después «a expresarse», pero como el vivir del hombre es siempre entre los hombres, expresarse y comunicarse, aunque no sean lo mismo, son inseparables).

Quien posee una verdad que ignoran los otros está en tensión con expresarla, y todos, en las exigencias de sus necesidades, tienen la preocupación de que se los entienda. Hay ya en la misma expresión mucho de lo pedagógico.

Para todos los hombres, aprender y enseñar es inherente al hecho de vivir. En algunos se exalta la tendencia a enseñar, es en el dotado de vocación pedagógica, y sentirá la ignorancia, sea de quien sea, como un estado doliente.

La alegría de emancipar (de hacer hombres) contrapuesta a la ambición de imponer (de hacer esclavos) es la alegría que sobre todas las demás ha de primar entre quienes enseñan y quienes aprenden. Convertir es

siempre un poco forzar, y por eso, deformar: el que convierte en algo pervierte. Otra cosa es convertirse por autorrevelación en un ambiente de lealtad espiritual y de respeto a los que sienten y piensan según su naturaleza.

Hemos oído a Janet —no sabemos si lo ha escrito— que todo en la sociedad humana es *mandar y obedecer*. No cabe una interpretación literal. Tan perceptible simplificación de la vida en común no escaparía al espíritu crítico de Janet. Intentaba el psicólogo francés poner en evidencia, por exageración, cuanto se manda y cuanto se obedece sin pensar que se está mandando y obedeciendo. Cierto que su concepto de lo que ha de entenderse por mandar y obedecer tiende a confundirse con toda recíproca dependencia de los hombres. Retengamos lo que subraya la fórmula de Janet y con ello se subrayará que en la escuela, pequeña sociedad que prepara para una sociedad mayor, habrá que contar, en alto grado, con la obediencia del alumno. Exacto, pero una obediencia a normas y principios que si no comienza siempre por ser directa, tienda cada vez más a serlo. Para esto, el que manda ha de aparecer al que obedece como obediente a una moralidad que obliga a todos los que poseen conciencia de ella: la imposición ocurriría en tanto se careciese de la conciencia de los bienes que de suyo obligarían, o cuando por sí sola fuese suficiente para conducir la vida del niño y del joven por lo que más vale, en la irradiación de las propias posibilidades. En lo que la libertad no es valor, debe supeditarse al valor.

El concepto histórico de pedagogo poco nos sirve para dilucidar la vocación pedagógica. La conciencia de su significación fue turbia hasta nuestros tiempos, y a pesar de los más encendidos elogios —*in verba solemne*— su historia es descolorida y triste. Por ahí, el ideal del maestro consistiría en no ser maestro... No aludimos ahora, se comprende, a los grandes pedagogos que fueron Sócrates y todos los creadores de doctrina.

Quizás nadie, entre quienes la cultura es su función primera, se haya buscado menos que el pedagogo. El aspirante al magisterio cursa sus estudios en la edad que Spranger califica de menos comprendida. Poco o nada se lo ayuda a buscarse y ha de buscarse en el alma de los niños.

Muy difícil es habituarlo a explorarse a sí mismo y su destino debiera ser el primero del cual habría de tener conciencia. En el ejercicio de encontrarse a sí mismo aprenderá muchísimo a interpretar los problemas psicológicos y sobre todo apreciará las falsas seguridades en lo que respecta a saber quiénes son los otros. *Del que más espontánea e insistentemente se busque y procure penetrar en la vida mental de sus semejantes podrá salir el pedagogo de vocación*, pero también podrán salir el psicólogo, el novelista, el dramaturgo, el político... o nada de eso.

Sobre lo que más se insiste al tratarse de la vocación para el magisterio es sobre el amor al niño; y hay quienes creen, como Morente, que la dirección de este afecto es inversa, pues el amor iría del que aprende al que enseña. «No es —palabras del mencionado autor— el pedagogo el que ama al niño: *es el niño el que ama al pedagogo*».<sup>77</sup> Del gusto de estar con niños y querer conquistar su amor, sintiendo el maestro de vocación la «faena educativa» como el fin más alto de su vida, se habría cometido el equívoco de que el sentimiento que inclina a la infancia es amor. Pero en la inversión del movimiento afectivo, si fuera verdad, faltaría demostrar que el sentimiento que el maestro requiere del niño es amor. Sin olvido de las innumerables y sutiles variaciones del amor, no parece que sea este *el querer* del niño en su afectiva convivencia con el maestro. *Simpatía* es más exacto, y también *cariño*, no siempre confundible con afecto amoroso, a pesar de las definiciones. Y desde ningún punto de vista vemos que fatalmente la afectividad esté polarizada en ninguna de las dos direcciones, ni del maestro al niño, ni del niño al maestro; y sí puede no ser recíproca y aun existir afectos de naturaleza distinta del que enseña por el que aprende y de este por aquel, en general el pedagogo de vocación siente simpatía por sus discípulos y en ellos despierta no su amor, sino simpatía.

Las mejores condiciones afectivas para la enseñanza se dan entre temperamentos simpáticos y por solo la afectividad que se vive, un maestro determinado puede o no convenir a un niño determinado. La simpatía y la gracia son inestimables virtudes en el pedagogo. Inspirar simpatía en el alumno es muchísimo más eficaz, en el proceso pedagógico, que tener

---

77 La vocación del magisterio. *Revista de Pedagogía*, 29,1924, p. 167. Madrid.

simpatía por el alumno, y el pedagogo de vocación la tiene aun para los discípulos antipáticos. He ahí una de sus rarezas. Los antipáticos se irán entregando a su simpatía y poco inspira tanta simpatía como la gracia. *La gracia, lo mismo que la belleza, estará en la conciencia del que la observe tanto más pura cuanto menos esté en la conciencia del que la posee.*

¿De dónde viene que todo pedagogo prefiera a los alumnos bien dotados? Cuando no le sueltan el diablo al maestro, los alumnos bien dotados siempre son preferidos. Doble es la atracción en la enseñanza realizada vocacionalmente, pero aquí el maestro es el atraído y conquistado, no por el niño, sino por otra cosa más fuerte que su atracción genérica. Lo primero que se le ocurrirá a cualquiera es que los bien dotados, al aprender con mayor facilidad, dan menos trabajo, y por consiguiente, su preferencia encontraría la explicación en el propósito de facilitar la propia tarea; lo segundo que se le ocurrirá a cualquiera es el deseo de lucimiento del profesor en el discípulo y la muy humana aspiración, por tantos motivos, de que los juicios que a través de su obra recaigan sobre su persona sean favorables... Reconocido eso, hay que reconocer que por causas más ocultas se prefieren alumnos inteligentes a alumnos torpes. La vocación por la enseñanza de los retardados mentales es una vocación que difiere de la vocación pedagógica en general: hay en ella una mezcla de filantropía y la afectividad que prevalece es antes la compasión, la piedad que la simpatía.

Nadie es indiferente al rendimiento de su esfuerzo, tampoco el pedagogo, recaiga o no juicio sobre su persona por su labor. Los alumnos bien dotados permitirán esta autoestima en el propio esfuerzo —como si dijéramos en la propia obra— más pronto y mejor. El maestro se siente en sus alumnos lo mismo que el artista o el sabio en su obra. Todos son sensibles al valor de lo que hacen. El pedagogo de vocación *se consiente*, se *siente con* sus discípulos y lo que de sí mismo hay en estos, poco y mal lo encontrará en los torpes. La torpeza cae del lado de la ausencia de espíritu y la misión del pedagogo es una misión espiritual... Pero los pedagogos en los cuales los factores afectivos dominantes de su vocación sean la ternura y la piedad sentirán aquella caída tan hondamente que su misión será ahora de salvación, igual que la del médico en las enfermedades incurables: siempre procura un poco más de salud en la misma

enfermedad. En los retardados mentales, el pedagogo de vocación sufrirá también la angustia de un ser que tiende a sobrevivir en el cuerpo, muriendo espiritualmente... y es esta muerte la que se siente inclinado a evitar. Lo poco que logre en su piadosa misión será muchísimo en otra escala de valores que la del rendimiento.

Nada más encantador que un niño en la primera infancia, a partir del momento en que su cuerpo va siendo la expresión plástica de su espíritu, no bien empieza a moverse intencionalmente. ¡Cuánta gracia hay en él! Podríamos decir que por dentro el espíritu ilumina la materia, y en ninguna fase como en la *neomenia de la vida* impresiona tanto la acción del espíritu sobre el cuerpo: parece que asistiéramos a una real encarnación del alma. Y a todos encanta un niño inteligente, cualquiera sea su edad, viéndolo triunfar de las más diversas dificultades. En el fondo, en todos, y no cuentan aquí las aberraciones, existe un secreto anhelo por la victoria del espíritu. El pedagogo de vocación siente, como ninguno, la alegría de la ascensión espiritual de los niños, y trabajando con los muy inteligentes su intenso gozo *es una especie de goce antes estético que ético*. Hay belleza en la actividad inteligente, en singular de un niño. He aquí, entre las otras, una causa de la preferencia del pedagogo por los bien dotados.

El *interés* por el *niño* constituye uno de los factores principales de la vocación para el magisterio y el pecado capital del maestro es no tenerlo, así como es pecado capital de los que se dedican a la enseñanza de cualquier grado carecer de interés por la cultura y en vez de encender, apagar el espontáneo interés del que aprende y la espontánea admiración por lo que vale. Nada más antipedagógico que el aburrimiento en la clase, pues es la ausencia mental del discípulo y suele también ser la del profesor, con fugas del interés psicológico o *torpeur* de la inteligencia. Donde sobre todo debía haber presencia de alma, hay presencia de cuerpos, cuerpos abandonados hasta que, terminada la «lección», el alma se reencarne... Sucede, entonces, lo que graciosamente apunta Huarte, pero no en el saber, al cual hace referencia el autor de *Examen de ingenio*, sino en la sensibilidad para los bienes del espíritu... «es cosa muy manifiesta en los que estudian en las Universidades, entre los cuales hallaremos algunos que el primer año saben más que el segundo y el segundo, más que el tercero

de los cuales se suele decir que el primer año son doctores, y el segundo, licenciados, y el tercero, bachilleres y el cuarto no saben nada».<sup>78</sup> Buen ejercicio del profesor es buscar en sí mismo la causa, antes de culpar a los alumnos; en todo caso, sin este examen nunca se enterará bien de la culpabilidad de los otros y de su responsabilidad.

En el pedagogo hay que distinguir lo que es medio y lo que es fin; pero en la custodia de los bienes espirituales y como granero de la cultura popular, será tanto más eficiente cuanto más la cultura sea para sí un bien en sí.

Fiel corazón, que divertía a Jorge, fue, nos confiesa Anatole France, el único maestro de quien aprendió algo, porque lo quería, y agrega: «solo nos aprovechan las lecciones que se nos dan con cariño». De los factores afectivos de la vocación pedagógica, los más perceptibles son la simpatía y el cariño, que hartas veces han de rectificarse en la formación del carácter. El corazón por sí solo no es la vocación pedagógica, aunque Pestalozzi haya dicho: «Gracias a mi corazón, soy lo que soy». Cierto que la afectividad no es aquí un simple acompañamiento. Que la alegría de los niños sea su mayor alegría, que la felicidad de los niños sea su mayor felicidad, que la inocencia de los niños sea su mayor encanto... indudablemente, en un hombre de esa simpatía hay factores de la vocación pedagógica, pero en esta todo no es afectividad.

Imprecisa e indirectamente se trata de la vocación pedagógica en el estudio de las condiciones para maestro, aun cuando en brusco desnivel o cambio de dirección se pase de una perspectiva ideal a una realidad de reglamentos, programas y planes que se cumplen (o pueden cumplirse) al margen de las más encarecidas virtudes que se señalaran en aquella perspectiva.

Nunca se confunden tanto los conceptos de *vocación* y *apostolado* como cuando se alude al sacerdocio y a la docencia; ¿por qué? Ambas profesiones impresionan por la nobleza y el renunciamiento a muchas formas de vida irrenunciables para la mayoría de los hombres; se supone en

---

<sup>78</sup> Loc. cit., tomo I, p. 54.

ellas humildad y sacrificios, con la libertad y poderes para vivir de otro modo, porque en lo que no se hace por votos revocables y sí por fuerza no hay apostolado. Este, como la vocación, viene de adentro. Y existe la vocación de apóstol, de las primeras advertidas, y también el apostolado como derivada moral de una vocación, sea cual sea.

El sacerdote y el maestro nos traen la idea del apostolado en cuanto *son para los otros más que para sí mismos*, en una total entrega a su misión. El maestro salva de la ignorancia con la preocupación de la persona y de la justicia en el goce de los inagotables bienes del espíritu; mira la realidad del hombre según su psicología; somete lo ideal a lo real y no por eso ha de ser forzosamente menos idealista, pues hay muchas maneras de idealismos; el sacerdote somete lo real a lo ideal y se propone salvar de la nada, en la inmortalidad, y de los castigos, en la eternidad; para la Tierra, tiene el consuelo y el éxtasis divino, así como la moral de la religión. Pero el maestro puede ser religioso y el sacerdote pedagogo. La religión del maestro, como tal religión, repercutirá o no en su vocación pedagógica; y la vocación pedagógica del sacerdote es primitiva o derivada de su vocación religiosa, y es derivada si su enseñanza es un medio de propaganda de su religión.

El hombre de pura vocación pedagógica ve en su discípulo una personalidad, un fin que no debe convertir en medio de su propia ideología; se siente inclinado a orientar y debe orientar en las líneas fundamentales del bien, pero sin hacer adeptos, imponiendo convicciones. Los mismos que inculcan doctrinas se sublevan cuando los contrarios, igualmente convencidos de su verdad, son quienes las inculcan. Uno de los problemas delicadísimos de la docencia es respetar la personalidad del niño, que no siempre se sabe bien cuál es, por las múltiples influencias que en parte la revelan y en parte la enmascaran, y respetando la personalidad del niño, darle normas, sobre todo morales. *Por suerte estas normas en lo esencial difieren poco, aunque mucho difiera el fundamento, según una u otra doctrina religiosa o filosófica.*

En el predicador, religioso o laico, la enseñanza no es el imperativo primario de una vocación pedagógica pura y la supeditará a sus fines pedagógicos. Su pedagogía está entre lo derivado de la vocación y la pedagogía



de toda propaganda. *Una vocación honda mueve al apostolado*. El apóstol está hecho sobre todo de moral; y *en el pedagogo, como en el sacerdote, se espera encontrar siempre una severa vigilancia moral*. Por eso también se piensa en el apostolado, no bien nuestro pensamiento recae sobre el magisterio y el sacerdocio.

Se habla del «tacto», del «tino», del «genio» pedagógico, del «sentido» del niño... Y al analizarlo, suele volverse al amor: «el “genio pedagógico” consiste, esencialmente, en un profundo amor a la infancia».<sup>79</sup> Pero esta interpretación obliga a una apresurada aclaración de que el amor aquí es único y nada tiene de común con los otros amores (también se dice que es capaz de transformarlo todo).

Sin una psicología del amor, la Pedagogía jamás hallaría su camino. Eso está escrito. El «eros pedagógico» ha sido *la encandilada* de casi todos los que han tentado caracterizar lo pedagógico. Y leemos en el buen libro de Kerschensteiner:<sup>80</sup> «todos los verdaderos pedagogos muestran en el eros pedagógico el fundamento espiritual del educador». Pero Kerschensteiner apunta muy atinadas ideas relativas al alma del maestro para quien el niño sería un futuro portador y realizador de valores humanos. Y en lugar de *eros* se encuentra, a veces, en la obra del citado autor, la palabra *simpatía*. Coincidiendo con Heinen, estima que maestro de escuela solo debería ser «aquel que siente constantemente la felicidad de operar en la formación espiritual de los demás, que hace vivir en sí la fe imperturbable en el poder supremo de los valores ilimitados del género humano».<sup>81</sup>

Del maestro, siempre se ha pedido que sea optimista, para estar más cerca de la alegría del niño y porque ha de ser su animador. Está bien, mientras no sea un superficial y obligado optimismo pedagógico y mientras no se desconozcan o resistan valores profundos no dados en el optimismo, por más que este también puede brotar de lo hondo.

---

79 Llopis, *La escuela del porvenir según Angelo Patri*. La Lectura Ciencia y Educación, p. 65.

80 *El alma del maestro*, p. 37.

81 Loc. cit., p. 111.

Muy sugestivo y muy engañoso es el concepto de que el maestro, para ir al encuentro espiritual del niño, debe ser indiferenciado en su cultura, «redondo», sin polaridad, sin aristas, con una especie de carácter infantil. En la creencia de que así los niños acogerán al pedagogo como exclamando «¡es uno de los nuestros!» se iría en dirección inversa de sus más vivos intereses. Naturalmente, el niño halla en el adulto el modelo que más imita y las niñerías de este lo divierten más que lo educan. Se podrá de ella sacar buen partido, pero repárese en el efecto negativo muy general y perceptible con toda nitidez en la evolución del lenguaje: el niño sumergido en el idioma que oye está en tensión con el hombre, ensayando dominarlo, y en sus ensayos comete errores que tiende a rectificar, y el hombre, imitando ahora al niño, repite esos errores y así, seguro de que su infantilismo lo lleva al mundo de la significación en el psiquismo de los pequeños, entretiene a estos retardando su evolución, pues fija un lenguaje incorrecto más tiempo que lo que se mantiene en el progreso espontáneo. En el fondo, el hombre aniñándose representa un artificio de infancia con la ilusión de que se acerca al niño y la realidad es que el niño se aleja de él, porque se le deforma el modelo que por naturaleza imitaba, realizándose a sí mismo.

Para vivir en unidad los valores de la cultura no es necesario que el maestro carezca de diferenciación y polaridades a la manera del niño. Se subestima, por otro lado, la significación pedagógica de la admiración. Hay una admirabilidad del niño por el adulto que, entre otras raíces, se descubre en lo que aquel puede y sabe en cuanto fuente y límite de lo que este sabe y puede. Es signo negativo de la vocación pedagógica perder la amigabilidad del niño, que tan fácil y espontánea se presenta en sus relaciones con el hombre, cuando ningún complejo afectivo la ha destruido o amenguado. La amigabilidad es uno de los factores más puros que hacen al profesor, profesor por silenciosa soberanía psicológica de los discípulos. Porque ¿a qué se reduce la eficacia educativa del profesor si no cuenta con el respeto (no el miedo), la admiración (no la adulación) y la simpatía (no el amor) del alumno? Si no se entrega, impondrá, castigará, empujará... no atraerá, no animará, no inducirá... y el resentimiento moral se manifestará, cuando no en rebeldía, en los espíritus abatidos.

En la anterior reflexión no se condena toda actitud infantil del adulto: se condena que se le dé la permanencia y *seriedad* de una actitud pedagógica. *Si conviene que el maestro sea un hombre cuyo niño sea más niño que en los otros hombres —y en todos, en grado variable, sobreviven todas las edades—, también conviene que el hombre del maestro sea más hombre que en los otros hombres.*

Los intereses dominantes del niño y los intereses psicológicos dominantes del adulto se desencuentran generalmente, más que por naturaleza, por diversidad de planos. Entonces, cierta modalidad infantil en el carácter del que enseña parecería muy favorable para el encuentro del maestro y el niño en el interés psicológico. En la iniciación de la actividad la ventaja es indudable, pero las desventajas también son indudables en la elevación de esa actividad. Necesario es, en el proceso pedagógico, no tanto un algo infantil especial en el carácter del maestro como *tener interés por el interés del niño*, en función de la simpatía. Y aun en lo que enseñar con vocación sea una forma de *empatía*, de modo que el discípulo aprendiese como si todo estuviera inmanente en él y lo fuese recordando con el maestro, así se ha sostenido, ni en ese aspecto extremo el *mimetismo* del pedagogo es lo más operante, a despecho de la aparente eliminación del intermediario pedagógico. Cuenta el fisiólogo Flourens que al oír explicar a Gall sus teorías sintió que todo lo que decía del cerebro —bien conocido— se le revelaba como totalmente nuevo. He ahí el revés del recordar lo que no se sabe, o sea, el redescubrimiento de lo que se sabe. La emoción de lo nuevo, como si se asistiera a la creación del mundo, es de gran valor pedagógico, máxime si se descubre por el mismo alumno. En este sentido, el maestro debe enseñar al niño maneras superiores de aprender, que se sumen a las maneras espontáneas, elevándolas. Esto es exactamente lo contrario de infantilizarse para encontrarse con el discípulo. De la habilidad en presentar las cosas depende que se mantenga la emoción de lo nuevo, y al niño (lo mismo para el hombre, más si es sabio) todo puede presentársele como nuevo, aunque, es evidente, no basta con eso para conseguir la continuidad de su atención y de su trabajo.

En los alumnos de todas las edades, se observa, a veces, que en ellos ya está el contenido del saber; falta la expresión; tienen el fondo; carecen

de la forma: *enseñar ahora es hacer conciencia de sí mismo mediante maneras de buscarse para expresarse*. Otras veces, los alumnos ya tienen la expresión, la forma; les falta el contenido, el fondo: *enseñar aquí es dar el saber al lenguaje del saber; al verbo de la realidad, la realidad*, verificando, demostrando (o simplemente, mostrando) y haciendo descubrir.

Existen muchas maneras, en Ciencias, de demostrar una verdad: ¿en qué consiste aquí lo pedagógico? En saber elegir qué manera conviene a uno u otro niño y como este *conviene* supone la convergencia de muchos factores, en ser perspicaz observador y descubrirlos. Por sobre las diferencias innatas, el maestro *pedagógicamente* mejor preparado —y subrayamos esa palabra, porque es un pedagógicamente que no procede de la asignatura de la cual deriva— es aquel que conoce bien todas las maneras de demostrar, mostrar o redescubrir las verdades que el niño tiene que aprender, y enseñándole métodos, el alumno *aprenderá a aprender*, con incitación y no inhibición de sus maneras originales o espontáneas de aprender.

El profesor de vocación siente como un goce estético viendo a sus discípulos en *creciente espiritual...*

Una de las condiciones que hacen al pedagogo es lo que despierta en el alumno, la confianza. Hay maestros, como padres, a quienes una excesiva severidad, inspirada en lo que se quiere que sea el niño, olvidando o desconociendo lo que es, los separa tanto de él que se ponen así en las peores circunstancias para la confianza, tan reveladora de ocultas preocupaciones. No hay expansión de sí mismo donde no hay confianza. Sin esta, ¿cómo conocer al alumno? El niño y el joven esconderán todo lo que saben o sospechan que es malo, lo que saben o sospechan que merece censura. Es una gran aberración que el niño tenga miedo al maestro, y mayor aberración, que lo tenga del padre. Siempre habrá que contar con el miedo —la cosa mejor repartida del mundo, parafraseando a Descartes— y si el miedo enseña mucho, entorpece también a muchos. El miedo al padre y al maestro puede ser un eficaz corrector en algunos momentos, pero muchísimas veces enturbia más que limpia la moral del niño. Podríamos decir que hay un miedo falso, que debe quitarse, y por otro lado, ausencia de miedo donde el peligro real es grande; aquí,

haciendo conciencia, debe ponerse. La sinceridad del niño va cediendo ante lo que le agrada o desagrada al maestro, cuando no se lo trata inspirándole confianza. Y se es desleal con un niño en todo lo que este pueda interpretar la sinceridad como traidora.

No decir la verdad no siempre es mentir y *hay circunstancias en las cuales la mentira es la defensa del débil.*

Hemos hablado de lo pedagógico no intencional. Los medios de expresión, se quiera o no, tienen un coeficiente pedagógico. Hacerse comprender ¿no implica ya lo pedagógico? *Y el pasaje de lo pedagógico sin intención a lo pedagógico intencional es tránsito en el que se perfila y descubre el pedagogo de vocación: lo intencional en él es tan natural como lo sin intención.*

Todo el que tiene una verdad que ignoran o presume que ignoran los otros está *en tensión con enseñarla*; todo el que tiene algo que decir es, en algo, maestro y predicador. Y no hay nadie que no tenga alguna cosa que enseñar, como no hay nadie que no tenga nada que aprender de otro, por más ignorante que sea este y más sabio que sea aquel. Pero en la enseñanza en cuanto oficio, la *tensión* ha de ser adecuada a los fines y siempre lo será si el profesor está dotado de *vocación pedagógica polivalente* o de *vocación pedagógica monovalente* (monopolar) derivada o consecuencia esta última de la vocación por la asignatura que enseña.

En el proceso pedagógico con intención, existe una multiplicidad de relaciones y estas relaciones han de fundirse en una unidad funcional. Podría formularse un principio pedagógico así: *la unidad en la diversidad*, ni más ni menos que en el Arte. Esa fórmula, evidentemente, solo expresa un aspecto de la realidad pedagógica. No hay que criticarla poniéndole otra cosa que lo que en ella se pone para luego quitársela como error.

Pfahler<sup>82</sup> intenta concretar el acto pedagógico en un sistema de cuatro términos, que son los muy sabidos factores generales que concurren en la enseñanza: *a) educador; b) alumno; c) fin formativo; d) medios formativos.* De ninguno de los cuatro términos podría pensarse nada esencial,

---

82 *System der Tjpenlehren.* A. J. Barth. Leipzig, 1929.

desde el punto de vista de la función docente, sin tener en cuenta sus relaciones; y aunque el concepto de fin parezca menos dependiente de los otros conceptos, está supeditado, si no sale totalmente de la órbita de la Tierra, en la que el fin no es *formativo* si no se concibe en relación con lo que es el niño, con lo que es el hombre y con los medios de que se dispone para realizarlo.

No habría *tensión* donde no hubiese adecuación entre el fin, el alumno, el educador y el camino. Sobre esto insiste Pfahler y es lo que hace tiempo hemos sostenido nosotros. En vista de un fin concreto —exceptuando los comunes— se darían los siguientes casos, que expresamos al estilo de Pfahler: *a)* el alumno que en virtud de sus disposiciones entraría en el plan puede permanecer alejado del fin si no encuentra al educador que le conviene y las rutas a él accesibles; *b)* el educador que puede adueñarse por entero del fin fracasará si su idiosincrasia no le permite penetrar en la idiosincrasia de sus alumnos y si carece de los métodos adecuados; *c)* el medio que tiene relaciones con el fin propuesto de hecho no es medio formativo cuando ni educadores ni alumnos saben valerse de él. De las discordancias o inarmonías precedentes, no cabe negar que hay educadores que, si no a todos, conviene a la mayoría de los alumnos: pero existen manifiestas incompatibilidades de carácter y vocación, y suele suceder que un cambio de maestro *mejore* a un alumno, aun cuando no haya superioridad en el nuevo maestro; ocurre, asimismo, que un maestro que convenía a un alumno determinado, por cualquier accidente que altere sus buenas relaciones afectivas, por estereotipación en el juicio que se hace de él, por oscuros resentimientos, empiece a no convenirle.

La *vocación del maestro* puede no coincidir con la *vocación de maestro*, pero en general, si tiene algún *interés dominante que dure toda su vida*, aun cuando este interés no sea el del niño, más pronto aparecerá el animador que en el maestro indiferenciado, apolar, sin preferencias. En el caso del profesor, la absoluta ausencia de vocación es el exponente negativo de una doble defraudación: nunca debería faltar en él la *vocación pedagógica específica*, como una colateral del interés dominante por la materia que enseña. Nadie debería enseñar si no pone algún interés en lo que enseña, si no siente ninguna emoción, ningún atractivo, porque entonces *desensibiliza en vez de sensibilizar*.

La moralidad por sí misma no hace al pedagogo, indudablemente, pero si los factores morales no son tan decisivos en su vocación como en la del apóstol, tampoco son tan extraños a su oficio como en el artista, y no solo porque tiene una misión moral que cumplir, sino también porque en el proceso pedagógico la moralidad nunca está del todo ausente; la sinceridad y dignidad con que se vive lo que se enseña en el preciso momento en que se enseña da el tono moral, en ese instante, a la relación de la personalidad del maestro con la personalidad del discípulo; cuando falte ese tono, la clase estará *desmoralizada*, en sentido recto y en sentido figurado. Se nos hará el reparo de que hay profesores inmorales con mucho don pedagógico. Es verdad, mas aparte de que los factores no éticos de la vocación pedagógica podrían ser muy superiores, nótese que en tal caso la inmoralidad es de otro tipo, no la negación de los específicos factores morales de la vocación pedagógica.

A los niños, y lo formula Stendhal, cuando no se los comprende, se los golpea. No siempre es así, pero muchísimas veces es así y lo paradójico está en que se los golpea aun con el cariño... ¡y tanto que falta a tantísimos pequeños!

Para comprenderlos, se necesita otra cosa que solo virtudes morales: *el arte intransmisible de penetrar en el prójimo (Hoepfner), más el interés permanente por el niño como objeto de estudio y poderes para influir favorablemente en su destino espiritual*. Esto, sin los factores morales, haría, acaso, al psicólogo, no al pedagogo. Y hasta se ha señalado el extravío, otra paradoja, del pedagogo en el psicólogo. El pedagogo toma al niño como fin en sí; el psicólogo, como tal, lo toma como fin para sí, sin preocuparlo que aquel fin en sí se trueque en medio; al psicólogo puede importarle poco, en el ejercicio de su vocación, lo que nunca descuidará el pedagogo vocacional: suscitar el interés por lo que vale, avivar la mente en la dirección de los valores, facilitar el crecimiento y diferenciación del espíritu, favorecer la realización y autonomía de la persona.

Cuando se cuenta con el interés, que sería contar con la permanencia de la atracción, cuyas oscilaciones debido a aquel no saldrían de cierto ritmo, se tiene enormemente facilitada la enseñanza; pero el interés psicológico de suyo no es una guía suficiente para el pedagogo, porque

sucede que se carezca de interés por lo que más vale, o que intereses psicológicos inmediatos sean muy vivos y no necesitándose de su cumplimiento para un buen presente, primen sobre intereses fundamentales, más o menos remotos, con menoscabo del futuro no muy lejano de una vida. En todo caso, el maestro y el profesor tienen que orientar la mente hacia lo que más vale y para esto, no solo hay que vencer la indiferencia, sino también ir contra muchas formas inferiores del interés. Ardua es la tarea, sobre todo cuando son grandes la indolencia y la confusión de valores. En una publicación de la Sociedad de las Naciones, Lechaire, de la Universidad de Grenoble, escribe: «Ce ne sont pas seulement les enfants qui se font tirer l'oreille pour aller à l'école, c'est à peu près toute l'humanité». La Pedagogía, que había descubierto en el interés su *primum movens*, ¿tendrá que poner en movimiento al mismo interés?... Recurrirá a las necesidades biológicas para avivar el interés psicológico... ¿Y basta? ¿En qué grado lo consigue? ¿Y para salir de las necesidades biológicas? ¿Acaso siempre hay paralelismo entre necesidades biológicas e interés psicológico? Hemos demostrado que no.

¿Cómo despertar un sostenido interés por los bienes del espíritu, y en general por todo lo que vale? El ambiente de los niños y de los jóvenes lo constituyen sobre todo los hombres con quienes conviven. Si estos tuvieran preocupación por la cultura, sea cual fuere su grado, indudablemente que en los niños y en los jóvenes ganaría la *sublimación* y elevación del interés. El penoso *alfabetizar* de los adultos —es gravísimo ser analfabeto, no es gran valor dejar de serlo— suele tener mucho más importancia para los niños que de ellos dependen que para ellos mismos, dándose cambios de destino de toda una familia a partir de aquel incipiente ejercicio en el dominio de las letras...

En el proceso pedagógico es importantísimo el estado *afectivo* que acompaña el aprender, a su vez influido por el *estado afectivo* que acompaña al enseñar, es decir, cómo se vive lo que se enseña en el momento que se enseña...

Para que el niño atienda a lo que el maestro quiere, ha de encontrarse a sí mismo «de suerte que la nueva cosa parezca venir como una respuesta a una cuestión preexistente en su espíritu»...



Y esta moderna orientación es antigua idea que Vives expresara en pocas palabras: enseñar es «sacar al entendimiento de la potestad al acto», proceso que se produce por sí mismo: «pero no tan felizmente ni tan pronto»...<sup>83</sup>

Muy difícil es la depuración del *intermediario pedagógico*, para que la mayor parte del tiempo pase inadvertido. Raro es poder exclamar de un maestro o profesor: *no parece que estuviera enseñando*, cuando más enseña. Lo contrario es frecuente.

Discurriendo el gran Chaliapin sobre la entonación y la verdad del acento, cuenta que al ser muy aplaudido, en sus comienzos, en la primera escena de *Rousalka*, meditó sobre el contenido de esas gloriosas salvas y lo entristeció el advertir que había pecado en su arte y no obstante se lo había aplaudido, de modo que la salva era una reacción superficial del público. Pecó como artista por no haber vivido en la escena su propio carácter, su auténtica personalidad. Confiesa Chaliapin sus inquietudes al actor Dalski y este le hizo la observación de que a los artistas de ópera siempre les pasaba lo mismo: en cuanto tienen que dar vida a un carácter, comienza a no convenirles el papel que desempeñan.

Con la molestia del elogio injusto y mordido en su amor propio por la crítica justa de Dalski, Chaliapin frecuenta menos la ópera y más el teatro dramático. Lo asombra la notable actriz Sadovskoia, a quien le pregunta tímidamente: «¿Cómo hace usted para representar de esa manera?» «¡Es que yo no represento!... —le replicó sorprendida Sadovskoia—. Aparezco en la escena y hablo absolutamente como en mi casa: nuestra vida es siempre la misma». Y bien, el profesor, el maestro, en plenitud vocacional, no representa, vive enseñando y así parece que cuando enseña no enseña, puesto que excluye todo artificio de su persona, en vez de salir de su naturalidad, se sume más adentro de su temperamento.

El maestro y el profesor de vocación *son, no representan...* Ciertamente que la mayoría de los hombres tienden a *hacer su personaje...*

---

<sup>83</sup> *Tratado del alma*. Ciencia y Educación. Clásicos, p. 112.

El *estado afectivo* que acompaña el aprender y el enseñar, ya lo hemos dicho, es importantísimo en el proceso pedagógico. Y la mayor eficacia educativa se mostraría, salvo excepciones, cuando el estado afectivo favorable fuera confundándose, en el proceso pedagógico, con la idea misma de los fines de la enseñanza, pero solo se alcanzaría esto, en grado superior, con la coincidencia, en una ascensión de valores, del interés psicológico del que enseña con el interés psicológico del que aprende. Y es el caso de una vocación pedagógica derivada de otra vocación, o sea, de una vocación para enseñar a los de la misma vocación, como por ejemplo, el músico que enseña su arte no a cualquiera, sino a los naturalmente poseídos por la música, a los de talento musical.

La edad, el temperamento... son causas de que las discordancias entre el interés psicológico del que enseña y el interés psicológico del que aprende sean mayores que las coincidencias cuando una imperiosa vocación pedagógica no tienda a hacer *sentir como vacías las horas en que nada se aprende y nada se enseña*.

El maestro, el profesor que no hacen su personaje, que son, sienten que *el alumno, todo alumno, es un ser cuyos valores ellos tienen que aumentar*. He ahí lo primero y lo que nunca debe olvidarse. Puede el pedagogo no entregarse a los intereses psicológicos del educando, antes bien, buscar que este entre en la órbita de los suyos, supuesto que los tenga por la materia o las materias que enseña, pero siempre ha de tener interés por los intereses psicológicos de los escolares, para operar, mediante la táctica de su exclusiva invención y aprendida, una efectiva elevación espiritual de estos. *Que los alumnos se interesen cada vez más por lo que vale es la más grande misión pedagógica...*

La controversia sobre el criterio de valoración no implica vaguedad ni quita importancia a esa gran misión, puesto que empieza legítimamente a partir del altiplano desde donde se abren múltiples perspectivas bellas y buenas.

Ardua tarea es no tanto despertar como mantener el interés por lo que vale, hasta que la propia conciencia de los valores le dé permanencia en el alma del discípulo cuando por sí, espontáneamente, no surge y

perdura, y más difícil tarea todavía es inhibir impulsos inferiores, *sublimarlos*, procurando nobles derivaciones en *equivalentes afectivos y activos*.

## II

En la enseñanza hay que incitar tanto como inhibir, aunque las incitaciones en un sentido sean o puedan ser inhibiciones en otro sentido; en todo caso, hay que adecuar, regular los impulsos, tendiendo a una autorregulación. Se tropezará con enormes dificultades y nos sorprenderán pocos poderes para vencerlas o sortearlas: ello no ha de llevarnos a una total decepción. *Siempre se consigue algo aun en la dirección de lo imposible...* Es que todo lo que consideramos imposible no es imposible. En esto la vida nos da agradables sorpresas. Necesario es que los maestros y profesores posean, además de la Ciencia, la renovada plasticidad del artista y vivan en sus alumnos intereses psicológicos que ya no son los suyos, pues entonces tiene que refluir su propia vida, como si fuera reversible, pero nunca para imitar al niño e invertir el natural curso de los que están en tensión con el hombre, sino para comprenderlos y dirigirlos en su propio raudal.

Entregado el niño totalmente a la espontánea concreción de sus intereses —y hay quien defiende ese libreactivismo como única norma pedagógica—, sería inmensa la pérdida de valores espirituales.

*Para un determinado alumno, el mejor maestro sería aquel que descubriese en él más virtudes y defectos, con mayor influencia para exaltar las virtudes e inhibir los defectos, o aquel que despertara más intereses superiores con permanencia activa, sepa o no explorar su alma.* El pedagogo, como el médico, no puede conformarse con lo que acaso conformaría al psicólogo, a quien le preocupará o no el mejoramiento de la personalidad que explora, ni aun si la deja en turbidez tras «revueltas» exploradoras. La Psicología puede ser *amoral*, pero la Pedagogía es menos autónoma, y en los procesos intencionales deberá siempre estar presidida como la Medicina, por la moral de los medios y de los fines y la idea fija de un mejoramiento.

En las reacciones espontáneas de los hombres frente al niño, en la atención que se ponga a la pregunta de cualquiera, sea párvulo o adulto, en el interés que se tome por el interés del que interroga, en la amabilidad y diligencia para suministrar un dato o proporcionar una información, se muestran grados y factores aislados de la vocación pedagógica.

Después de nacer, hay cuatro momentos trascendentes como ningún otro en la vida del niño: 1) el momento en que dispone de su cuerpo como portador de su espíritu en la exploración del mundo, vale decir, cuando aprende a caminar, ¡qué liberación en esta primera conquista sobre sí mismo!, ¡cuánto puede hacer ahora sin depender del adulto!, ¡qué ejercicios totales de sí mismo!, ¡qué maravillosa eclosión de ocultas potencias!...; 2) el momento anterior, posterior o *cronizado* con el primero, *en que tendrán que oírlo* no solo por el llanto y gritos de pena o alegría, ¡sino también por la traducción al lenguaje del hombre de sus descubrimientos, experiencias, gustos, deseos, contratiempos, quejas, protestas o aprobaciones!... ¡y ya no será un extranjero en el idioma de su propia madre!, ¡ya la sabiduría que hay en el lenguaje empezará a ser suya!, ¡ya dejarán de hablar delante de él como si no existiera!, ¡ahora, como una esponja, absorberá al hombre en sus conversaciones!...; 3) el momento en que, como un pequeño Champollion, tiene la clave de un mundo mágico en silencio; la de los libros (si se creara la pasión por la lectura en todos los hombres, por eso solo se operaría en nuestro planeta la más grande revolución de todos los tiempos); 4) el momento —y ahora se trata tanto del niño como del joven o del adulto— en que se encuentra a sí mismo en el trabajo, y trabajando para los otros se realice; pues si bien hay quienes se salvan en el doble de la profesión y la vocación, muchísimos se han de perder y hay que pensar que una sociedad en donde este cuarto momento no sea posibilidad de todos es una sociedad con graves fallas: *deja mucho de lo más hombre fuera del hombre*. Sean cuales sean las dificultades, nada justifica el abandono. La utopía es menos de lo que se cree. ¿No podrá el hombre organizarse según lo que más es, depurándose de sus extravíos? Reparemos que suele calificarse de utópico lo que a corto plazo no es realizable totalmente, y aun se ha tildado de utopía lo que más ha movido la hélice del progreso humano.

La vocación como interés que dura toda la vida es el contraconcepto del trabajo como aburrimiento (cuando no sufrimiento) que dura toda la vida.

De los cuatro momentos que hemos señalado como los más trascendentes en la vida del niño, véase la conducta del adulto frente a la imperiosa necesidad de moverse que siente el pequeño y a su natural tendencia a pensar en alta voz (más tarde podrá convertirse en hablar sin pensar). Por lo común reacciona según el agrado o desagrado, la molestia o el goce que le causen la presencia y comportamiento del niño, sancionado con una aprobación o con una censura (que pueden ser puramente afectivas) lo que hace el pequeño, preocupándole poco su mundo en tanto no signifique para él ni placer ni malestar inmediatos, y sin más ni más, impondrá, si le molesta, la inmovilidad donde hay necesidad de moverse, el silencio donde hay necesidad de hablar.

Lo pedagógico espontáneo se puede advertir en el recurso que se pone en juego en el diario tratamiento del niño, en el sentimiento y en la inteligencia dirigidos a penetrar en el *mundo de la significación* de cuanto hace y dice, en la *calma investigadora* para el conocimiento causal de la conducta, la justicia de las sanciones y oportunidad de la inhibición o incitación, calma investigadora que no hay que confundir con la simple paciencia, tan encarecida, después del amor al niño, como necesaria virtud del maestro.

Una nerviosa hipervigilancia del niño conduce frecuentemente a actitudes antipedagógicas. Proponiéndose Giard explicar el contraste entre el gusto tan generalizado, en la infancia, por los seres vivos y la poca curiosidad del adulto por la Naturaleza, anota la inhibidora acción de los padres, singularmente de la madre, quien temerosa, exclamará: «¡No cojas ese bicho, que muerde!»; «No vayas al arroyo, puedes ahogarte!»; «¡No trepes a ese árbol, te caerías!»; «¡Vas a romperte la chaqueta y a destrozarte el pantalón!»; «¡Deja ese bicho, es un bicho asqueroso, va a ensuciarte!». Resulta una fortuna para el progreso de las Ciencias Naturales, comenta Giard, que haya aún un buen número de niños desobedientes. La evolución de los intereses psicológicos no es tan sencilla que pueda explicarse fácilmente. Pero es verdad que el niño reacciona de dos modos opuestos

a las prohibiciones del adulto: o se somete poco a poco a ellas o cada vez más se siente impulsado a violarlas, sea por una incoercible inclinación, sea por la atracción del fruto prohibido; *en este caso, lo que es inhibición en la intención del adulto es incitación en la realidad del niño.*

La perspicacia para descubrir y provocar los *efectos psicológicos anti-drámicos, según los cuales la inhibición intencional es incitación real y la incitación intencional es inhibición real*, revela al pedagogo, en quien la *puntería psicológica* es de suma importancia.

De Tom Sawyer, su simpático personaje, dice Mark Twain, su simpático autor: «Había descubierto, sin darse cuenta, uno de los principios fundamentales de la humana conducta, a saber: que para hacer que alguien, hombre o muchacho, anhele alguna cosa, solo es necesario hacerla difícil de conseguir». Una forma de lo pedagógico la hemos caracterizado como *el proceso mediante el cual se hace fácil lo difícil*; y entre otras formas ya analizadas, existe también la opuesta a la que acabamos de subrayar. Así, pedagógico sería *hacer difícil lo fácil para provocar la tentación del fruto prohibido*. Es bien notorio que la antítesis pedagógica *hacer fácil lo difícil y hacer difícil lo fácil* no implica ninguna contradicción de doctrina, pues en el primer caso se trata de método, y en el segundo, de táctica; en el primer caso, siempre hay dificultades naturales y la facilitación vendría a elevar el esfuerzo personal, nunca a evitarlo; vendría a posibilitar la ascensión donde el alumno con sus propios poderes ya no ascendería o lo haría tan lenta y penosamente que se desanimaría y lo ganado como ejercicio de sus fuerzas no compensaría lo perdido en cuanto a confianza en sí mismo; en el segundo caso, las dificultades son sobre todo de orden moral (resistencias y prohibiciones del hombre).

Las sanciones impuestas al niño son: 1) necesarias a su educación y destino; 2) indispensables a la actividad del hombre y de otros niños; 3) simples reacciones para librarse de la molestia que ocasionan su agitación y conversación, a cuyo fin tanto se castiga como se premia.

La represión en sus más variados aspectos suele ser el recurso, cuando el interés psicológico no opera, para mantener atento al niño. Y hay quienes consideran que la atención no es más que uno de los modos

habituales de la represión del movimiento.<sup>84</sup> De la naturaleza de la atención nos ocupamos en el examen del interés psicológico; solo manifestaremos ahora que con la represión del niño por el adulto se consigue la inmovilidad del cuerpo, y con esto solo, es ilusorio creer asegurada la atención para el objeto perseguido.

Los desconciertos del niño en su primera y segunda infancia especialmente, a consecuencia de la irreflexiva y contradictoria conducta del adulto, aumentan por su tratamiento en vista de la moral en función del lugar, del momento y de la presencia o ausencia de una u otra persona: en su casa, en presencia de sus padres, será festejado por las mismas ocurrencias que fuera de su hogar, en presencia de otras personas, será severamente censurado.

*En el tipo de disciplina y en la manera de obtenerla, revélanse muy interesantes aspectos del tacto pedagógico.* El natural ascendiente sobre los niños y los jóvenes, signo de vocación pedagógica, ni único ni exclusivo, bien lo sabemos, reducirá mucho el necesario recurso de las sanciones. De él depende en alto grado la espontánea disciplina de la clase, en la cual nada perturba tanto como las injusticias del maestro o del profesor, su incompetencia, el desconocimiento de la personalidad de los alumnos, las indecisiones y lo que se ha dado en llamar «falta de carácter», entendiéndose por carácter la firmeza que obliga al respeto. Resumiendo la idea común de maestro, nos quedaríamos con tres palabras: *amor, paciencia, disciplina*. Del amor al niño en la estructura psíquica de la vocación pedagógica ya hemos hecho la crítica; de la paciencia hemos anotado que no debe confundirse con ella la *calma investigadora* que lleva a las causas de la conducta del niño, y de la disciplina, agreguemos que en las condiciones anormales de cincuenta niños encerrados en una habitación en la cual nadie puede moverse con soltura y pocas veces se puede dar una ocupación que los entretenga largo tiempo en la dirección de lo que el maestro se propone enseñar, resulta, en mayor o menor grado, con violencia tanto del niño como del maestro. La disciplina así es un capítulo de anomalías pedagógicas o una disciplina francamente antipedagógica; es, por más buenas disposiciones que tenga el maestro,

---

<sup>84</sup> Sollier, *La répression mentale*. París: Alean., 1930.

contranatural. Carece, por fuerza, de la plasticidad de la vida en crecimiento que es el niño.

Quien sienta más simpatía por el niño no será, por eso solo, mejor educador. La simpatía necesita la acción correctora de la justicia. Y en la comunidad de la clase, aquella origina preferencias, porque la simpatía se concreta, no queda en la abstracción de la infancia como concepto. Por otra parte, la simpatía y el amor toleran muchos defectos y estaría bien que así fuese si no se tratara más que de los defectos incorregibles por naturaleza. Nos encontramos entre la piedad y la justicia. Hay que moverse con mucha comprensión. En la comunidad de la clase, el pedagogo tiene que dirigirse a todos en cada uno y a cada uno en todos; al mismo tiempo, tiene que reconocer y hacer reconocer los valores individuales, pero cuidando no crear complejos de superioridad y complejos de inferioridad: insistirá, entonces, más que en lo superior y lo inferior, en que todos los niños son diferentes. Decimos *más que*, no excluimos...

El maestro es un ennoblecedor de la vida por la cultura; un iniciador; y si iniciar es poco, iniciar a todos en todo es mucho; piénsese que una iniciación puede conducir a progresos insospechados, como en el aprender a caminar y a hablar, en que poco se enseña, pero este poco permite sorprendentes adelantos. Todo lo que pasa fuera de la escuela no se puede arreglar desde la escuela. Esta es el irradiador de cultura más general; el maestro, por oficio, un animador y orientador de mentes en crecimiento. *En el pedagogo auténtico, de todos los tipos y en los más diversos planos y grados, hay un descubridor o despertador de personalidades, un custodia de los bienes del espíritu, un explorador y exaltador de los valores humanos, un inductor de ideales...*

Lo más importante no está en que prepare para una u otra cosa en particular; lo más importante está en que capacite para que cada uno se defina por sí mismo frente a muchos destinos, en presencia de poderes y dificultades.

Repetidas veces oímos: «no es mejor maestro el que más enseña»... Veamos primero que cuando se dice: «el maestro enseña mucho y los alumnos aprenden poco», enseñar aquí no es enseñar mucho, sino



poco, aunque el maestro trabaje mucho, que es otra cosa. Preguntamos a un niño de nueve años: ¿qué es enseñar? «Y... que se aprenda», fue su respuesta.

¿Es mejor maestro aquel cuyos alumnos aprenden más? En los discípulos es donde más se ve al maestro. Y si en los resultados se encuentra el criterio, aunque no único, más importante para diagnosticar una vocación, es necesario conocer por qué procedimientos se ha llegado a ellos y qué resultados son los exponentes de la vocación pedagógica. ¿Los conocimientos? Según cómo se hayan adquirido y se posean, pueden indicar mucho menos que hacer de ellos el criterio exclusivo de valoración del pedagogo. Una reacción antintelectualista ha repercutido en la Pedagogía de manera nefasta. Y la pseudodistinción, en cuanto es radical, entre instruir y educar, que no es lo mismo, pero tampoco procesos separables, ha llevado a que se desestimen el valor en sí y el valor educativo del conocimiento.

Si queréis saber qué es un helecho, nos dice Thoreau, tenéis que olvidar la Botánica... Esto *gotea* de aquello otro: *educativo es lo que queda después de olvidar lo aprendido*. O de lo que James —celebrado por Max Scheller— afirmara del *saber culto*: *un saber del que uno no puede acordarse, y si pudiera no haría falta acordarse*... La verdad de estas agudas definiciones no es, ni mucho menos, toda la verdad.

Variadísimas son las modalidades psicológicas de lo educativo, ya con tendencia a lo inconsciente, bien con tendencia a lo hiperconsciente... Y muy dudoso es que sea función del olvido. Parece que su génesis está en el aprender o más en el aprender que en el olvidar. De cualquier modo, para olvidar hay que aprender. Aun el conocimiento en sí mismo no es ajeno a lo educativo y cultural. ¿Existe lo educativo puro y *per se*? No hay manera de averiguarlo. A quien le estorbe el conocimiento para pensar bien, obrar y ser original, muy probable es que se deba a *que le falta algo* y no a que le sobre conocimiento...

De alto valor educativo es mejorar el uso de los datos de la memoria en las maneras de pensar.

*En uno de sus múltiples aspectos, lo educativo consiste en aprender a aprender y no necesariamente para olvidar. Y una de las más importantes misiones de la enseñanza es enseñar a aprender.*

Sean cuales sean los valores espirituales de una asignatura, sus valores educativos dependerán muchísimo de cómo se enseña y de cómo se aprende (en el fondo, de esto último, o mejor, de *cómo se vive cada asignatura*).

En el esfuerzo para comprender uno mismo cualquier cuestión, dándole vueltas, hay una especie de *proceso autopedagógico*. El que escribe puede hacerlo sin preocupación de que le entiendan e interesarle en sí y nada más, la verdad y la belleza de su obra. El escritor de vocación, sin vocación pedagógica derivada, escribe así; en este caso, es muchísimo lo pedagógico no intencional; y en el dramaturgo y novelista descúbrese una pedagogía de sus personajes que bien merece un ensayo. De ello no nos ocuparemos en este estudio. Recordemos que los grandes escritores realizan un superior magisterio sin intención docente y sin el conocimiento psicológico de sus «discípulos» como individuos, pero con profundos sondeos en el alma del hombre. Sin buscarlo, obtienen el máximo efecto educativo. Una obra maestra como el Quijote, en cuyo inagotable caudal todos pueden llenar el cubo, aunque todos, naturalmente, no lleven lo mismo, no es una obra *apedagógica*, sino *suprapedagógica*.

Entre los que escriben con la preocupación de que se les entienda por todos, por la mayoría o por muchos, está el de vocación pedagógica. Independientemente de la que deriva de la vocación del escritor, existe una forma de vocación pedagógica que mueve a la adaptación de obras para la enseñanza. No se alude ahora a los que hacen textos con exclusivos fines lucrativos. Con frecuencia, dicen mal lo que otros han dicho bien. Es una terrible originalidad. Hay quienes son pedagogos escribiendo y no lo pueden ser en presencia de los alumnos, de análoga manera que hay escritores que no pueden ser oradores. Cuando el mismo creador está dotado de vocación pedagógica, los resultados son los mejores. El *intermediario pedagógico* aparece en cuanto se tiene en cuenta la mentalidad de los lectores para quienes se escribe, y entonces, la gran preocupación es que todos entiendan. Una acertada selección subraya lo que más vale

de una obra y en la *versión a otro estilo* y en los comentarios aclaratorios se pondrá de manifiesto la personalidad pedagógica. Como en las otras formas de vocación pedagógica, *buen signo es la originalidad y eficacia de los procedimientos para hacer comprender una obra a quienes no la comprenden tal cual se ha escrito, sin deformarla y encendiendo el interés por su lectura directa. Toda adaptación realmente pedagógica debe ser una introducción, no una sustitución.*

Un joven que se iniciaba en el profesorado nos preguntó: «¿Cómo puedo saber si cumplo bien mi misión?». Entre otros criterios, le aconsejamos que averiguase cuál era el interés del alumno por su materia, en la clase y fuera de ella; pues estos informes que no se escriben pueden ser de mayor importancia que los que se escriben. Buen signo es que el efecto pedagógico perdure, operando en ausencia del profesor. En una especie de *fuga de la responsabilidad*, tan frecuente en las actividades del hombre, se busca en otro la causa que, en primer término, debiera buscarse en sí mismo, y es gran consuelo o *reposo moral* encontrarla en lo que si no es, pudo ser, afirmándose, en esa apariencia, que es. ¿Que el alumno no se interesa por las materias A, B o C?... Por eso el profesor no puede descargar su responsabilidad en el alumno, ametrallándolo con malas notas, reprobándolo y quedándose tranquilo. Su difícil misión —¿y quién dijo que era fácil?— consiste ahora, precisamente, en *crear el interés por la materia que enseña*, que el profesor está para el alumno y no el alumno para el profesor. El gran pecado, el pecado original aquí es que el profesor no lo tenga, entonces, sin interés por la materia que enseña, imposible le será cumplir su misión, sagrada y no sagrada.

En el interés se tiene un despertador de la atención, ¡pero también hay que tener un despertador del interés! *En la estrategia para dar un nuevo giro a las cosas a fin de que, sin falsearlas, se tornen interesantes, se muestra el pedagogo.* Por un lado, hemos desarrollado la doctrina, cimentando hecho tras hecho, de que lo pedagógico es inherente al hombre; y se lo descubrirá, sin excepción, donde esté el hombre; por otro, se nos impone la realidad de que muy pocos de los que se dedican a la enseñanza son verdaderos pedagogos... Es que —y lo hemos dicho en otro lugar—, *al comienzo todos los caminos son para todos, luego, lo de Goethe: no todos los caminos son para todos.* El problema del pedagogo, como el del médico,

es un problema de vocación y saber. En los planos superiores de la enseñanza, ¿qué se hace con solo la vocación pedagógica?; en los planos de la enseñanza primaria y liceal, ¿qué se hace con solo saber?

En la educación de niños anormales, acertado estuvo Decroly al desarrollar la enseñanza en torno de *centros* que sería más exacto llamar de *necesidades biológicas* que de interés psicológico, porque si bien este puede ser la consecuencia de aquellas necesidades —y en los retrasados mentales, el más poderoso incitante psíquico en el momento en que se traducen subjetivamente en deseo—, existe un vasto dominio en el cual el interés psicológico es autónomo en cuanto no dependencia de necesidades biológicas en el estricto sentido de necesidades orgánicas. Pero en el niño normal, el camino más corto y más seguro para despertar y mantener el interés pedagógico no siempre es el de las necesidades biológicas, que en la escuela muy poco se viven en forma de deseo, además de que el deseo impulsa antes a la posesión, a la conquista que al minucioso conocimiento de la cosa que lo satisface; cierto que esta cosa permitirá, a la manera de premio, la transferencia del interés hacia lo que el maestro se propone enseñar. Aparte de que ya en la primera infancia hay multiplicidad de intereses psicológicos que no están en inmediata ni remota conexión con necesidades biológicas, y para cerciorarnos de ello, entre innumerables observaciones, hemos anotado *todo lo que hacen y dicen los pequeños desde que se despiertan hasta que se duermen*, aparte de esa ausencia de relación, las necesidades biológicas, exceptuando el aparecer y desaparecer del embrujado mundo del sexo, fundamentalmente no varían en el desarrollo ontogénico (no cabe aquí aludir a lo que está fuera de lugar, como que el niño, en una época, necesita más calcio, etc.), mientras que el interés psicológico evoluciona en función de la edad, de la cultura, de la personalidad, y el *interés dominante de una vocación precozmente revelada dura toda la vida con absoluta independencia de las necesidades biológicas* (quien recuerde, como réplica, las necesidades económicas para realizar la vocación olvida que estas necesidades no son la causa del interés vocacional y que el problema económico se plantea después de revelada la vocación, vale decir, que el interés de los medios es posterior y no anterior al interés vocacional, siendo este, por tanto, primario). De modo, pues, que *en el mismo sistema de los centros de interés ideado sobre la base de necesidades biológicas, el maestro*

*habrá de ingeniarse para que los niños tengan interés por los centros de interés...* Espontáneamente, se interesarán por unas cosas y por otras no de lo que se busca concentrar en los centros de interés, como en todo y como siempre. Los resultados de un método pedagógico con recursos excepcionales, en ambiente escolar de excepción, con un presupuesto cincuenta veces superior al de la mejor escuela común, con la mitad del número de niños por maestro y con un horario que hace de un año dos de los años escolares corrientes, no pueden tomarse, en buena lógica, como resultados del método en sí. Y si merecen respeto y confianza algunos experimentadores, no faltan obras en las que casi nunca se sienten las dudas, las dificultades y los fracasos, los tanteos y los errores que todo investigador sincero y concienzudo vive: se parecen mucho a esas publicaciones sobre regímenes de gobierno tan portentosos que de un día para otro hacen felices a todos los hombres, ¡pero a estos hombres felices se les prohíbe expresar libremente su felicidad!...

Unos métodos y planes más que otros —nadie lo podría negar— tienden a mantener encendido el interés psicológico de los alumnos, pero sobre todo del maestro y del profesor depende el que se sostenga el interés de aprender lo que se quiere enseñar. Es esta una *vieja verdad que no envejece*. El intermediario pedagógico se halla entre dos realidades: la psicología del niño y la naturaleza de las cosas, materia de su enseñanza; ni lo uno, ni lo otro ha de forzarse. Por tanto, toda *psicologización* tiene sus límites y fatalmente errores, habiendo muchas maneras de *psicologizar* las asignaturas y no una sola. Si hubiera que elegir entre lo que es totalmente bueno y lo que es totalmente malo, la elección sería fácil, pero en Pedagogía, las ventajas siempre son parciales.

La ilusión de que con los *centros de necesidades biológicas* se logra el interés psicológico requerido para sostener la atención del discípulo es semejante a creer que porque el niño globalice —y no se repara en la diferencia que existe entre estructuras y asociaciones y en que el niño globaliza también en la clase a su manera y no como el maestro pretende— *se psicologizan* las materias a su imagen, asociándolas según se encuentran los seres habitualmente en la Naturaleza, aun sin ningún nexo causal ni genético: lo que de veras importa o sobre todo lo que importa es la correlación causal y genética, que es permanente, y no la coexistencia,

en lo que es accidente; importa correlacionar, en primer término, todo lo exigido para la comprensión de un asunto que no esté desprovisto de valor, ¿para quién?, para cada niño y para todos los niños, apuntando, en lo posible, a los valores prospectivos, con la conciencia de que el niño, más que el hombre, vive el presente con violenta afirmación. No hay que entretenerse en lo que se da por sí solo. Ciertas prácticas pedagógicas con pretendida *psicologización* de las materias para ayudar al niño a ser lo que fatalmente es o será nos impresionan como si un hombre, a fuerza de querer tener mucho juicio, lo perdiera y se le ocurriese, ya que los peces necesitan agua para vivir, llevar a los del mar cubos de agua... No se piensa en lo naturalmente dado y en exceso, y que nada significa lo que se hace con el fin que se propone. James hizo notar los errores de la supuesta superposición del proceso pedagógico al proceso psicológico. Y es actual la crítica de Vaz Ferreira.

Obtener un permanente interés por lo que más vale es lo más difícil de la práctica pedagógica y ahí se revelan de modo singular el maestro y el profesor de auténtica vocación. En este sentido, *es más pedagogo el que tiene más aptitudes para descubrir lo más interesante de cualquier cosa y sabe presentar todo, sin deformaciones, haciéndolo interesante para los alumnos, si no lo es directamente*. No hay nada que no tenga algo interesante para todos, pequeños y grandes, así como no hay nada que no tenga algo bello; pero todos no lo perciben siempre. El pedagogo de nacimiento percibirá con más facilidad y acierto que quienes no lo sean lo interesante en general y en función del niño (lo que de una cosa cualquiera interesará especialmente a los discípulos). Y si la simpatía que inspira la persona del maestro y del profesor se irradia a las cosas que enseña y con ella aumentará el interés del alumno, necesaria es también, como queda demostrado, la *puntería psicológica* y que se perciba, además de parciales perspectivas, la vida mental en su unidad activa, como pedía James, la evolución psíquica no solo en una u otra aptitud, sí que asimismo en esa unidad que se organiza desde el interior (Erismann). Por ahí no vemos, aunque el pecar le haya hecho conocer las turbias aguas del hombre, que el mejor maestro sea, según lo afirma Adler, *el pecador arrepentido*.

La hipermovilidad del niño parecería el contrapolo de la permanencia del interés que requiere la enseñanza en cuanto proceso pedagógico

intencional. Lo que más pronto se advierte en él, lo más perceptible, lo que más impresiona es su versatilidad, presentándose como absolutamente incompatible con cualquier enseñanza conforme a plan, por más elástico que este sea. La intención de aprender tendría que ir delante de la intención de enseñar... La pregunta del que se halla en actitud mental de aprender iniciaría, en este caso, el proceso pedagógico intencional. Pero mucho de lo que debe saber el niño, que no debiera ignorar ningún hombre y que jamás está dado en el solo hecho de vivir, obliga a que la intención de enseñar vaya delante de la intención de aprender. La continuidad del proceso docente va por tránsito, y es su momento crítico, de lo pedagógico sin intención a lo pedagógico intencional, de modo semejante a como se va de la atención espontánea a la voluntaria, o sea, conservándose en la continuidad de lo pedagógico intencional momentos más o menos frecuentes de lo pedagógico sin intención, como en la atención voluntaria los hay de atención espontánea.

Por otro lado, la hipermovilidad del niño es de una versatilidad restringida a ciclos, que permite, más de lo que se pudiera creer, el pasaje de lo pedagógico sin intención a lo pedagógico intencional. Nunca más espontáneos que en sus juegos —a pesar de que los tipos de estos son generalmente imitaciones o aceptación de juegos inventados por el adulto—, y en ellos ¿cuál es su volubilidad? Moverse en ciclos, pasando de un juego a otro para volver al primero. El niño, de tan notoria actividad constructiva y destructiva, es más conservador de lo que en una ligera impresión parece. Todo lo que hace sin obligación, por más rudo trabajo que sea, lo hace como juego, con la alegría del juego. Evidentemente, toda la Pedagogía no puede ser sin obligación, aunque se quisiera, y si pudiese, adolecería de fallas morales en una sociedad que no es la soñada por Guyau. No obstante, la Pedagogía puede ser mucho más de lo que es una Pedagogía sin obligación: el ascendiente del pedagogo, cuyo valor para la disciplina que viene de adentro señalamos, y el ingenio desplegado en su tarea diaria harán que muchas formas del trabajo escolar obligatorio se emprendan como si fueran sin obligación. Ahora, *lo pedagógico consiste en sustituir la coerción por la atracción, realizándose los mismos fines de la enseñanza.*

Para la *liberación* del niño, más importante que seguir sus maneras rudimentarias de aprender, que siempre habrá que tenerlas presentes, es

enseñarle métodos para superarlas. La experimentación le gusta como el juego con la inmensa ventaja de que ejercita su mentalidad en una elevación permanente. Todo está en plantearle y en que se planteen problemas que tienen para él sabor de adivinanzas y aguijón de apuestas, con tal de que se le enseñen o que pueda inventarse las «técnicas» para resolverlos. El maestro, pues, sobre todo, debe dominar métodos, vale decir, maneras superiores de aprender por sí mismo. Con un sentido crítico de valoración o jerarquía de valores, observar, pensar y experimentar, comprender, hacerse comprender y crear, he ahí verbos de la escuela. Si hay pocos hombres que piensen, hay menos que observen. Es la observación una aptitud (o un complejo de aptitudes) que a duras penas se ejercita. Y el pedagogo tiene que ser un buen observador. Parecería una paradoja, pero *al maestro más que enseñarle a enseñar habría que enseñarle a aprender: el niño será entonces quien le enseñará su verdadera pedagogía, si no en todo, en muchísimos aspectos.*

Lo que no se sabe con encarnadura, por más elemental que sea, no se enseña bien, con la emoción encendida. *Sin la brasa del que vive la materia que enseña con algún enamoramiento, suele esta presentársele al niño como un ejercicio de penitencia, como una carga estúpida impuesta por los hombres.*

¡Cuidado con el aburrimiento de la escuela y la atracción de la calle!... Dostoievsky narra una anécdota infantil en la que se ponen en contraste el hastío de la escuela y la animación de la calle, con todos sus riesgos: una niña de doce años de pronto se decide a errar por las calles en vez de ir a la escuela y vuelve a su casa durante la noche; la desesperante inquietud de la madre había sido agravada por una cartita en la que confiesa su mal comportamiento en el transcurso de la semana y la vergüenza de haber tenido tres ceros como notas de sus lecciones; la cartita terminaba así: «Ya no me verás más. Perdóname, querida madrecita, perdóname». Cuando en medio de la noche helada retorna al hogar, tras una profunda emoción como si madre e hija resucitaran, aquella le pregunta: «¿Se te ha ocurrido a ti sola la idea de no ir más a la escuela y vivir en la calle?». La niña responde: «Escucha, mamá, hace mucho tiempo conocí a una niña de mi edad, alumna de otra escuela. ¿Me creerás si te digo que casi nunca va? Mira los escaparates, se pasea hasta la hora



en que es preciso volver a casa. Cuando supe esto, pensé: “yo quisiera hacer otro tanto”, y me fastidió la escuela mucho más que antes. Pero no tuve ninguna intención hasta ayer por la noche, después de haberte mentado». No hay por qué explayarse sobre el peligro de tal conducta motivada por muchas causas, entre ellas, la poca atracción de la escuela y la mucha atracción de la calle, que es mayor para el adolescente. Ya no quiere pertenecer a la sociedad de los niños, más bien tiende a huir y se estira y pone «en punta de pie» ensayando confundirse con el adulto, y por el vicio es por donde se confunde más pronto... Esta *seconde naissance*, y así le llamó Rousseau a la pubertad, puede ser un período de nebulosidades intelectuales y morales; nosotros tuvimos un alumno que solía decirnos, cuando lo interrogábamos sobre lo que se había disertado anteriormente: ¡Me vino la nebulosa!... Ocurre que sea un período de impulsos y de incoherencias, *de tensión con todo y fuga de todo*, un período de contradicciones, de quebranto de la autoridad a la que se hallaba sometido y de ausencia de normas, de rebeldía, de ideas parásitas, de movilidad del carácter; con el consciente o inconsciente hervidero del sexo un nuevo *vis a tergo* lo empuja y escapa del mundo del niño en el que vivió hasta ahora; su dignidad presente lo obliga a rehusar los juegos y modos infantiles; se siente superior a todo, y un nuevo *vis a fronte* lo atrae; anhela la libertad, se anticipa en sus actividades al adulto y apresurándose a alcanzarlo, es un poco su caricatura; busca vivir la sociedad de los mayores, en medio de la cual, es cierto, estuvo siempre, pero como un mundo en otro mundo, con intereses desencontrados, a no ser que el niño mismo se contara como uno de los más grandes intereses del hombre, a quien imita; ya no le obedece (o le obedece menos), y en eso de *mandar* es en lo que más lo imita ahora; cae lo infantil sin reparo de bueno y malo, y se entrona el hombre sin reparos, tampoco, de bueno y malo, y se llega al hombre por el camino más fácil: por el exterior y por los vicios, más que por las virtudes; muchas veces, por lo que más sufrió como niño, y aún no ha adquirido el acento, el estilo de vida del hombre, pero pretende, por anticipado, como todos, vivir sus deseos; por lo tanto, al hombre real precede la imagen del hombre que lo impulsa a huir de su niñez, ansioso de otro tratamiento y de ser hombre para librarse del límite, que en él se hace sentir más: el del hombre. Su tono de vida es ambiguo, como el de su voz, y entre asombro y susto, afirmación y temor, alegría y tristeza, no se encuentra del todo bien en el mundo de los niños

ni es todavía tenido en cuenta conforme a sus sentimientos en el mundo de los hombres, cuyos secretos empieza a vivir sin comprender.

Naturalmente, la efervescencia de la crisis no es igual en todos y muchos atraviesan la pubertad sin mayores perturbaciones. Hay que esperarla con una vida mentalmente ocupada, más, quizás, que con ejercicios físicos. ¡Cuántas veces por la inteligencia se evitan crisis afectivas! Al interés psicológico del niño no se va por la única vía de la afectividad, según cree Pichon, sino también directamente por la inteligencia, de menos oscilaciones que aquella, claro está, interinfluyéndose.

Se ha estudiado cómo el niño aprende, pero, que sepamos, no se ha investigado bien cómo el niño enseña, por natural tendencia pedagógica. Cuanto imita, jugando a las escuelas, domina el aspecto de *mandar y obedecer* (luego, el de preguntas y respuestas), como si para él en esto estribaran esencialmente las relaciones entre el maestro y el discípulo y fueran ellas las indispensables condiciones del enseñar y el aprender. Mas, en su pedagogía espontánea, el niño solo enseña lo que vive con emoción, buscando que los otros también vivan lo que a él lo emocionó. Trata de hacerse comprender con la realidad misma y una emocionada acción dramática.

Para sorprender lo pedagógico primigenio, interesante es observar cómo enseña el niño antes de encontrarse bajo la influencia de regímenes escolares. Una niña que no ha ido a la escuela pregunta: «¿Qué estás escribiendo?». Se le responde: «Cómo se enseña»; y su rápido comentario es: «¡Bah!... *se enseña como se aprende y ya está*». En ese disparo infantil se encuentra expresa la doctrina del paralelismo entre las maneras de aprender y las maneras de enseñar, cuya crítica, poniendo a punto su verdad y señalando errores, hemos hecho en nuestras conferencias pedagógicas de 1921. En su primera infancia, ya desde que puede disponer intencionalmente de su cuerpo, el niño trata de transmitir su experiencia con la experiencia, y *en hacerse comprender despunta lo pedagógico primigenio*, así, a menudo tomará al adulto de la mano para llevarlo al lugar de las cosas que lo impresionaron: enseña, pues, con la presencia de estas o bien procurando rehacer la escena como un pequeño actor. En general, *la pedagogía primigenia carece de símbolos; es una vuelta a*

*la directa percepción de las cosas, a hacerlas ver tal como se descubrieron; el intermediario pedagógico aquí consiste en quitarlo por no saber ponerlo.*

Acontece que el maestro, alejándose demasiado de la pedagogía primigenia del niño, se aleja mucho de la realidad, recurriendo únicamente a símbolos en algunas de sus lecciones. Los errores que se inculcan son inimaginables. Jugaba un escolar fuera de su propia casa y de pronto dice: «Me voy, tengo que hacer los deberes». Entre sus ejercicios debía trazar un mapa de las cuchillas de Montevideo. Y se le pregunta: «¿qué son cuchillas?». Contesta sin vacilar: «Una especie de bichos peludos»... Sorprendente realismo. En el mapa, el símbolo de la realidad se le presentó como la realidad misma, pues el maestro le habría señalado con el puntero esas «especies de bichos peludos», pronunciando los nombres de las cuchillas. Se supone que haya explicado antes qué es una cuchilla, pero el niño pudo haber faltado a clase o haberse distraído, y la aclaración verbal «venía del aire y se la llevó el aire».

El escolar, sea como monitor, sea como juego, consciente o inconscientemente, hace la caricatura del maestro, imitándolo sobre todo en la actitud de mando y en la aplicación de sanciones; impone, censura o elogia, castiga o recompensa. Para él se presenta el maestro como un hombre que enseña mandando, y es el mando, aparte, la distinción —¿y quién no anhela un lugar de excepción en la vida?— de lo primero y de lo que más goza siendo monitor. Y va en ello, asimismo, el no depender, por ese tiempo, del maestro, liberación que restringe un poco su responsabilidad ante este. Por la mencionada responsabilidad, por el temor a la reacción de sus compañeros o por íntima resistencia de carácter, hay niños que no quieren ser monitores. De la pedagogía de los monitores ha desaparecido lo pedagógico primigenio del niño; más bien encontramos en él una rígida pedagogía intencional caricaturizada.

De hecho, el maestro y el profesor se encuentran con el interés y con la resistencia de los alumnos; en general, con más resistencia que decisión para el estudio. Y les ocurrirá que tengan que llegar al interés en lugar de poder partir de él o, en todo caso, ir al interés de los fines por el interés de los medios, vigilando que los medios no se conviertan en fines, como tantas veces en la vida. Y puede ocurrir y ocurre que lo *atractivo*

*sobrepuerto* a lo que se propone enseñar oculte o deforme la realidad en vez de conducir a su interior: la mente del niño jugaría con la máscara, cuyo interés no lo deja precisamente percibir bien lo que está detrás, que en sí no lo atrae y que es el verdadero objeto de la enseñanza. La máscara *pedagógica*, al caer, haría caer también el interés y suele suceder así cuando lo entretenido de la enseñanza se hace a costa del espíritu, método y estilo propios de la materia que se enseña. «Nunca hace todo lo que puede un discípulo a quien nunca se exige nada que no pueda hacer». Esta observación de Stuart Mill es aplicable al interés: *los alumnos nunca se interesarían por ciertas cosas importantes si no se los obligara a iniciarse en ellas cuando carecen de interés espontáneo*. Muchos de los fines de la enseñanza pueden cumplirse sin obligación o con obligación inaparente; otros, como una *obligación evidente*... La resistencia al esfuerzo puede ser nada más que inicial, entonces, la obligación con la conciencia de tal obligación también será inicial; o bien, la iniciación puede ser sin obligación, pero la conciencia de la obligación necesaria para el sostenimiento de una determinada actividad. No obstante, hay que reducir al mínimo, casi como una desesperada salida, las imposiciones: demasiado de lo que el niño vive le va imponiendo la noción de que la fuerza es la última razón que decide de los conflictos humanos. Además, *el pedagogo de vocación sentirá la originalidad de sus discípulos como de lo más sagrado de su ministerio y cuya valoración tiene que ser actual y prospectiva*. Sin interés psicológico directo o transferido, imposible es una sostenida atención por lo que se pretende hacer aprender, y sin atención no hay quien pueda enseñar. De donde sería falso inducir que la pedagogía del interés es toda la Pedagogía, tan falso como inducir —el símil no es totalmente justo— que la Terapéutica es toda la Medicina, porque el médico siempre tiene que contar con ella en su misión de curar. Por otra parte, en modo alguno debe interpretarse la enseñanza atractiva como una enseñanza de curiosidades, espectáculos y diversiones, sin esfuerzo ni obligación. Lo que interesa no solamente pone en juego la atención espontánea, sino también la voluntaria, sin la cual no se profundizará nada. Del interés espontáneo se puede pasar al interés de lo voluntariamente querido, haciendo conciencia de lo que vale y de lo que no vale. Unas veces se conseguirá; otras no; pero hay que estar tentándolo siempre. Dewey señaló bien cómo se va a la disciplina y al esfuerzo por el interés. Por más que se haga por interesar al niño en

vista de lo que vale, siempre será poco. *El pedagogo es tanto más pedagogo cuanto menos necesite de medios coercitivos para cumplir los fines de la educación.* De la indiferencia se puede sacar al alumno de muchas maneras y la peor es la que deja, en vez de interés, resentimiento por la cultura. El éxito momentáneo de una sacudida a los semidormidos ¿qué importa si despiertos escapan?

El ingeniero John F. Rider dedica su libro *The cathode-ray tube at work* a su hijita de tres años, porque *mostró tremendo interés rompiendo los tres primeros capítulos de sus manuscritos.*<sup>85</sup> Como Rider, el pedagogo tendrá que dedicar su obra con cariño aun a aquellos que se la destruyen... pues son quienes más necesitan de él.

Hay dos actitudes falsas de las cuales no todo profesor se libra: 1) considerarse más profesor cuanto más exigente y severo, al extremo de creerse obligado a *defender la asignatura, «su asignatura», contra el estudiante*, en vez de exigirse más a sí mismo a favor del alumno y *dándole vuelta a «su pedagogía»*, despertar y mantener interés por lo que enseña con la conciencia de los valores y viva presencia de los fines (el profesor como tal profesor es *cultura en tránsito* y activador del pensamiento personal, en algo heredero de la mayéutica socrática); 2) recurrir demasiado a la autoridad impositiva, la que achica al alumno y al profesor, alejándolos en lugar de acercarlos con la doble virtud de la simpatía y del respeto.

La vida afectiva *precede y preside* la vida intelectual del niño. Y como lo puntualiza L. Dugas, la simpatía es, 1) una fase de la educación; 2) una condición de la educación; 3) un objeto, un fin de la educación. Sin la simpatía, la educación no sería posible...

En las relaciones humanas, la simpatía lo facilita todo. Verdad es que si se investiga su fundamento, no siempre se descubre qué es conforme a la conciencia moral ni a la razón. El profesor que consiga exigir lo que se debe con simpatía, o por lo menos, sin reacciones de antipatía, conseguirá muchísimo. El niño reconocerá en el maestro —si este lo es de

---

85 «Dedicated to Janet (3 years old) who displayed tremendous interest in cathode-ray oscillography by destroying manuscript for the first three chapters».

veras— *la autoridad del deber*. Y como aún su conciencia moral no lo obliga bastante como para no dejar de cumplir el deber por la atracción de lo que place, *el pedagogo ha de operar como si fuera la conciencia moral del niño* y hacer sentir el deber no como una imposición, como una fuerza que viene de afuera y oprime, sino como un imperativo interior y como *lo que siempre hay que cumplir*. Ahí está el núcleo esencial generador del carácter en el dominio de los valores. Deber sin poder no es deber, de modo que en esto las excepciones no son excepciones. La función del pedagogo consiste aquí, primero, en ser una conciencia que obliga en quienes no sienten la obligación moral como algo a cuyo cumplimiento nada se antepone; segundo, en permanecer no más tiempo del necesario como autoridad que impone, para que la autoconciencia lo sustituya. *El que está dotado de vocación pedagógica se distingue del que no lo está en que obra sobre los otros de tal modo que parece que todo surgiera espontáneamente*. Si no comienza siempre así, si no es siempre así, siempre tiende a ser así.

Reprimir es fácil; animar no es difícil: lo que cuesta es *corregir animando*. En esas dos palabras se resume casi toda la Pedagogía...

Por lo común, la corrección, en vez de alegrar, deprime. Es que prevalece el disgusto por el error o la falta que se cometió sobre la alegría de corregirse. En buena parte ello se debe a la *psicología que se remueve* por los procedimientos que se emplean y las sanciones que se aplican.

En el tratamiento de los alumnos, niños y adolescentes, las razones de los maestros y profesores suelen ser razones para maestros y profesores y no para los alumnos... *Pedagogo es aquel que, sabiéndolo o no, adecua su actitud a la «razón vital» de los alumnos, sin descender a los planos infantiles más de lo necesario para enseñar a salir de ellos cuando perturban el desarrollo mental...* Hay que promover una permanente superación de sí mismo y mucho se aprende de los fracasos si no nos dejamos ganar el ánimo por ellos. *Pedagogo es aquel que sabe sacar el mejor partido de todas las situaciones, incluso de los fracasos, para fortalecer a niños y jóvenes en la vitalización de la cultura, en la espiritualización de la vida, en la voluntad de mejoramiento.*

Si la corrección no anima para mejorarse, ¿de qué vale que se corrija?... La moralidad de la corrección está en el fin que se propone y en los medios a que se acude para lograrlo. Nunca los medios malos se hallan totalmente justificados por los fines buenos, a pesar de la insistencia con que se afirma que los fines justifican los medios... y los medios resistidos por la Moral nunca deben ser medios pedagógicos. Además, muchísimas veces o los fines se van dando ya a los medios o los medios se van devorando a los fines.

El *profesor severo* suele partir de la premisa de que todo alumno debe saber lo que él se imagina que puede aprender, pues generalmente ese tipo de profesor es el que menos conoce a los estudiantes (estos, por su parte, nunca dejan de estudiar una cosa: a sus profesores, que yerran en sus juicios, es verdad, pero también aciertan y a veces con admirable penetración y revelando gran sensatez). Por otros procedimientos que la impávida severidad, hay que empeñarse en *que todo estudiante sea estudioso*, dentro de los límites en que su salud le permita un sostenido esfuerzo.

*En lo pedagógico como en lo estético, el arte de no tener artificio es muy difícil de alcanzar.* En la escuela, en el liceo, en el aula, muy pronto se pierde la naturalidad y nunca más o muy rara vez se reconquista para la misma escuela, para el mismo liceo, para la misma aula.

Para el estudio de la psicología de la vocación pedagógica, como para cualquier vocación, es imprescindible el conocimiento de la vida y obra de los grandes hombres, no solo pedagogos, a quienes precisamente se los llama *Maestros* con mayúscula. Su superior magisterio surge, sin proponérselo, del vivir su propia vocación en grado eminente. Son, por naturaleza, *praeceptor mundi*.

Lo que nos enseñan los grandes maestros en primer término es que un hombre, cada hombre, no aprendió a hablar bien hasta que diga la palabra nueva, *su palabra*, la del ser único que es toda criatura humana erguida sobre lo común de la estirpe o de la especie.

En el plano docente elemental, *no se enseñó a leer bien si no se creó la pasión por la lectura*. La importancia de saber leer está, sobre todo, en

*poseer una clave para aprender solo* y ponerse en comunión con los grandes espíritus.

*Sin la pasión por la lectura*, la conjugación de las dos culturas, la vocacional y la integral, es imposible.

Mediante el encendido interés por la buena lectura, el pedagogo tiende a que su misión educativa sea propicia para continuarse en el plano superior de los grandes maestros de la Humanidad.

Del hombre desconocido nos llega este mensaje: «La regla de la cosecha es recoger más de lo que se siembra. Sembrar un acto y cosechar un hábito; sembrar un hábito y cosechar un carácter; sembrar un carácter y cosechar un destino»...

El destino de los niños es la máxima cuestión de los maestros y el juicio supremo que más debe preocuparlos es el del niño cuando sea hombre.

Cuestión grave y trascendente del magisterio es esta: *qué creencias, qué hábitos, qué costumbres, qué actitudes mentales, qué maneras de pensar, de sentir, de actuar, de vivir está contribuyendo a crear, a robustecer o a debilitar y desvanecer.*

No importa si el maestro no escribe nada digno de leerse por carecer de la vocación del escritor: lo que importa es que haga algo digno de escribirse.

De cómo los maestros *viven* lo que enseñan, depende fundamentalmente el valor educativo de lo que los niños aprenden.

Lo *educativo* sobrexcede al hábito, claro está, pues en este el proceso va de lo consciente a lo inconsciente, y en lo educativo, además de ocurrir así, existe el proceso inverso: el de lo inconsciente a lo consciente.

Además de mantener y propulsar lo innato en el plano de los valores, *educativo es el proceso por el cual lo adquirido se asimila, transforma y opera de tal suerte que parece innato.*



Para que la escuela y el liceo puedan cumplir mejor su difícil y fundamental ministerio, necesario es un cambio en su estructura, en su organización y en el proceso formativo del maestro, en el cual se contemple su personalidad o las dominantes inductoras de su proceso autoformativo y las dos culturas: la integral y la polarizada en el plano de la vocación.

No es posible enseñar bien lo que se sabe mal ni enseñar con entusiasmo lo que se vive con desgano. Entonces, la presencia del profesor como la del alumno es física, con ausencia espiritual.

Para atraer al alumno al centro de gravitación de los valores, hay que vivir en dicho centro. Si el docente está descentrado, no hay artificio pedagógico que centre al alumno.

*Vocación pedagógica, vocación por las disciplinas que se enseñan y dedicación total del docente... he ahí la trilogía más fecunda de la enseñanza, cuya ausencia no es compensada con la presencia de expertos...*

El régimen de dedicación total es el que más conviene para organizar bien la enseñanza, y desde luego, la primaria. *El organizador* opera mejor si no está circunscripto estrictamente a ella. Sería muy ventajoso un clima en el cual se interindujeran escuela primaria, liceo y Universidad del trabajo. Crear algo así como una concentración pedagógica de X escuelas, X liceos y X anexos de escuelas politécnicas (Universidad del Trabajo) con medios propios y medios comunes y constantes interferencias culturales.

Desde la escuela se abriría un horizonte futuro más amplio para la orientación posescolar inmediata, con cierta vivencia del mismo niño.

Por lealtad al destino de cada uno según la propia naturaleza, no hay que precipitar oficios o profesiones. Pero a los niños que por su desamparo económico abandonaran la escuela o de hecho la semiabandonaran, forzados a trabajos prematuros que harían de ellos subhombres de sí mismos, hay que apresurarse a que, cumplido su horario escolar, aprendan un oficio, pagándoseles por ello más de lo que ganarían en tareas privadas. Esta salvación del hombre en el niño es capital para el individuo

y para la nación: *nada más importante*, incluso desde el punto de vista económico, *que capacitar para el trabajo a todos*, posibilitando y no obstaculizando una autárquica autodeterminación en las coordenadas de oficios y profesiones.

Respecto al maestro, cumpliría tres funciones básicas: 1) maestro de enseñanza integral en la clase; 2) maestro de orientación vocacional en la escuela, según sus preferencias; 3) *maestro-profesor* en los dos primeros años liceales, coordinándose la enseñanza en esos dos primeros años por cuatro *maestros-profesores*.

Concluida la carrera de *maestro general*, sea con la actual orientación o variantes, los maestros complementarían su proceso formativo *viviendo* unos *tres años* en laboratorios, observatorios, conservatorios, talleres, museos, archivos, bibliotecas y realizando excursiones en plena naturaleza, todo eso conforme a sus dominantes vocacionales o simples preferencias o psicotropías emanadas de especiales aptitudes.

Naturalmente el sueldo de los maestros con las tres funciones, la integral, la vocacional y la de maestro-profesor, sería la suma de tres cargos (*X* miles de pesos).

Con la nueva organización, los maestros se integrarían y la escuela se convertiría en un baluarte poderoso de cultura de la zona respectiva. El maestro-profesor con dominantes en Astronomía y Meteorología, por ejemplo, instalaría en ella pluviómetros, barómetros, higrómetros, etc., y contaría con un antejo astronómico y una buena biblioteca, encargándose de difundir tales ciencias a favor de obras apropiadas y mediante la observación directa y la experimentación. En Biología, en Química, en Física, en Artes, sería lo mismo... Además, es patente la conveniencia de que uno de los maestros se dedique, con especial interés, a los estudios psicológicos.

*No se trata*, hay que subrayarlo, *de que en la escuela primaria se enseñe como enseña el profesor liceal actualmente*. Es otra cosa radicalmente distinta.

El magisterio del Uruguay ha dado un golpe de timón en su destino y está listo para la gran cruzada por la cultura del país. La buena suerte de esta cruzada dependerá, sobre todo, de qué rumbo abra primero sobre sí mismo, de ahí que no esté fuera de tiempo promover la discusión de algunas ideas fácilmente insertables en la práctica sobre la formación del mismo maestro.

¿Cuándo comienza esta formación? En cierto sentido, no comienza nunca ni termina nunca (proceso formativo sin intención). Muchas de sus raíces son insondables, pero hay un comienzo de *doble elección: la elección de la persona para la profesión y la elección de la profesión para la persona*.

La elección de la persona para la profesión tiene como referencia y fin la profesión y suele olvidar el fin de la persona. Cuando el que organiza la formación del maestro busca muy temprano quiénes son los que deben comenzar esta carrera, está eligiendo la persona para la profesión. Cuando el Instituto Normal se preocupa de que sus alumnos sean los más inteligentes, estudiosos y moralmente bien dotados, busca la persona para la profesión. Cuando quiere que los niños mejores de la escuela primaria vayan directamente al Instituto para seguir la carrera de maestro, lo preocupa tener los mejores hombres en el magisterio. Esta es una gran ventura para el país: la salvaguardia del alma de los niños; pero el país necesita que los mejores hombres estén en todas partes.

La elección de la profesión para la persona es otra cosa: es conocer las profesiones y, con referencia a la persona, ver en cuál de ellas tienen más resonancia los imperativos profundos del destino de una singular personalidad.

El ideal sería encontrarse de tal suerte que el destino del individuo y el destino de la profesión fueran el mismo, o que la profesión fuese una resultante de la vocación.

Un joven de talento, de superiores virtudes, además de las comunes, fiel a la voluntad de ser alguien en el altiplano de los valores, es un joven excelente para ejercer el magisterio, pero su destino puede no ser ese. La

elección debe hacerse en grandes horizontes, tan grandes que en ellos parezca uno perderse más bien que encontrarse y nunca con datos puramente objetivos: la sola perspectiva exterior, o sea, de otro, no desde lo más íntimo de sí mismo, no es de menos riesgos de equivocarse que el puro subjetivismo. En definitiva, hay que atenerse, en todo lo posible, a una soberana autodeterminación documentada.

En el ensayo titulado *Pedagogía de presión normativa y pedagogía de la personalidad y de la vocación*, decimos que son cuatro las preguntas esenciales del hombre en vista de sí mismo que golpean en la frente del maestro con la doble exigencia del destino propio y el de sus alumnos: 1) ¿quién soy?, 2) ¿qué quiero ser?, 3) ¿qué puedo ser? 4), ¿qué debo ser? Y con el ser, el quehacer...

Ninguna de las cuatro tiene respuesta definitiva ni que anticipe la experiencia individual (y para todas no hay una, sino muchas respuestas no siempre conciliables).

El ¿qué quiero ser? se da inmediatamente a la conciencia o es, por naturaleza, consciente, pero ni único ni inequívoco y está condicionado por *quién soy, qué puedo ser y qué debo ser*, en cuanto trasciende el mero verbo y el puro deseo.

El conocimiento es menos que la experiencia y la experiencia es menos que la realidad y la realidad no es todo...

Además de lo que sale por su espontánea manera de ser, *tiene el pedagogo que percibir la realidad y proyectarla en la idealidad, examinando las posibilidades*. De la Psicología, de otras disciplinas y de su propia experiencia *aprende algo de lo que se es y de lo que se quiere*; de la Moral *aprende lo que se debe*, iluminado por su íntimo sentido del bien, y la Pedagogía, *promoviendo la realidad hacia la idealidad*, le enseña *lo que se puede*, cuando el sueño no borra sus límites reales.

Lo patético es que nadie sabe cuáles son sus límites reales antes de probarse. En esto, hay que tener presente que ocurre creer que no se puede lo que se puede y que se puede lo que no se puede. Se pierde más con

lo primero que con lo segundo: creer que no se puede lo que se puede disminuye al hombre; creer que se puede lo que no se puede a veces ocasiona daños, es cierto, entre otros, la inhibición para lo que se puede, por efecto psicológico del fracaso, pero en esa creencia hay también ventura, pues *tentando lo imposible se descubre que muchísimos imposibles no lo son más que aparentemente y gracias a esa intrepidez se ponen en juego fuerzas ocultas que conducen a conquistas inesperadas y a un más hondo descubrimiento de sí mismo*; en todo caso, se gana no sufrir anticipadamente la parálisis de lo imposible. En la duda, si no se arriesga la vida, lo mejor no es abstenerse, sino probarse y así la aventura no es siempre extraña a la ventura. Ahora, hay que saber que aquí la cordura y la locura se tocan y es de suma dificultad distinguir bien en esa tangencia...

El hombre conoce mejor sus ideales que su realidad. Y por mucho tiempo prevaleció en Pedagogía lo que se debe sobre lo que se es y lo que se puede. Hubo una Pedagogía de presión normativa, de la que nunca se podrá salir del todo.

Para que el *debe ser* opere en la vida concreta, mejorándola, tiene que insertarse en la realidad integral por algún lado o surgir de ella de algún modo. *No hay obligación de un se debe que no se puede*, o sea, de un se debe totalmente fuera de la vida...

El fin supremo de la educación es vivir la vida de los valores... Y bien, *la infancia y la adolescencia no son solo un tránsito hacia el hombre: son, también, fin en sí*.

La Pedagogía de presión normativa se atiene demasiado a lo puramente formal y exterior, con la ilusión de que el *debe ser* se transforma en *es* por pura imposición... Olvida que el *debe ser no es nada sin el es y pretende obligar como si el es estuviera todo en el debe ser*... Por otra parte, no repara en que las normas cuya necesidad no se siente en la propia intimidad óptica son de débil eficacia o nulas o provocan reacciones opuestas a las anheladas. El *debe ser* no es un bien del ser más que hipotético para quien no percibe por sí mismo su autoridad y obligación.

*Los efectos formativos de la presión normativa* suelen defraudarse con estados de ánimo adversos, actitudes insinceras, evasiones, resentimientos y angustia.

La *presión normativa* siempre que sea posible habrá que sustituirla —y grandes serán las ventajas— por una *derivación* de los impulsos que se quieren inhibir para educar. La conciencia de los valores tenderá a hacer afluir hacia el bien el activismo sin objeto, sea cual sea su causa, o que se precipitaría hacia el mal no por fatalidad, sino por ignorancia o falsas vías fijadas por el hábito.

De los hábitos que van adquiriendo el niño y el adolescente dependen sobre todo las formas de vida actuales y futuras: en los hábitos se concretan importantes formas de herencia y experiencia con la fuerza activa del instinto. Y la conciencia rectora de los hábitos no se desvela y vigoriza con una Pedagogía de presión normativa.

La Pedagogía de las normas abstractas viene de lo ideal al encuentro de lo real, con errores de sustitución por falsas apreciaciones. La Pedagogía de la personalidad va de lo real al encuentro de lo ideal. De hecho nos movemos en las dos direcciones. Por empeñarse en seguir una sola, se sobrestima ya la realidad, ya la idealidad, provocándose un perjudicial desequilibrio entre *lo que se es, lo que se quiere, lo que se debe y lo que se puede*.

Dos regulaciones trascendentes de la conducta: *el puedo* tiene que regular *el quiero*, y *el debo* tiene que regular *el puedo*.

Con la fuerza de la realidad, el maestro tiene que ser un *inductor de ideales* para contribuir al efectivo mejoramiento de la vida humana. Si carece de ideales, ¿cómo podrá inducirlos?

Biot afirmaba y Pasteur lo reafirma que nada divierte tanto como el trabajo y hasta que era la única diversión: «Travaillons tous... il n'y a que cela qui amuse».

El hombre normal divide su vida en tres tiempos, comprendidas en ellos las exigencias vitales más urgentes: trabaja, descansa, se divierte... ¿Qué

psicología diferencia lo uno de lo otro? Preguntamos esto porque la elección de la profesión será acertada en todo lo que del trabajo no se cumpla con la psicología del trabajo por coerción, cuyos fines son otros que los perseguidos en el trabajo directamente (fines derivados).

La unidad en la diversidad *trabajo-descanso-diversión* se produce cuando se vive en el trabajo con plenitud de ánimo. Entonces, aunque exteriormente haya repetición y monotonía, *interiormente el trabajo es siempre novedad*. El trabajo sin esa novedad interior muy pronto se desdeña o rutiniza.

La rutina es una especie de incurable enfermedad de quienes se dedican a la enseñanza, complicada con la pereza mental. El maestro en cuanto no vive su vocación se rutiniza pronto. *Y lo sorprendente es que esté rutinizado antes de ejercer su profesión, porque en su proceso formativo domine ya la rutina*.

En la formación del maestro, la experiencia propia es capitalísima y *la rutina es una imposibilidad de experiencia*, con la ilusión de madurez «experiencial» debida a una rotación sin traslación: es movimiento sin avance.

En la *educación del educador* muy importante es capacitarlo para adquirir experiencia, cuya medida no la dan los años de trabajo: un maestro en poco tiempo puede tener más experiencia que otro en toda su vida, si aquel reflexiona siempre sobre lo que hace y este nunca. *La rutina envejece pronto al que no medita y el hacer se transforma en un monótono acontecer*.

Los hábitos pueden ser esclavizadores o mecanismos montados en la vida que facilitan una superior liberación. Se entrega al hábito lo que favorece o lo que impide la novedad. Al que mantiene vigilancia sobre su génesis y los pone en juego con espíritu crítico la *ruta* nunca se le convertirá en *rutina*.

De adentro de sí mismos, para unos es trabajo lo que para otros no lo es. He aquí una anécdota que lo expresa bien: Está Pío Baroja en su huerto,

roturando la tierra. Pasa un campesino y le dice: «Hola, don Pío, ¿trabajando?», y don Pío contesta: «No, descansando». De regreso, el mismo labrador encuentra a don Pío leyendo y lo saluda nuevamente con estas palabras: «Hola, don Pío, ¿descansando?», y el escritor responde: «No, trabajando».

Se viven de distintas maneras las mismas formas aparentes de trabajo. Objetivamente no se puede explicar que un hombre se pase veinticuatro horas con la cabeza caída sobre el ocular de un microscopio. De afuera no se ve más que la monótona penitencia en la inmovilidad del cuerpo, mientras que el *penitente* vive en profundidad un mundo oculto para los otros y su cuerpo inmóvil es una seña, un simple *aquí estoy* en espera de un alma que viaja por los pluriversos de la realidad y del misterio.

La noción de trabajo, de diversión y de descanso es distinta según las vivencias que se tengan de lo uno y de lo otro. La lectura de Pío Baroja, como toda lectura de un hombre de espíritu, es y no es trabajo. Si se entiende por trabajo *un esfuerzo dirigido intencionalmente a un fin*, todo lo que se lee así será trabajo. Pero aun cuando se lea con el propósito de algo (de una tesis, de un estudio, de una conferencia, etc.), suele el placer de la lectura poner en olvido el propósito inicial; además, la lectura por la lectura, sin la intención de hacer como precisamente se dice *un trabajo*, requiere el esfuerzo de comprender tratándose de una obra profunda... No sería trabajo si entendiéramos por tal lo que se hace con obligación que presiona de afuera, o sea, por coerción.

Son dos formas de vida muy diferentes la de la actividad disociada de los estados interiores y la que resulta como exteriorización de dichos estados. En el *trabajo con interior* siempre hay mucho de diversión, porque psicológicamente el esfuerzo por imperativo íntimo aun con sufrimiento concluye por ser un supremo goce del ejercicio de la *libertad creadora*.

Son primordiales en la formación del maestro las vivencias que va teniendo de la misma educación, o sea de *cómo se educa al educador*.

*El pedagogo tiene que vivir los imperativos de la personalidad del educando como los suyos propios.* Es muy difícil, pero ¿quién dijo, en decir verdadero, que la misión del maestro es fácil?



Su plasticidad tiene mucho del don del artista, del actor, no al extremo de Jouvett, para quien la esencia del actor consistiría en carecer de personalidad a fin de ser siempre otro, nunca él mismo. Este perderse del actor en los personajes que encarna es descubrirse como múltiple en una escala de tiempo muchísimo más breve que la de la vida fuera de escena.

¿El maestro, a imagen del actor, debe desdiferenciarse y perderse para re-  
encontrarse en los niños, como si estos fueran sus personajes en escena? Muy sugestivo y muy engañoso es el concepto de que el maestro, para ir al encuentro espiritual del niño, debe *aniñarse* y ser indiferenciado en su cultura, «redondo», sin aristas, sin polaridad. Tal tesis se sostiene en la creencia de que así los niños acogerán al pedagogo como exclamando «¡es uno de los nuestros!». Pero aparte de que la simpatía y las afinidades son de otra naturaleza que la de las semejanzas, la anterior conducta iría en dirección inversa a los más vivos intereses del niño.

El niño halla en el adulto el modelo que más imita y las niñerías de este lo divierten más que lo educan. Se podrá sacar buen partido de ellas, pero repárese en el efecto negativo muy general y perceptible con toda nitidez en la evolución del lenguaje: el niño, sumergido en el idioma que oye, está en tensión con el hombre, ensayando dominarlo y en esos ensayos comete errores que tiende a rectificar, y el hombre, imitando ahora al niño, repite esos errores y así, seguro de que su infantilismo lo lleva al mundo de la significación en el psiquismo de los pequeños, entretiene a estos retardando su evolución, *rutinizándolos* con insistentes repeticiones, pues fija actitudes incorrectas.

En el maestro existe un arraigado hábito que se juzga virtud y es funesto: el hábito de estar siempre en la actitud mental de aprender para enseñar, no para saber como fin en sí. Entonces, el artificio pedagógico se interpone como un espectro entre el objeto y el sujeto. Para que la Pedagogía introduzca y no sustituya, hay que olvidarse de ella mientras se aprende. Perdida la naturalidad, es sumamente difícil reconquistarla.

*Menos Pedagogía formal y más Pedagogía vivida sin intención pedagógica*, he ahí una de las mejores orientaciones en el proceso formativo del maestro. Lejos estamos de negar el subido valor de la Pedagogía. Solo

subrayamos que si lo aprendido no llega a asimilarse de tal suerte que parezca nacido, lo que se sabe no opera en la labor docente con la eficacia de lo que se vive.

Remontar almas es bello y grande... ¡qué bello y grande es remontar alto!... He ahí el lema escrito con letras invisibles en el ministerio que ejercen maestros, profesores, pedagogos.

La alegría de emancipar (de hacer hombres) contrapuesta a la ambición de imponer (de hacer esclavos) es la alegría que sobre todas las demás ha de primar entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Convertir es siempre un poco forzar y por eso, deformar: el que convierte en algo pervierte. Otra cosa es convertirse por autorrevelación en un ambiente de lealtad espiritual y de respeto a los que sienten y piensan según su naturaleza.

Encendida la propia linterna, hay que ascender venciendo la gravitación con el impulso de las alas o paso a paso como el alpinista... La resistencia que se opone para el ascenso al *altiplano de los valores* nunca debe desanimar, pues suele ser necesaria como la resistencia del aire para el vuelo de las aves.

## Del proceso formativo al autoformativo Enseñanza de maneras de aprender

### I

Enseñar maneras de aprender es una de las misiones más importantes del pedagogo. De ahí el gran valor educativo de la Ciencia si se enseña conforme a su espíritu y método, evitando que el mediador pedagógico en vez de introducir, sustituya...

Sean cuales sean los valores espirituales de una asignatura, *sus valores educativos dependen fundamentalmente de cómo se enseña y de cómo se aprende*, en el fondo, *de cómo se vive lo que se enseña y lo que se aprende*.

Del espíritu y técnicas de la investigación científica derivan orientaciones y prácticas docentes fecundas. Entre otros inestimables efectos educativos de la investigación en todos los niveles, están estos tres: 1) el de la *obligación por la verdad como un absoluto*, vale decir, a nada ni a nadie subordinada; 2) el de la *libertad de espíritu* cuyo único límite es el de la obligación por la verdad; y 3) el de conducir a *ver las cosas con ojos nuevos*, vigorizándose la personalidad, pero con esa novedad que es el revés del primitivo estado de ignorancia.

Suele subestimarse el valor educativo de la Ciencia. Charmet<sup>86</sup> le imputa «orgullosa altanería». Desde luego, no es con hiperestimación como debe corregirse. Una *mística de la Ciencia* la falsea. Las exageraciones impiden percibir bien su auténtica grandeza. El valor del espíritu científico y de la Ciencia hay que apreciarlo con el rigor del mismo espíritu científico. Por tanto, los juicios más certeros los emiten los mismos hombres de Ciencia. No se puede juzgar bien lo que se ignora. Pero necesario es no identificar cualquier juicio de un hombre de Ciencia con los juicios elaborados por el auténtico espíritu científico. Ningún hombre de Ciencia es Ciencia pura...

---

86 *El porvenir de la ciencia*. Colección Saber. Buenos Aires: Hachet, 1950.

El nuevo humanismo del que habla Sarton debe ser un *humanismo integral*, no excluyendo las Ciencias, sino integrándose con ellas. Resulta absurda la separación de Ciencia, Educación y Cultura...

Sarton, con notoria vehemencia afirmativa, pregunta: «¿No es evidente que mientras la Ciencia no esté destinada a educar, de alguna manera fracasará la educación?»... Con ella se podría operar —es juicio de Sarton— una completa revolución en nuestro sistema educativo.

Asombra el frecuente contraste entre la teoría y la realidad de la llamada *enseñanza activa*. No se repara en que la acción de suyo no es lo esencial de ella: lo esencial es el espíritu que prevalece en el aula y su permanencia fuera del aula tendiendo a un responsable libre pensamiento y a una acción autónoma en el plano de los valores.

La estricta repetición de un experimento, sin plantearse y discutirse los problemas, sin hacer pensar en todas las posibilidades, sin sugerir técnicas apropiadas, sin discusión de los resultados... está muy lejos de ser auténtica enseñanza activa. ¿No se parece a leer el desenlace o final de una novela, sin leer todo el texto que lo precede?...

*Repetir los experimentos sin el proceso propio del espíritu científico no es mucho más que repetir con palabras lo que se aprende de memoria.*

El «mimetismo» de enseñanza activa ocurre no solo en los niveles elementales, sino también en grados superiores. He aquí un ejemplo: se lee en los textos; se enseña en clase; se repiten experimentos y se concluye que el corazón no tetaniza... Pues bien, en un concurso el tema es demostrar que el corazón no tetaniza. Todos los concursantes, menos uno, interpretan sus cardiogramas como probatorios de que el corazón no había tetanizado. Pero el concursante que sin prejuicio analizó su cardiograma con rigor científico se atuvo a la realidad directamente observada y no a las opiniones autorizadas y concluyó que en su experimento el corazón había tetanizado. Un análisis de los cardiogramas de los demás concursantes mostró error de interpretación. Poco tiempo después apareció publicado por un fisiólogo el primer trabajo en el que se prueba que en ciertas circunstancias, que eran las del caso mencionado, el corazón tetaniza.

Es curioso, cuando se trata de la enseñanza de la Ciencia, el mediador pedagógico suele sustituir el espíritu y métodos científicos, en vez de introducir a ellos rigurosamente.

Es el hombre una *creación creadora*, sea cual sea su origen, sea cual sea su ulterior destino. A pesar de sus grandes imperfecciones, es la obra maestra de la Vida. Desde muchos puntos de vista, es el ser más evolucionado y de *mayor evolucionabilidad*. Al revés de lo que ocurre en la pura máquina, en la vida del espíritu lo que está en potencia no se agota al ser en acto: todo acrece... La limitación creadora del individuo se supera por la ilimitada creación de individuos. En el mundo del hombre todo se incrementa, menos el tiempo.<sup>87</sup> Ciertamente es que la velocidad hace del tiempo más tiempo al hacer del espacio menos espacio... y un minuto actual equivale, en algunas cosas, a un siglo en la vida humana de milenios anteriores... Pero no es menos cierto que el tiempo que se gana por velocidad, aunque apure la universalización de la cultura y cuente en las *estaciones del espíritu* de los pueblos en su florescencia, frutescencia y madurez, es un tiempo que no crece a la par que el crecimiento de las obras humanas. Es portentoso este crecimiento. Las crisis no lo niegan: lo subrayan. Con él, sube la temperatura de nuestro optimismo del más hondo pesimismo.

Todo crece en el mundo creado por el hombre y a las obras clásicas se agregan las modernas, y a las modernas, nuevas creaciones, nuevas invenciones, nuevos descubrimientos... Todo crece menos el tiempo... Se imponen procesos taquipsíquicos, taquipráxicos y un acertado selectivismo.

En el mundo que crece, es permanente, fundamental y agudo el problema pedagógico de *elección*... El progreso enorme obliga a elegir y elegir es excluir y no solo lo malo... No siempre somos tan felices que podamos atenernos al criterio del niño, elevado a criterio filosófico por Platón: «si me dais a elegir entre dos cosas buenas, hago como el niño, me quedo con las dos»... Delicadísima cuestión pedagógica es decidir la lucha entre

---

<sup>87</sup> No se alude ahora al tiempo de la Humanidad ni a la duración de la vida del hombre: se alude al tiempo que cuenta en la labor docente.

«un además» y «un en vez». De la lógica se pasa a la axiología. Y suele ser mucho más difícil acertar con un «en vez» que con un «además», porque el «además» está en el sentido común y el «en vez» de jerarquía surge de una valoración, sobre la cual la discrepancia puede ser grande. El «además de» vazferreiriano es profiláctico de falsas oposiciones y el problema ahora es precisamente de exclusión por elección... No hay que confundir lo uno con lo otro. La valoración suele tener apariencia de falsa oposición y la falsa oposición, apariencia de valoración.

La Pedagogía que se esfuerza por *instalarse en lo que se es para realizar lo que se quiere en lo que se debe* está obligada a mantener siempre vivo el problema de los valores y a someter a revisión intermitente lo que se enseña y lo que queda excluido por falta de tiempo y otras limitaciones.

He aquí preguntas que tienen muchas respuestas: ¿qué es lo que ningún hombre debe ignorar?; ¿qué es lo que hay que enseñar primero?; ¿qué es lo que el niño aprende sin que la Pedagogía vaya a su encuentro?; ¿qué es preparar para la vida?; ¿a qué edad hay que estar preparado para una u otra cosa?...

¿Qué es lo que ningún hombre debe ignorar?... es pregunta concreta a la cual no se puede responder concretamente. El problema desborda la escuela y la Pedagogía... ¿Y en qué etapa de la vida ya no ha de ignorarse lo que ningún hombre debe ignorar? ¿Cuándo comienza el hombre de cada niño? En lo psíquico no es lo mismo que en lo puramente biológico y que en lo social. Preparar para hombre en ese mínimo que nadie debe ignorar correspondería a la escuela primaria en algunos aspectos, no en todos, y el niño tendría que prepararse para tal hombre cuanto antes... ¿Y cuándo se está preparado para la vida?, ¿y para qué vida?... Siempre y nunca. Ocurre a veces que se hable de preparar para la vida con una percepción y concepción tan superficiales de la realidad que impresiona como si al hablar del niño se hablara de un ser que estuviese fuera de la vida... Por más preocupación que se tenga por el hombre que ha de ser el niño, debe atenderse a este en su imperiosa actualidad, de suerte que la espera del porvenir hombre no se convierta en la cosa más dura, en una angustiada vida de años de *preparación para la vida*... ni que se anticipen las formas de trabajo del hombre en simulacros que puede realizar el

niño con goce, pero que nada tienen de común con la psicología del trabajo real que se imita convirtiéndolo en una especie de juego.

Como en Arte, nada de artificio; y como en Medicina, *primum non nocere*... ¿Qué es lo que mejor prepara para la vida? Indudablemente, la cultura. De ahí que en nuestro ideario pedagógico esté escrito: *Por la cultura para la superiorización de la vida*... Se trata de ir al encuentro del niño con lo que más vale del hombre, para contribuir a la salvación del niño y a la salvación del hombre. El alcance del término *cultura* lo discutimos en otro lugar; ahora solo diremos que estimamos parcialmente falsa la distinción que hace Max Scheller entre cultura y saber. Nos parece que en busca de la esencia de lo que se entiende por *cultura* se desestima la significación del saber en la misma cultura. El saber que no tiende a ser como nacido es poco saber; el saber que no provoca reacciones creadoras es un saber que es poco saber a la par que poca cultura... El conocimiento de memoria es memoria y nada más, pero ¿cómo pensar concretamente sin datos?... ¿y el recuerdo del pensamiento de los otros no activa nuestro pensamiento? Es una grosera confusión más común de lo que se cree identificar saber con simple erudición, y su contrario es un error también grosero: creer que en el saber la erudición es totalmente extraña. *Erudición que no es funcional no es del todo erudición.*

No cabe duda de que cultura y saber no son lo mismo, pero tampoco en todo distintos. Sin reflexionar cuánto significa la discriminación de la verdad y el error en el progreso humano, incluso y muy singularmente en el de su moralidad, y en la importancia de la inteligencia para la aludida discriminación, se cree ingenuamente que al hombre se lo salva condenando su inteligencia... En Pedagogía esta actitud no es más que una mediocre imitación, y como siempre, aparece y desaparece tarde.

Una reacción contra la técnica, contra la Ciencia, contra el saber, contra la inteligencia, sea en nombre de lo que fuere, es siempre *inferiorizante*... Por ventura, todo crece: Ciencia, Filosofía, Arte, Religión, purificándose, a la postre, recíprocamente. Nada hace prever la irreligión del porvenir, anunciada por Guyau. En unos prevalecerá el espíritu científico-filosófico; en otros, el artístico o religioso. Es ilusoria la completa absorción del todo por la parte: es contraria a la naturaleza del hombre.

El mito de que al hombre se lo puede adaptar a medios inferiores en tránsito sin que se pierda el hombre en lo que tiene de más específico, y el no parar mientes en que por más que urja, la adaptación inmediata es la tarea más mediocre de la enseñanza, y en que en lo estrictamente necesario cada uno se acomoda a su manera tanto mejor cuanto más cultura posea; el uno y la otra —mito e irreflexión— llevan a inferiorizantes actitudes pedagógicas antintelectualistas, en nombre, ahora, del realismo y del practicismo, que dejan fuera la esencia misma del hombre.

El ilustre matemático Borel, en sus anotaciones relativas a la organización intelectual, recuerda que la historia nos enseña que los grandes movimientos políticos y sociales no son durables más que cuando van precedidos de movimientos intelectuales.

Nadie creería que se haya escrito, en defensa de lo práctico, que es superfluo y hasta peligroso «formar hombres de espíritu»... Si se pudiera —la cosa no es tan fácil—, ¿habría algo más grande en la función docente?

El aumento enorme de los poderes del hombre se considera un grave peligro. Es temible la concentración de las fuerzas en pocos hombres a los cuales se les puede volver *loca* la moral. Y se atribuyen a la técnica las tremendas catástrofes humanas, y en una confusa reacción, la crítica se vuelve contra la Ciencia, como si fuera pura técnica, y contra la inteligencia. La verdad es que el hombre, todo el hombre, puede usar mal de su poder, manejarse mal a sí mismo, usar mal de la técnica, de la Ciencia, de la Filosofía, del Arte y de la Religión... De otro modo, hay momentos en los cuales ninguna de esas formas superiores del hombre puede con sus impulsos inferiores, y precisamente, porque aquellas aún no han operado bastante a fondo en su vida. Por otra parte, ¿qué tiene que ver el cultivo de la inteligencia de todos los hombres con la locura de algunos hombres en quienes una mala organización política permite centralizar los mayores poderes?...

La *segunda naturaleza* que somos en nuestras costumbres, como en el refranero lo viene afirmando miles de años la sabiduría popular y está escrito en la filosofía de Aristóteles, es uno de los más poderosos medios para la evolución de nuestra *primera naturaleza*... pero con demasiado



frecuencia, y lo anota uno de los más grandes filósofos, la costumbre no es solamente una segunda naturaleza, sino que ocupa el lugar de la primera. Entonces, nada mejor para impedir esa extrapolación que la inteligencia (o eso que así llamamos).

Por un noble empeño en resolver cuanto antes los problemas económicos —grande es la miseria, grande es la injusticia y grande el dolor— *se reclama una escuela que prepare para la vida adaptando el niño al medio a favor de oficios, o sea, de trabajo prematuro con disminución de la cultura, que es disminución del hombre en lo mejor del hombre...* Y con un espíritu sin espíritu, de apariencia realista, se ataca como condenándola ya con el nombre de *intelectualista* a una escuela que tiende a centrarse en la cultura, sin la cual de muy poco vale lo demás y sin cuyos poderes nunca se conseguirá lo demás en lo que realmente vale para la vida específica del hombre.

No existe educación alguna en la cual la inteligencia no participe, además de la influencia en la totalidad del espíritu de la especial educación de la misma inteligencia.

En rigor, no ha habido nunca una escuela «intelectualista». Todavía la inteligencia no encontró en la escuela su verdadero y amplio horizonte... ¿Qué es el desarrollo de la personalidad sin el cultivo esmerado de la inteligencia?... ¿y la preparación para la vida?...

Se reacciona contra la inteligencia, atacando una supuesta escuela intelectualista, con las más diversas invocaciones y las interpretaciones más superficiales. Se postula que el ejercicio de la inteligencia se limita a instruir, nada más que a instruir... De incompreensión y de incompreensible cabe calificar que aun en defensa de la escuela activa se subestime la enorme significación de la inteligencia en el proceso educativo, en la acción, en la práctica, en la preparación para la vida...

El activismo que descuida el desarrollo de la inteligencia es un mal activismo, incluso para el desarrollo de las otras maneras del espíritu. Mucho antes que los pedagogos contemporáneos, Guyau sostuvo la necesidad de la enseñanza por la acción: «hacer que los niños hagan por sí

mismos las cosas que hoy solo se les muestran»... Pero reconoce que la *mayéutica socrática* es el mejor método educativo. Sea cual sea la discrepancia con este dictamen, si la hubiere, serían gravísimo defecto de cualquier enseñanza y más de una *enseñanza por la acción*, el olvido del método socrático, la desestimación de los más importantes mediadores del pensamiento y la influencia de los espíritus «maduros» sobre los espíritus en maduración...

No cabe negar que la *enseñanza por la acción* favorece el desarrollo de la personalidad del niño, que obrar está en su naturaleza, que disociar la actividad del espíritu de la del cuerpo es más del hombre que del niño... Pero toda la personalidad en evolución no se atiende con solo aquella enseñanza. Además, la acción como fin vital se da por sí todo lo necesario: la escuela no debe desconocerla ni forzarla en lo que es fin en sí. ¿En qué y cuándo deja de serlo?... La zona pedagógica es ancha. Las líneas precisas son falsas aquí. El tiempo exacto, también. No hay duda de que *la enseñanza por la acción tiene que ser dirigida y jerarquizada* para que la acción que empieza por ser favorable al desarrollo del espíritu no se vuelva contra él, y el enseñar y el aprender se desencuentren o ni se enseñe ni se aprenda... Entre enseñar mucho y aprender poco y enseñar poco y aprender mucho, la elección está hecha. Pero el «poco» no enseña mucho por ser «poco». Lo que se quiere es *muchos de esos pocos*... Y para conseguirlo, nada más eficaz que *enseñar maneras de aprender que superen a las espontáneas*, sin sustituirlas, naturalmente: estimulando la originalidad, la invención, el descubrimiento, la creación.

La acción por la acción como valor pedagógico debe ser superada por la acción dirigida a fines conscientemente establecidos. Y surge un nuevo problema: ¿qué género de acción es el más educativo? No aludimos ahora —claro está— al problema de la educación física, sino al de la educación mental por la acción. La respuesta sería, en términos generales, la siguiente: *por un lado, es más educativa la acción que proviene de necesidades vitales, sin la dualidad de cuerpo y espíritu, y por otro lado, la que tiende a convertir el cuerpo en instrumento del espíritu*... Hablamos de cuerpo y espíritu sin tomar partido metafísico, pues la Pedagogía no está obligada a decidirse por ninguno. La sumisión del espíritu al cuerpo se da sola y en exceso. Desde el punto de vista pedagógico, únicamente

interesa prevenir contra dicho exceso o corregirlo. Pero el valor educativo de la acción en la que el cuerpo ejecuta imperativos del espíritu no procede de preconceptos según los cuales siempre lo espiritual (en la acepción psicológica inmediata), por ser espiritual, y nada más, es superior a lo corporal en cualquiera de sus manifestaciones... Por otra parte, no hay que estrechar el concepto de *activismo*. En el más amplio y a la vez más hondo sentido de la expresión, *ser activo* no significa solo movimiento corporal o trabajo del espíritu con acompañamiento manifiesto del cuerpo: significa también existir psíquicamente en el esfuerzo, en la comprensión, en la creación, en el superior goce del alma...

*Enseñar maneras de aprender* no tiene limitaciones y por lo tanto, comprende la enseñanza por la acción, corrigiéndola de sus defectos. Aconseja Bergson pensar como hombre de acción y obrar como hombre de pensamiento. Pedagógicamente es importante: se exige *pensamiento concreto*, depurado de verbalismo y *acción enriquecida de espíritu*...

La razón opera por lo que es en sí y por los datos de la experiencia; y la experiencia opera por lo que es en sí y por las exigencias de la razón. Para dirigirse en la vida, *pocos son los poderes de la razón sin la experiencia y pocos los poderes de la experiencia sin la razón*...

*Del enunciado Enseñanza de maneras de aprender*, lo primero que se advertirá y con tendencia a ser lo único es su intención intelectualista, su orientación científica. Por tal motivo nos apresuramos a señalar una falacia frecuente que enturbia los problemas pedagógicos y un sentido que trasciende el puro intelectualismo en la fórmula *enseñanza de maneras de aprender*. He aquí la falacia: *condenar una cosa por exceso cuando otra (u otras) está en defecto*. Es así como se condena el intelectualismo en la enseñanza, la técnica en la industria, en la vida moderna del hombre, la libertad en la democracia... cuando o porque es deficiente la educación moral, estética y religiosa, cuando o porque no es bastante fuerte y seguro el sentimiento de justicia, cuando o porque falta disciplina, orden, solidaridad, cooperación, organización, sensibilidad para las obras y bienes colectivos... *como si todo eso que hay en defecto, se debiera a lo que se supone que hay en exceso*. La inteligencia es un don divino que nunca está en exceso. Lo que vuelve diabólico a ese don divino es su mal uso por ausencia

de moralidad. Entonces se hace mal uso no solo de la Ciencia, sino también de la Filosofía, de la Religión y hasta del Arte... Entre las mayores potencias del hombre está la inteligencia. Ciertamente que sin sentido ético es temible; pero ¡cuánto depende la misma moralidad de la inteligencia! ¿Y su defensa? La iluminación del bien por la sabiduría fue una profunda convicción y preocupación de Sócrates. Mana de lo hondo del alma el anhelo de que el hombre sea poderoso para el bien e impotente para el mal. La solución no es disminuirlo en sus potencias intelectuales: la solución debe buscarse en el desarrollo sin límites de la inteligencia, a la par que del sentimiento de responsabilidad como moral de la inteligencia.

Poca profundidad y borrosa visión de los problemas hay en quienes creen que el cultivo de la inteligencia es extraño y aun perjudicial para la educación de los sentimientos y para la formación del carácter. Como justamente lo observa un psicólogo francés, Toulouse, *un carácter debe ser sostenido por un sistema intelectual...* diríamos, mejor, por la conciencia de los valores, de la cual la inteligencia nunca podrá quedar excluida.

Se ha querido que la educación moderna sea por y para la acción. Se empujearía el mundo del niño y del hombre. No es simple supuesto. Gurlitt, adelantado de la escuela nueva, escribe: «una educación, para merecer el nombre de tal, ha de formar hombres de voluntad y de acción».<sup>88</sup> El ataque a una escuela verbalista con el equivocado nombre de intelectualista ha recaído ciegamente sobre la inteligencia. Budde, en seguimiento de Eucken, de altos valores en la vida del espíritu, reacciona contra la escuela intelectualista porque el saber no conduciría a la vida espiritual autónoma. La crítica al intelectualismo en Pedagogía se agudiza con la creencia de que dirigirse a la inteligencia es instruir, no educar... Aparte de la educación de la misma inteligencia, que trasciende lo puramente intelectual, existe la educación por la inteligencia. No es con inhibición del desarrollo de esta como mejor se educan la afectividad y el carácter... Y la voluntad o la volición o lo que se exprese con dichas palabras ¿qué es sin la inteligencia? No está todo en ella, pero si faltara, ¡cuán deficiente sería! *Nada tiene mayor significación en la cultura integral que un esmerado cultivo de la inteligencia.*

---

<sup>88</sup> L. Gurlitt, *La educación natural*. Trad. Ballvé. Ediciones Lectura, p. 234.

Hay un cultivo directo de la afectividad como de la inteligencia; hay un cultivo de la inteligencia por la afectividad y un cultivo de esta por aquella; hay un cultivo de la inteligencia y de la afectividad por la acción, como de la acción por la inteligencia y la afectividad... Siempre se remociona todo, naturalmente, pero en profundidad muy variable. Los que reaccionan contra el cultivo de la inteligencia reaccionan mal: reaccionan por lo que existe cuando deberían reaccionar por lo que no existe y no reparan en que lo que ponen lo ponen en falso si quitan lo que hay.

No hay educación alguna en la que, de un modo u otro, la inteligencia no tenga que participar. Y es enorme la significación de la inteligencia en el desarrollo de la totalidad del espíritu, además de ser, y en parte precisamente por ser, maestra de la acción.

Tratándose de equilibrio de las partes en un todo, defecto y exceso coexisten: al haber más de una cosa, hay menos de otra. Si se busca la unión de elementos, como en Química, puede haber simplemente exceso o defecto... Dos volúmenes de oxígeno... exceso de oxígeno para una sola molécula de agua y defecto de hidrógeno para la formación de dos moléculas. Pero en el caso de la inteligencia en la actividad toda del espíritu, nunca habrá exceso, por más que lo parezca.

Dos tendencias tienen que conciliarse: la del desarrollo de la personalidad y la del desarrollo armónico. Pero no son conciliables en todos los planos. Las hemos examinado separadamente. Ahora tenemos vivo el problema de sus relaciones. El desarrollo armónico ¿ha de serlo por inhibición de las aptitudes dominantes? El sacrificio de las naturales potencias diferenciadoras jamás se compensaría con un mediocre desarrollo integral. Hay quienes son hiperdotados en unas maneras del espíritu y normales en otras; hay quienes son complejos de hiperdotados y de subdotados; hay quienes en todo son superiores al tipo común, pero en nada a los nacidos con alguna especial hipernormalidad; hay quienes como totalidad son superiores, sin serlo en una u otra forma específica... Nada debe desatenderse en la educación, pero es forzoso distinguir lo que más vale para todos y lo que más vale para cada uno y en cada uno, pues la vida obliga a tomar partido: lo que se quiere está limitado por lo que se es y por lo que se puede. En lo que se puede más que se sea más

y en lo que se puede menos que sea menos... Ya que es imposible el más en el menos, no pongamos el menos en el más con el cerrado propósito de una armonía...

## II

La más trivial observación nos muestra que en el vivir diario, sin intención pedagógica, aprendemos y enseñamos en un aparente caos de cosas y acontecimientos. Es que *en cualquier presente de la totalidad de los hombres ocurre todo lo que le puede ocurrir a un solo hombre en la totalidad de su vida*, excepto la radical originalidad de cada persona. Al contarse los hombres sus vivencias, sus dolores, sus tristezas, sus alegrías, sus triunfos, sus fracasos, sus aspiraciones, sus dificultades... al comentar los sucesos humanos, al percibir los cambios de la Naturaleza y los de su propio mundo interior, es perpetuo el tránsito de una cosa a la otra: *la vida concreta común es una vida espiritual de divagaciones*... No obstante, la experiencia se ordena de algún modo. ¿Cómo y a favor de qué?... Si anotáramos todo lo que un hombre cualquiera dice en un día cualquiera sin tener en cuenta las múltiples circunstancias de la existencia, ese hombre se nos presentaría con tal incoherencia en su hablar que parecería un demente, un loco, un ebrio... Y más aún si pudiéramos registrar sus pensamientos, el juego de sus ideas, de sus emociones, de su afectividad... La vigilia se nos revelaría como tendiendo a la incoherencia de los ensueños, de la embriaguez, del delirio. Se elaboran en nosotros las más heterogéneas vivencias por el solo hecho de tener los ojos abiertos y el oído atento, además de las variadísimas que sobrevienen por estímulos de otros sentidos y las inherentes a cierto innegable automatismo de la actividad espiritual (comprendida en ella la del cerebro). Prescindiendo de las situaciones en que se provoca la reacción, el hombre sano parecería un confuso mental y la coherencia lógica, por inadecuación a muchísimas circunstancias vividas, tendría caracteres de locura. Se plantea por sí mismo el problema de la confusión y se vive sin sospechar el problema de la coherencia, pese a que es este el gran problema y aquel un accidente dentro del primero. Están correlacionados, es verdad, pero el problema más problema es el positivo, no el negativo, solo que la coherencia no es problema social y la confusión sí...

Hemos anotado *las divagaciones mentales de la vida concreta común*. Pero espontáneamente, de algún modo se ordena, se sistematiza, se organiza la experiencia. Si por un lado, el examen de lo que dice un hombre cualquiera en un día cualquiera acusa tal disparidad de asuntos que no teniendo en cuenta las situaciones vitales impresiona como incoherencia demencial, por otro lado, el examen de lo que dice cualquier hombre en un mes, en un año, en toda su vida, como lo que dicen todos los hombres en un mismo día, revela una monotonía «neurasteniante»... Lo de cada día y lo de cada hombre se repite indefinidamente y la actividad mental *se rigidiza*... El orden que así se establece es un orden por repetición, por disminución de la inventiva, por debilitamiento de los poderes creadores, por ausencia de originalidad, por restricción de la libertad, por *ciclización psíquica*, por necesidad de la vida colectiva, por demasiada entrega del espíritu al automatismo del hábito y a las exigencias de las costumbres sociales... ¿Y qué otro orden hay? Cuatro serían las respuestas: 1) hay un orden natural en las cosas y en los acontecimientos; 2) hay un orden en el espíritu; 3) hay un orden en la Naturaleza y en el espíritu, a) que se corresponden, b) que no se corresponden; 4) no hay ningún orden preestablecido, pero se crea a la par que se adquiere experiencia...

Quizás sea justa expresión de la realidad afirmar que no solo la Ciencia, sino también la vida es posible porque hay orden en la Naturaleza y en el espíritu, y que este puede conocerlo por lo menos parcialmente; pero parece, asimismo, que existe una libre ordenación por el espíritu de lo que se da al espíritu con referencia a él y a lo que no es él... Habría, pues, un orden preestablecido y un orden creado, indudable en lo que el hombre agrega a la Naturaleza. Veremos más adelante la significación pedagógica de las dos clases de orden, inconfundibles con los dos órdenes bergsonianos: el automático y el preconcebido.

Con la misma actitud mental y con la misma lógica con que niega la existencia de la nada, Bergson niega la existencia del desorden y del azar. Transcribiremos lo más sustancioso de su penetrante análisis:

«Si el orden no se nos presentase como una conquista obtenida sobre algo o como una adición a algo (a la carencia de orden), ni el realismo antiguo hubiese hablado de una materia a la cual se añade la idea, ni el

idealismo moderno hubiera planteado una “diversidad sensible” que el entendimiento organiza en forma de naturaleza. Es, pues, incontestable que todo orden es contingente y concebido como tal. Pero ¿contingente con relación a qué?

»La respuesta no nos parece dudosa: un orden es contingente, y como tal se nos ofrece, *con relación al orden inverso...*<sup>89</sup>

»Lo que hay es que cabe que no nos demos cuenta de lo que concebimos y que solo percibamos la idea realmente presente en nuestro espíritu a través de una bruma de estados afectivos; veamos, si no, el uso que de la idea de desorden hacemos en la vida corriente. Cuando entro en una habitación y estimo que reina en ella el desorden, ¿qué quiero decir?

»Llamo desorden a la ausencia de un orden querido, a un orden conscientemente establecido. En realidad, el desorden sería un orden automáticamente establecido».

El desorden sería irreal sin el estado afectivo-intelectivo por la percepción de otro orden que el esperado, que el buscado... Lo que llamamos desorden sería la presencia de un orden en lugar de otro, la apreciación de un orden en función de otro orden... por tanto, el orden sería contingente.

Cuando un estado de cosas se apreciara en función de sí mismo, hallaríamos en él siempre orden...

Analizando la idea de azar, «próxima parienta» de la de desorden, Bergson llega a la misma conclusión: «encuentro mecanismo donde buscaba o hubiese debido hallar, a mi parecer, intención; es lo que expreso al hablar de azar»... «Así se explica la vacilación del espíritu cuando trata de definir el azar; no le dan la definición ni la causa eficiente ni la causa final, y así oscila entre la idea de ausencia de causa final y la de ausencia de causa eficiente. El problema es insoluble en tanto que se considera la idea de azar pura, desnuda de afección; pero en realidad, el azar no

<sup>89</sup> Bergson, *La evolución creadora*, p. 68.



hace más que objetivar el estado de alma del que esperaba una de las dos especies de orden y se encuentra con la otra. Azar y desorden son, por tanto, necesariamente concebidos como relativos, si se intenta representárselos como absolutos, involuntariamente se va y viene, como lanzadera, entre las dos especies de orden, pasando al uno en el mismo momento en que nos hallábamos en el otro; nótese también que la supuesta ausencia de orden es en realidad la presencia de entrambos órdenes, con más el balance de un espíritu que no se fija definitivamente en ninguno de los dos. Ni en las cosas, ni en nuestra representación de las cosas, puede darse este desorden por substrato del orden, desde que implica las dos especies de orden y está hecho por la combinación de los dos. Solo que nuestra inteligencia sigue impávida y con una simple idea en esta palabra, hallaré que el desorden sí, puede ser de orden, con lo cual piensa una palabra o un agregado de palabras, pero nada más. En cuanto trate de colocar una idea en esta palabra, hallaré que el desorden sí, puede ser la negación de un orden, pero que, en tal caso, la negación es la afirmación implícita de la presencia del otro orden, afirmación ante la cual cerramos los ojos, porque no nos interesa o de ella nos escapamos, negando a su vez el segundo orden, es decir, en realidad, estableciendo el primero. ¿Cómo, entonces, hablar de una diversidad incoherente, organizada por un entendimiento? No se diga que nadie supone realizada o realizable semejante incoherencia, porque desde el momento que de ella se habla, es que se cree pensar en ella. Pero analizando la idea efectivamente presente, se hallará una vez más la decepción del espíritu ante un orden que no le interesa, o una oscilación del espíritu entre dos especies de orden, o la representación pura y simple de la palabra hueca que se ha creado, pegando el prefijo negativo a una palabra que significa algo, análisis que no se hace, precisamente porque no se piensa en distinguir dos especies de orden recíprocamente irreductibles».

La plasticidad del orden bergsoniano corresponde a los casos en que se cree en la existencia de un desorden. De ahí no sería legítimo inferir que todo orden es plástico y dependiente de nuestros intereses, de nuestra afectividad, de nuestros conceptos, de nuestros juicios, de nuestra lógica... ¿En qué la ordenación causal está en la Naturaleza y en qué en el espíritu? Como en la ordenación genealógica, en la causal no se advierte la plasticidad de otras ordenaciones.

En la filosofía kantiana, el orden que se da en nuestra mente es función de tres nociones esenciales *a priori*: *la noción de tiempo, la noción de espacio y la noción de causa*. Ya sabemos que al nativismo de esas nociones se contraponen el empirismo. Guyau destina un libro<sup>90</sup> a la defensa de la génesis empírica de la idea de tiempo. Pero por su esencia, es más posible una noción *a priori* de tiempo que de espacio.

Podría el problema de los orígenes de las nociones fundamentales ser insoluble; sin embargo —y omitimos aquí toda discusión— parece necesario algo innato como potencia diferenciadora de la experiencia misma para concebir la génesis empírica de las nociones de tiempo, de espacio y de causa. Por otra parte ¿cómo concebir la unidad de lo nativo y de lo experiencial si en dichas nociones esenciales todo es nativo?

La correspondencia postularía el doble origen. El tiempo está en la naturaleza del espíritu, el espacio no. De ahí que la idea de espacio sea más inconcebible que la de tiempo como idea *a priori*.

Enseñó Anaxágoras que el *nous* introduce orden en el caos de las cosas. Bossuet sostuvo la tesis de que *la idea abstracta de orden es el objeto propio de la razón*. Lalande juzga que es esta una de las más acertadas definiciones de la inteligencia y Cournot estima que es una de las ideas más generales, «et peut-être la plus générale de toutes celles auxquelles l'esprit humain s'élève».<sup>91</sup> Con inducción kantiana y singularmente bergsoniana, Emilio Oribe profundizando la teoría del *nous* nos dice en bello y grávido estilo: «La inteligencia solo vive en el orden, por lo cual el razonamiento se encuentra siempre concorde con la simpatía y el encadenamiento preciso de los métodos, medios y fines. El plan es la ley general del razonamiento; y allí donde no existe, una potencia infinitamente fina y sabia se revela en la razón para vislumbrar una pequeña luz que haga posible la marcha hacia órdenes no bien previstos y alcanzables. Por eso, por medio de la razón inventiva que casi siempre se apoya en la analogía, la inteligencia se orienta hacia sus fines de orden y claridad.

<sup>90</sup> Guyau, *La genèse de l'idée de temps*. París: Alean., 1902.

<sup>91</sup> A. Cournot, *Assal sur les fondements de nos connaissances et sur les caractères de la critique philosophique*. París, 1922, p. 357.

Solo así adquiere sentido el alfabeto disperso de los fenómenos que ocultan en su seno leyes sabias, y solo así se revelan en el inmenso panorama de las ciencias esos fundamentos de todo conocer y de todo ser que, con el nombre de indemostrables, circulan en las distintas ciencias y lógicas del pensamiento europeo. Los indemostrables están postulándose a sí mismos, como estuarios inmensos, a donde van a desembocar caminos que se sumergen y que no ofrecen salida. Pues bien, sobre su lomo transparente solo brillan las analogías, que tanto pueden ser serpientes como incitaciones a la razón para las lucubraciones explicativas más hondas». <sup>92</sup>

En su primitiva raíz, saber es algo del vivir. Driesch, en un extenso libro sobre la teoría del orden, <sup>93</sup> parte del *Erleben* y concluye que la existencia del hecho primitivo, el concepto del *orden*, representa un misterio primitivo, más aún, *el misterio primitivo...*

El esclarecimiento de la noción científica y filosófica de orden, así como la observación de la espontánea manera de aprender del niño y del adulto, nos libera de prejuicios pedagógicos sobre la ordenación de la enseñanza. La consecuencia no es que orden y desorden sean lo mismo: la consecuencia es que hay muchas maneras buenas de ordenar las cosas con intención docente, no solo por asignaturas, que fue como la escolástica de toda enseñanza regulada. La pedagogía tiene que ubicarse entre la dispersión mental de la intuición sensible y la unidad a que tiende el pensamiento del hombre de Ciencia y del filósofo.

En la Naturaleza como en el espíritu, la gran diversidad es manifestación de desarrollos y variaciones de *lo uno o de pocos unos...* Es esta antigua enseñanza que no envejece de los filósofos presocráticos. Mejor aún: *antigua enseñanza cada vez más actual*. La riqueza del mundo tanto de la materia y de los sentidos como la del alma, tanto de las cosas inertes como de los seres vivos, débese a las infinitas variaciones *de algo o pocos algos* esenciales, variaciones precisamente en el sentido musical de la palabra. Una ordenación con intención pedagógica ¿podrá seguir esas

---

<sup>92</sup> *El mito y el logos*. Buenos Aires: Poseidón, 1945, pp. 33-34.

<sup>93</sup> Hans Driesch, *Ordnungslehre*. Verlag bei E. Diederichs in Jena, 1923.

variaciones? Parecerá eso muy distante del niño por demasiado científico y filosófico, lo mismo que una ordenación según las tres nociones fundamentales de tiempo, espacio y causa. No estaría de acuerdo con los preceptos metodológicos que prescriben ir de lo concreto a lo abstracto y de la realidad del niño a la realidad del hombre. Antes de someter a crítica el valor pedagógico de esas y otras ordenaciones del saber y de la experiencia, así como el valor educativo de lo que se ordena por sí solo en la mente del niño, examinemos algunos procesos espontáneos de su actividad espiritual.

### III

Se entiende que aprender y enseñar no es lo mismo. A pesar de ello, sorprende que se aprenda de una manera y se enseñe de otra. En un capítulo anterior hemos mencionando la inspirada opinión de una niña de siete a ocho años que no ha ido a la escuela: «¡se enseña como se aprende y ya está!»... Hay dos maneras generales de aprender y dos maneras generales de enseñar, que la más superficial observación advierte: una infusa por el simple hecho de estar inmerso en la realidad, por el solo hecho de un vivir consciente; otra, con objeto preciso e intencionada ordenación. La primera obedece sobre todo al inmediatismo de situaciones vitales y se diluye en un tumulto de acontecimientos. La segunda responde a fines bien definidos, antes remotos que inmediatos, y se desarrolla en una dirección fija, con la sucesión de propósitos concretos dentro de aquellos fines. Donde está el hombre se darán siempre las dos maneras de aprender y de enseñar y *es claro que en la enseñanza con intención pedagógica prime lo que menos se da solo*, o sea, la enseñanza metódica, de acuerdo a planes, que no por eso ha de ser fatalmente rígida y antipsicológica... *Percibir las dificultades a la vez que el interés psicológico del que aprende y mantener la atención concentrada sobre aquellas a favor de este es, quizás, el proceso pedagógico más importante que conduce eficazmente del aprender y del enseñar sin intención al aprender y enseñar con intención.*

Citaremos una reflexión del gran enciclopedista Diderot: un niño, a los cinco años, «tiene en su memoria, nos dice, un diccionario entero de palabras y en su imaginación una inmensa riqueza de imágenes». Luego

se pregunta ¿cómo ha adquirido esa asombrosa provisión? Poco a poco, se responde, «sin método, sin aplicación ni estudio». Medita y continúa: «No es necesario que el método sea la vía de instrucción; debe considerarse como el resultado a que llega imperceptiblemente y con el tiempo el espíritu del hombre instruido que percibe y recuerda las semejanzas y las diferencias». Condena Diderot el abuso del método, el cual conduce a la verdad, en efecto, pero fatiga y nunca ha de dominar, siempre ha de ser dominado. «Si me atreviera, os diría una bella paradoja, y es que en muchas ocasiones, nada fatiga tanto como el método».<sup>94</sup> El valor pedagógico de lo *no pedagogizado* así como la mediocridad de lo excesivamente *pedagogizado* ha sido advertido más por quienes no son pedagogos de oficio que por quienes lo son... ¿Por qué? Acaso porque *existen demasiados supuestos psicólogos en Pedagogía que se sobreagregan o sustituyen a los hechos de la vida real del espíritu*.

El aprender sin método de la vida extraescolar es poca cosa en una institución totalmente destinada a la enseñanza, *cuya primaria finalidad debe ser, precisamente, mejorar las maneras de aprender, estimulando la originalidad y su ascensión*. El método, nada más que el método, no solo fatiga, sino que no basta; la libre actividad, tampoco. En la escuela necesaria es su alternancia.

En la espontánea acción del niño hay siempre invención. Ahí está lo más importante del valor educativo del libreactivismo. Y surge una pregunta: ¿puede dirigirse la invención? No solo es posible dirigir la invención, sino que sin un cierto orden con finalidad consciente, con propósitos definidos ninguna invención alcanza el desarrollo que le da su real sentido. La invención y el descubrimiento, lo nuevo percibido y lo nuevo creado son las fuentes del progreso en Ciencia como en Arte, trátase del hombre, trátase del niño, pero sin la continuidad y coherencia de la elaboración no se estructura ninguna Ciencia, ningún Arte, ninguna educación...

En el niño como en el hombre —no es exclusivo del artista— existe actividad creadora: a) sin propósito, sin jerarquización, desordenada (Blondel); b) con intención, dirigida y ordenada, con elaboración y valorización; c)

---

<sup>94</sup> *Obras Filosóficas*, p. 175.

tránsitos, interferencias y alternativas de lo inconsciente y lo consciente, de lo buscado y de lo salido, de lo descubierto y de lo creado. Esta complejidad última es, en el fondo, lo que ocurre siempre. Las dos modalidades anteriores no expresan más que el variable predominio de los diversos factores de la actividad creadora. Es evidentísimo que sin los «aparecidos» de la inspiración no hay elaboración posible. Fue Sócrates el primero en enseñarlo, después de observar la inconsciencia de los artistas con respecto a la propia creación y de vivir él mismo como un poseído de alguna divinidad cuya voz oía. Es que *la voz interior nunca parece nuestra*. Pero si es evidentísimo que sin los «aparecidos» de la inspiración no hay elaboración posible, el esfuerzo no es ineficaz en la evocación de los «aparecidos» y la labor consciente no es extraña a la obra total ni es mero artificio.

El maestro debe ser un mediador entre el niño, los grandes espíritus y la Naturaleza. Es ilusoria la idea de que sin la intervención del pedagogo se logra el máximo respeto y desarrollo de la personalidad. No hay modo alguno de percibir lo puramente nativo y el niño llega a la escuela habiendo sufrido ya influencias sociales imposibles de desenmarañar en toda su significación y orígenes. *Lo mejor es que lo nativo esté lo más temprano que se pueda inducido por lo grande*. Abrir los horizontes de las mentes en crecimiento y diferenciación a la directa grandeza del mundo de los seres vivos, del Universo y de las obras maestras es valor en sí y lo más propicio para los mayores y más profundos desarrollos de la originalidad.

Dejar al niño sin dirección es entregarlo a influencias mediocres la mayoría de las veces, con el espejismo de un absoluto respeto de su personalidad. El ensayo de sí mismo, libre de toda guía, será siempre de alta significación pedagógica. Pero hay que distinguir lo que es realmente creación y originalidad del niño de lo que es *variación por deformación* de algo cuyo origen está en el adulto. El dibujo, el lenguaje, el canto, la música y aun el juego espontáneo nos proporcionan claros ejemplos de *innovaciones por defectos, sin inventiva real*, que carecen del auténtico espíritu de la creación, sea en el plano que fuere. Es una falsa interpretación de la actividad creadora del niño juzgar como producto de ella lo que hace sin que intervenga el maestro, tenga el carácter primitivo que tenga. Nadie puede desenmarañar del todo la imitación, la sugestión, el

*contagio mental* de las variaciones del hombre en el niño. Desde el punto de vista psicológico y psicopedagógico todas las innovaciones del escolar son de sumo interés, pero no hay que atribuirles a todas el gran valor educativo de la verdadera creación infantil. Esta debe ser estimulada y custodiada como un don supremo; las *innovaciones sin inventiva, por defectos*, no fácilmente visibles en todos los casos, deben ser corregidas. Sucede con harta frecuencia la confusión y entonces se hace permanecer al niño en un plano inferior, del cual tiende a salir, con la ilusión de que se lo sostiene en un plano superior. Por todos los medios hay que promover la actividad creadora del niño, cuidándose del engaño y simulacro de innovaciones similares al de las palabras de quien comienza a aprender un idioma...

No hay que creer que solo es activo el alumno por su iniciativa, muy importante, desde luego, mas no siempre de mayor importancia que la continuidad en el esfuerzo y que el consecuente desarrollo o realización de la misma iniciativa. Conservando las líneas fundamentales de la educación, todas las iniciativas que no carezcan de sentido han de ser atendidas. Habrá casos en que: a) la iniciativa es de un alumno y a él se le encomienda su realización o desarrollo; b) la iniciativa es de un alumno y, previa discusión, se le encarga su realización o desarrollo a un equipo de alumnos o a toda la clase; c) la iniciativa es de los alumnos y con ellos el maestro precisa el plan de realización o desarrollo dirigiendo o no la actividad ulterior; d) la iniciativa parte del maestro, la discute con los alumnos y la entrega para su realización o desarrollo a un alumno o a los alumnos que elige la clase o que eligen él y la clase, o bien la entrega a toda la clase...

A propósito de la enseñanza por asignaturas, critica Decroly que, bajo pretexto de acelerar la marcha, se quiera hacer recorrer al niño la vía imaginada por personas especializadas que han olvidado los tanteos y rodeos que ellos hicieron antes de llegar al punto en donde se encuentran. Y con elocuente fuerza de convicción, agrega: «C'est à peu près comme si un alpiniste arrivé au haut d'une montagne, après avoir pris un chemin en lacet conseillait a ceux qui veulent le rejoindre, de suivre une route directe de la base au sommet».<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruselas: Maurice Lamartine, 1929, p. 9.

La crítica de Decroly no es aplicable a la doctrina que venimos sosteniendo de *enseñar maneras de aprender*, puesto que en tal enseñanza se dan direcciones e instrumentos para abrirse camino más allá de lo que el niño es capaz con sus propios recursos. Además, a sus iniciativas como si en él amaneciera la civilización, se suman más iniciativas en un mundo que ya no es primitivo. Aun cuando el niño tuviese la psicología de un hombre primitivo —y muchas falsedades se ocultan con el nombre de *ley biogenética fundamental*—, *sería un primitivo entre civilizados y medios de civilización. Nada más que eso, aparte de diferencias de naturaleza, haría de un ser primitivo otro ser muy distinto.*

*El camino de ascensión del escolar a trechos será abierto por él, sin más recursos que los propios, a trechos será abierto por el maestro y a trechos otra vez por el niño, que ahora cuenta con nuevas maneras de abrirse paso, gracias a la enseñanza de quienes han abierto muchos y largos caminos en la Vida.*

*A partir de la primera infancia, las maneras de aprender del niño se parecen muchísimo más que se diferencian de las maneras de aprender del adulto.* Los cambios que sobrevienen con notable mejoramiento deben-se fundamentalmente a los métodos científicos de investigación, al libro, a la cultura... Entonces pueden acusarse más diferencias en las maneras de aprender entre un hombre ignorante y un hombre culto que entre un hombre y un niño.

Hay que estar advertidos sobre la existencia de *complicaciones y simplificaciones puramente verbales.*

Por complicación nada más que verbal suele retrocederse ante dificultades ficticias. Cuenta Babinski<sup>96</sup> esta anécdota: un estudiante de Medicina deseoso de aprender la semiología de las enfermedades del sistema nervioso recorrió el cuadro (*la table*) de las materias de un libro que le habían recomendado, y encontró en particular, en lo que concierne al examen de los miembros inferiores, la indicación de los signos siguientes:

---

96 Conferencia dictada en la Royal Society of Medicine, Londres. Brain Part. 2, vol. 45, 1922, pp. 11-184.



reflejos de defensa, reflejo antagonista de Schaefer, *Unterschenkelphaenomen* de Oppenheim, reflejo flexor dorsoplantar de Bechterew, triple *retrit* del miembro inferior, fenómeno *dos raccourcisseurs*, reflejos de automatismo medular, *massreflex*. Ignorando que todas esas denominaciones se relacionan, en gran parte al menos, con un solo y mismo fenómeno, se juzgó incapaz de retener en su espíritu tantos datos que creyó diferentes y renunció al estudio de la semiología nerviosa... privándose así, agrega Babinski, de una noción fácil de adquirir y que le hubiera sido muy útil.

La mala enseñanza de la Ciencia en todos los planos inclina a creer que su lenguaje es de complicación y oscurecimiento, no de claridad, simplificación y exactitud. Si no alarma la frecuente complicación verbal en la docencia es porque no siempre se advierte con tanta facilidad ni impresiona tanto como en el caso del estudiante que recuerda Babinski. Pero además de la complicación anterior hay que evitar su contraria: la *simplificación verbal de la realidad*.

El lenguaje científico correcto se adquiere leyendo a los grandes investigadores, realizando sus experimentos, tentando la experimentación personal y expresándola. Los diccionarios técnicos recogen el lenguaje científico, no lo crean, naturalmente. La precisión de los términos es muy importante y ellos lo facilitan, pero más importante todavía es el estilo, para cuyo dominio de nada o de poco valen las definiciones. *El estilo científico requiere, como se ha hecho notar, tres cosas: 1) tener algo que decir; 2) decirlo; 3) no decir más de lo que hay que decir...* Las Ciencias enseñan a hablar y a escribir no menos que la Literatura. En ellas los silencios de maduración son más largos. En todo caso, la mitad del hablar bien está en saber callar... Del espíritu de estos silencios surge la palabra plena de sentido.

No solo el artista, el hombre de Ciencia también sueña, tanto más cuanto más alto sea su velamen y mayor su calado. Sueños de profecía son los suyos, sueños de predicción, de adivinación, de invención, de creación... Pero en el hombre de Ciencia es más difícil que los otros adviertan el valor profético de su inspiración antes de las pruebas. Cuando Mendeleiev predecía la existencia de cuerpos químicos nuevos a favor de su

célebre tabla de los elementos, de su ley periódica, cuando anunciaba el eka-boro, el eka-aluminio, el eka-silicio, *descubiertos mentalmente*, como Le Verrier y Adams descubrieran, mediante el cálculo matemático, a Neptuno y Plutón, los profesores que nada habían descubierto reaccionaban contra los «sueños de Mendeleiev» en nombre del rigor científico... Y mientras que esos celosos defensores de la Ciencia dormían, entre las tres y las cuatro de la madrugada de un nuevo día de gloria, Lecoq de Boisbaudran demostraba, con el recurso del análisis espectral, la primera realidad de los sueños de Mendeleiev y el eka-aluminio soñado es hoy el galio que todos los profesores enseñan en sus cátedras...

Unas veces la verdad va delante de la prueba; otras, viene detrás... Para lo último hay menos resistencia que para lo primero.

Cuenta Charles Nicolle la fuerza de evidencia que tiene para quien lo vive el éclat de la *vérité avant la preuve*... Un hecho trivial inesperadamente iluminó su espíritu y se solucionó para siempre el arduo problema de la infección tífica: un día entre los días, preocupado, sin duda, por el enigma del contagio del tifus, «no pensando siempre en ello, de eso estoy bien seguro, yo iba a franquear la puerta del hospital cuando me detuvo un cuerpo humano yacente cerca de los peldaños. Era un espectáculo habitual el ver pobres indígenas afectados de tifus, delirantes y febriles, dirigirse, con marcha demente, a la entrada del refugio y caer, extenuados. Como siempre, yo elevé el paso y avancé por encima del cuerpo extendido. Fue en ese momento preciso que fui tocado por la luz. Un instante después penetré en el hospital y tenía la solución del problema. Yo sabía, sin que me fuera posible dudar, que no había otra solución. Ese cuerpo tendido, yacente delante de la puerta del hospital, me había revelado bruscamente la barrera que detenía al tifus... Para que el tifus no invadiera el hospital, era necesario que el agente del contagio no franqueara el *bureau* de entrada. ¿Qué ocurría en ese sitio? —se pregunta Nicolle—. Ahí se desnudaba al enfermo, se le afeitaba, se le rasuraba, se le lavaba... El agente del contagio estaba, entonces, en la ropa, en la piel... El portador del virus no podía ser otro que el piojo... Era el piojo. Eso que yo ignoraba la vigilancia, eso que ninguno de los que habían observado el tifus desde el comienzo de la historia (porque remonta a las edades más antiguas de la humanidad) había notado: la solución indiscutible,

inmediatamente fecunda venía de serme revelada». «L'évidence était si forte —nos dice Nicolle— qu'il m'était imposible de m'intéresser à l'expérience». <sup>97</sup> Este estado mental de certeza anterior a las pruebas recuerda al de Le Verrier en el descubrimiento matemático de Neptuno... matemático pero sobre la base de la experiencia (es obvio que, sin los datos de la observación astronómica que tuvo en cuenta, Le Verrier no hubiera, con el solo cálculo, descubierto nada).

Querer adivinar es inherente al alma humana. *Siempre estamos profetizando un poco*. Ser un tanto brujo, ser un tanto mago, ir de prisa hacia lo desconocido, adelantarse a las pruebas gusta al niño sobremanera. En la exploración de la realidad encuentra ancho campo la adivinación, que mucho place al niño. La Pedagogía tiene que sacar buen partido de todo eso. En las Ciencias también se cultiva la imaginación, no solo en las Artes. Pero el hombre de Ciencia empieza por la profecía, no termina en ella: somete la misma adivinación a prueba. A la adivinación intuitiva agrega la adivinación racional.

Hacer surgir problemas en la clase, luego enseñar a plantearlos y tratar de resolverlos correctamente es de un valor pedagógico insospechable. Puede el niño gozar así de su tendencia a la adivinación y a la apuesta, iniciándose en el pensamiento científico y filosófico. Además, la natural *tendencia a tomar partido*, que suele hipotecar el juicio, hallará su temprano correctivo con ejercicios en los que no se tome partido sino entre la verdad y el error, entre lo que vale y lo que no vale...

El niño, inclinado a la acción y animado por una viva curiosidad, encuentra en la experimentación científica una de las más fecundas derivaciones de su activismo. Por medio de ella se favorece el desarrollo de dones superiores del espíritu: 1) la observación y la reflexión; 2) la libertad de pensamiento paralela al respeto por la verdad; 3) la precisión en los movimientos y en las ideas; 4) la valoración de los hechos, la justicia en la crítica y la sinceridad y exigencia en la autocrítica; 5) la imaginación en sus formas creadora, adivinadora y representativa...; 6) la personalidad en la solidaridad; 7) la fe en sí mismo regulada por la prudencia y una

---

<sup>97</sup> *Biologie de l'invention*. París: Alean, 1932, p. 59.

sensata desconfianza que procede de los errores que la experimentación patentiza, así como patentiza los aciertos; 8) el sentimiento estético en su relación con las bellezas de la realidad explorada por la inteligencia y con el juego de la inteligencia en su iluminación y movimiento hacia lo desconocido...

Es falso temor el que la Ciencia niegue al Arte, a la Filosofía, a la Religión... *La Ciencia solo niega lo que la niega. La Ciencia no niega más que el error.* Y en ese su espíritu esencial debe educarse al niño, haciéndole vivir sus exigencias positivas y su grandeza en la acción y en la pura espiritualidad.

Enorme es el valor educativo de las Ciencias cuando no se desnaturaliza pedagogizándolas. La temprana inducción del espíritu por la lectura y comprobación de los grandes investigadores y la experimentación personal conducen a la mayor originalidad en la universalidad, a la mayor libertad en la solidaridad, a la mayor novedad en la verdad. Y algo de eso es posible ya en la escuela...

Hace más de medio siglo, Cajal aconsejaba *huir de los resúmenes como de la peste*. Y Rey Pastor opina que un mediano conocimiento de Euclides por el niño lo liberaría para siempre de la mayoría de los sofismas corrientes.

El fin primero del *enseñar maneras de aprender* consiste en el estímulo de la originalidad sin ninguna artificiosa preocupación por ser original, que tanto daño hace a la misma originalidad. La experimentación científica y artística favorece el descubrimiento de la Naturaleza y de sí mismo y también la comprensión, la expresión, la invención y la creación...

Bergson sostiene que «la facultad de comprender va anexa a la de obrar como una adaptación creciente en precisión, complejidad y flexibilidad»...

El nuevo prestigio de los trabajos manuales proviene: 1) de la necesidad del niño de actuar; 2) de que por la acción comprende muchas cosas que sin ella no comprendería; 3) de que la acción es un eficaz medio de expresión; 4) de que mediante los trabajos manuales se ordena y disciplina

la tumultuosa actividad del niño, regulándola en vista de un fin concreto que le place; 5) de que es una iniciación a la futura labor del hombre; 6) de que se estimula la iniciativa individual y al mismo tiempo la cooperación, la solidaridad...

Pero si todo eso es virtud de los llamados trabajos manuales en sentido estricto, no es únicamente virtud de ellos ni en ellos se observa su mayor grado, aparte de carecer de otras virtudes de valor educativo superior.

Con la tesis de que solo se puede comprender bien lo que se hace y respondiendo a la incoercible tendencia del niño a la acción, se han ideado reformas pedagógicas como la de la *escuela del trabajo* y el plan Dalton. La *escuela del trabajo* se fundaría, según Kerchensteiner, en los tres principios siguientes: 1) es una escuela «que enlaza en todo lo factible su actividad educativa a las disposiciones individuales de los alumnos y multiplica y desarrolla hacia todas las direcciones posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo; 2) es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si estos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo ni a los demás; 3) es una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza».<sup>98</sup> Advierte Kerchensteiner que tras la escuela del trabajo acecha el *dilettantismo* igual que tras la escuela llamada «libresca». Y en la parodia de la vida del trabajo, puede darse una «bizarra comedia pedagógica».

Él niño sano nunca está sin hacer nada, salvo cuando se encuentra abastido por la fatiga. Su natural tendencia a la acción se puede concretar de diversas maneras y tener múltiples derivaciones: 1) en el juego espontáneo y en el juego educativo; 2) en los ejercicios físicos con orientación médico-higiénica; 3) en el manejo de herramientas de trabajo manual;

---

98 J. Kerschensteiner, *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid: La Lectura, p. 22.

4) en la experimentación científica; 5) en la Ciencia aplicada; 6) en la expresión artística (dramatización, danza, modelado, etc.); 7) en excursiones; 8) en la realización de proyectos y en ensayos de organización de la vida colectiva... El más vulgar sentido común aconsejaría atender todas esas múltiples concreciones de la tendencia a la acción del niño. Pero ¿y el tiempo?... ¿y la disminución de otras formas de la vida espiritual?, ¿y todos los niños estarán obligados por igual a todas las actividades enumeradas? También hay que preguntarse ¿cuál es el tipo de acción que menos se da solo?, ¿cuál es la que si no se atiende en la escuela tampoco se atiende fuera de ella?, ¿y qué valor educativo tiene una u otra forma de acción?... En esto, *nada supera a la experimentación científica, a la exploración de la Naturaleza y a la acción en la expresión artística*. La significación moral del uso de herramientas propias de oficios manuales, en lo relativo a la conciencia y respeto por formas sociales de vida casi siempre mal estimadas, no es tanta como se cree porque es muy distinto *entretenerse* con instrumentos de trabajos del adulto, y así ocurre en la escuela, y trabajar para vivir, como ocurre en la suerte del obrero. Son dos estados de espíritu opostipolares y al presentársele al niño el penoso trabajo del adulto como juego, se lleva al engaño de que son idénticos. Ejemplos que aun cuando no correspondan a esta experiencia patentizan aquella opostipolaridad de espíritu: un niño de ocho a nueve años quiere ser basurero porque le gusta andar sobre el carro, manejar y castigar las muías ¡para que disparen!... otro niño de la misma edad quiere ser herrero porque le atrae «el juego» de la fragua... y así muchísimos. Por el contrario, *existen falsas repulsiones como falsas atracciones*. En la enseñanza hay que conjurar todo lo engañoso.

El mejor orden se consigue procurando que el niño esté siempre ocupado en algo que responda a sus imperativos internos y a auténticos valores de la vida. De toda la labor escolar, la disciplina impuesta de afuera, por presión, es lo que más cuesta al niño y al maestro. Se creyó, y todavía hay quien lo cree, que con ella se cumple una grave misión o una imperiosa necesidad de orden, sin lo cual toda enseñanza colectiva sería imposible. Pero escapa a ese tipo de disciplina lo más importante: *que la preocupación por mantenerse inmóvil se hace a expensas del trabajo efectivo del niño y de su interés por lo mismo que se busca interesarlo. La disciplina indispensable aun en la enseñanza individual es la que surge de*

*la actividad del alumno. Conseguir que esta tome el curso de los fines de la educación, he ahí el gran problema pedagógico.*

La libertad del niño en la escuela está en buena parte condicionada por el ambiente más o menos propicio, por la naturaleza, los instrumentos de trabajo, los laboratorios, las bibliotecas y la libertad del maestro, además de su preparación y recursos para *enseñar a aprender*. Todo eso es necesario para encauzar, sin violencia, el activismo del niño en el orden de los valores.

Siempre no se podrá partir del orden cuyo origen sea la espontánea actividad del niño, pero hay que apresurarse a abandonar como vía falsa que precipita a una especie de *Pedagogía patológica* esa disciplina de actitud anormal del niño y del maestro.

El pedagogo que convierte la represión en el principal tratamiento pedagógico se distancia artificialmente de sus alumnos y así jamás podrá conocerlos en su íntima manera de ser. En vez de corregir, suele irritar o abatir, provocando los peores estados de alma para aprender y educarse. A la naturalidad sucede el artificio, a la sinceridad, la simulación... Se estimula el advenimiento del «doble»: las prevenciones y el temor separan el yo que siente y piensa del yo que se expresa y obra. El maestro, en lugar de confidente, es el censor a quien se teme y se ocultan muchas cosas que para educar habría que saber.

Cuatro son los preconceptos que se tienen de los niños: 1) *subspecie mali*; 2) *subspecie boni*; 3) oscilando entre lo uno y lo otro, con predominio ya de *subspecie mali*, ya de *subspecie boni*; 4) ni *subspecie mali* ni *subspecie boni*... Estaría en las mejores condiciones de ser «maestro perfecto», según James, quien acertare a ver a los alumnos *subspecie boni*. Pero es necesario algo más: hay que verlo todo, lo bueno y lo malo, aun cuando en el niño no hubiere intención moral. Verdad es que la *psicología funcional* del niño depende mucho del tratamiento del adulto y nunca este debe tratarlo como malo, menos si es educador. Por otra parte, no es suficiente decirle «lévate y mi verbo descenderá hacia ti»... Hay que lograr que el verbo llegue al alumno, esté donde esté, precisamente para elevarlo.

Se ha sostenido que el profesor que lo es de veras se confiesa en la clase ante su auditorio. Etimológicamente, profesor significa el que revela algo. Las actitudes varían con los planos de la docencia y la edad de los alumnos. En todos ellos tiene especial significación pedagógica la confianza. Delicadísimo asunto es ahora el de la sanción, que puede llevar a una pronta y definitiva pérdida de la confianza, único estado psicológico favorable a la confianza.

El pedagogo tiene que dirigirse a la clase con tal espíritu que anime y corrija como si se dirigiera a los alumnos uno por uno; y se ha de dirigir a estos por separado, operando sobre toda la clase. Así crecerán la responsabilidad individual y la solidaridad. Debe seguir a sus alumnos como el médico a sus enfermos, vale a decir, observándolos en su marcha, en sus cambios, en sus entusiasmos y en su hastío, en sus progresos y en sus dificultades, en sus intereses y en sus preocupaciones. De muy poco sirven los fundamentos psicológicos y los métodos pedagógicos si el maestro y el profesor no son buenos observadores que perciban al alumno en sus múltiples reacciones y especialmente en su unitaria totalidad.

Enseñó Claudio Bernard que para descubrir la verdad científica «importa poco, en el fondo, saber cómo razona nuestro espíritu: basta dejarle razonar naturalmente». Transcurridos algunos lustros, Cajal enseña lo mismo, afirmando que «los descubrimientos más brillantes se han debido no al conocimiento de la lógica escrita, sino *a esa lógica viva que el hombre posee en su espíritu*...». Nosotros subrayamos. Con respecto a la práctica pedagógica podría sostenerse algo análogo: poco importa saber cómo se enseña si se sabe aprender junto con los alumnos, dirigirlos o seguirlos en su natural avance, animándolos siempre sin dejar de corregirlos en sus desviaciones y errores.

*Aun para profundizar en Pedagogía, hay que salir, y no poco, de la Pedagogía... Y esto otro: quien supiera nada más que Pedagogía no podría enseñar bien ni siquiera Pedagogía.* El estudiante flameado por las teorías más que por la realidad cree en sus poderes mágicos, y no bien se inicia en la profesión, al encantamiento suele suceder el desencanto.



El pedagogo tiene que contracriticar con la fuerza de los hechos estas lesivas palabras de Oscar Wilde: «todo el que es incapaz de aprender se ha dedicado a enseñar»... De suma importancia es *que el maestro aprenda maneras de aprender*, o sea, métodos, procedimientos, demostraciones, técnicas de exploración, para ser cada vez más observador, para ser cada vez más experimentador, para ser cada vez más capaz de conocer directamente la realidad. *No hay nada como el dominio de los métodos de inquirir y de las obras de los investigadores para una más profunda, directa y personal percepción de la realidad*. No debe olvidarse que el mismo hombre de Ciencia no trabaja siempre como hombre de Ciencia, como el filósofo no piensa siempre como filósofo... Necesario es distinguir lo que hay de científico en las obras de Ciencia y lo que hay de filosófico en las obras de Filosofía. *Los errores no son Ciencia fracasada: son algo que no pudo ni puede ser Ciencia*. Nótese que los llamados «errores científicos» *se corrigen precisamente con el espíritu y método de la Ciencia* y que esta asegura su avance volviéndose sobre sí misma con severa e insistente crítica y que existen verdades científicas que resisten revisiones y revisiones. El profano cree, por ejemplo, que la teoría de la relatividad invalida las leyes de Newton, que el principio de indeterminación o de incertidumbre de Heisenberg destruye el principio de causalidad... Interpreta las aproximaciones por rectificación sucesiva, las correcciones parciales o los nuevos puntos de vista —que nunca son radicalmente nuevos— como negación total de la verdad científica. *Se borra de la Ciencia lo que no es Ciencia... y el profano tiene la impresión de que se borra toda la Ciencia*.

Fácil es exaltar o negar las Ciencias; lo difícil es pensar científicamente.

¿Cómo poner en juego, en la escuela primaria, el mayor número de las maneras más educativas de aprender? De acuerdo con nuestro plan, *el maestro tendría una doble función: la de la enseñanza integral en la clase y la de la enseñanza vocacional en toda la escuela*. Sobre la base de la preparación común del maestro general, se establecerían diferenciaciones vocacionales y según las preferencias del mismo maestro, de suerte que unos profundizarían durante tres años, por ejemplo, en Ciencias Biológicas, otros en Química y Física, en Mineralogía, Geología y Geografía, en Meteorología y Astronomía, en Artes Plásticas, Música, Literatura, etc. En

fin, el contenido concreto de cada dirección vocacional puede ser ese o no, pero siempre lo constituirían materias correlacionadas. Con el *maestro-profesor* así formado, el nivel de cultura del magisterio subiría notablemente, al maestro se lo trataría no solo como medio, sino también como fin, respetando su personalidad como se quiere que él respete la del niño. En todas las escuelas habría quienes organizaran bien los laboratorios, las excursiones científicas, la observación y la experimentación en sus más diversos aspectos, *quienes dominasen muchas maneras superiores de aprender* para orientar a los niños en la exploración de la Naturaleza y de sí mismos, quienes conociesen bien a los grandes investigadores y a los grandes creadores y pusiesen en directa comunión el espíritu del alumno con los más altos valores de la Humanidad... El *maestro-profesor*, permaneciendo todas las horas de todos los días en la escuela, crearía un ambiente de cultura que jamás podrá conseguirse con el transitorio pasaje de un profesor especializado, por más valiosa que sea su labor. Además, sería constante la colaboración de los maestros profesores entre sí y con hombres de Ciencia y artistas. Organizar la enseñanza primaria a favor de la doble función del maestro-profesor que proponemos traerá tales ventajas que el pensarlo apasiona y el no hacerlo entristece. En otro estudio analizamos reposadamente las proposiciones que aquí presentamos como solución.<sup>99</sup>

Esencialmente, tres son los fines de la enseñanza: 1) favorecer el desarrollo de lo que está dado en la naturaleza del hombre y jerarquizarlo; 2) complementar esta naturaleza con lo que no está en ella como nativo; 3) corregirla... Todo eso no se prueba. Existe ahí lo que se muestra, lo que se demuestra y lo que ni se muestra ni demuestra. En todo se postula algo. La Pedagogía, por más realista que sea, postula mucho. Entre lo que postula, está la afirmación de que se puede corregir la naturaleza del hombre. Lo contrario no se muestra ni demuestra. Se viven los *límites móviles* con intensidad consciente y sobre ellos recae la mayor discusión.

La Pedagogía moderna tiene muy en cuenta dos manifestaciones de la naturaleza mental del niño: la del interés psicológico y la de la

---

<sup>99</sup> *Reforma del Instituto Normal y formación del maestro-profesor*. Conferencia dictada en el ciclo patrocinado por el Consejo de Enseñanza P. y Normal.

*globalización*. ¿Toda la enseñanza podrá regirse con solo esas dos nociones? La respuesta la da el sentido común y ya se sabe cuál es. Como *corte transversal* de exageraciones, aparece la pregunta. Y si es común que se intente combatir una exageración con otra exageración, ocurre que queden por más tiempo las dos exageraciones en campos adversos. Es evidente que el interés psicológico y la globalización no constituyen *toda la Psicología* y es también evidente que en ellos y nada más que en ellos no se puede fundar *toda la Pedagogía*...

A partir de Herbart, el interés psicológico del niño adquiere capital significación pedagógica. Entre nosotros, José Pedro Varela ya insistió sobre su importancia. He aquí la expresión de sus convicciones: «hacer que cada ejercicio o lección sea activo, vivo, interesante»... «Los ejercicios se hacen fatigosos y estériles por falta de interés»... «la mirada de triunfo no ilumina la fisonomía de los niños, ni se llena su alma con la alegre y gloriosa conciencia de haber vencido».<sup>100</sup>

El *aprender lecciones* no tiene mucho sentido. Dewey define así: «el acto de aprender o de estudiar es artificial e ineficaz en cuanto se presenta meramente a los discípulos una lección que ha de ser aprendida». La conexión «de un objeto y un tópico con la promoción de una actividad que tiene un propósito, es la primera y la última palabra de una teoría genuina del interés en la educación».<sup>101</sup> En el más «fuerte» de sus sentidos, el interés sería la manifestación del yo en una dirección antes que en otra, la aplicación de todo el sujeto a un objeto, un encuentro de sí mismo en la acción y en el objeto, una continuidad entre sujeto y objeto... Se percibiría como una atracción o como una inducción o como un impulso.

En la práctica pedagógica, fácil es comenzar interesando. Difícil es mantener el interés por lo que se quiere que se aprenda, con criterio de valoración. Rousseau da este consejo: «Tratad de enseñar a un niño lo que es útil para él como niño y encontraréis que ello ocupa todo su tiempo». Los iluminados no siempre iluminan. Nada más útil para el niño que el cuidado de su salud y cuesta muchísimo que la atienda. El inmediatezismo

---

100 *La educación del pueblo*. Obras Pedagógicas, tomo II. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

101 J. Dewey, *El niño y la escuela*.

es poderoso. Lo presente que place se antepone a todo. Un Libertador del niño tan sesudo como Dewey comenta la doctrina del ilustre ginebrino en los términos siguientes: «Si Rousseau mismo hubiera intentado educar un niño real, habría encontrado necesario cristalizar sus ideas en algún programa más o menos fijo».<sup>102</sup>

Los enemigos de todo plan olvidan que siempre, por más planes que se tengan, hay un ancho margen para la *aventura pedagógica*, para la inspiración, para la intuición, para la invención, para el episodio, para el incidente, para la contingencia, para lo imprevisto... Y es una gran suerte, pero no es menos suerte que mucho sea previsible, que mucho sea «planificable», que todo no sea aventura. No hay que confundir flexibilidad en la enseñanza con improvisación de la enseñanza. No cabe duda de que la Vida da más lecciones de Pedagogía que la Pedagogía lecciones de Vida. Sin embargo, en la escuela hay que superar, corregir, evitar y complementar mucho de lo que trae consigo las marejadas de la Vida.

El ritmo del interés psicológico del niño no es extraño al ritmo del interés del maestro. Desde el punto de vista puramente pedagógico, lo más grave que puede ocurrir en una institución docente es que el profesor o el maestro carezca de interés por lo que enseña y aun por la misma enseñanza. Y esto que parece inverosímil es de una frecuencia dolorosa. De profesores sin vocación pedagógica ni interés por la materia de su enseñanza es de quienes más se oye la queja de que los alumnos no tienen espíritu para nada... *No meditan que precisamente del interés de los escolares por uno u otro estudio se infiere sobre todo el interés del maestro o profesor, y no advierten, además, que la vocación en acto es la mejor reveladora de la vocación en potencia.* Aparte de los intereses psicológicos generales, cuando pocos alumnos se apasionan por determinada actividad espiritual resulta antes de la propia tendencia o inducción extraescolar que del profesor, salvo la preferente atención de este a reducido número de alumnos, porque son los mejores, por simpatía o por lo que fuere, pero cuando en toda o casi toda la clase o en muchos discípulos existe interés por lo que se enseña, débese sobre todo al maestro o profesor.

---

102 J. Dewey, *Las escuelas de mañana*. Trad. Luzuriaga. Madrid: Sucesores de Hernando, 1918, p. 67.

Todo centro de interés como todo proyecto, si se trata de una enseñanza orgánica, aun cuando se origine en la iniciativa del niño, se desenvuelve parcialmente por espontánea actividad de este y en buena parte por inducción, dirección y exigencias del *maestro que interpreta los intereses del niño en sí mismo y en vista de los fines esenciales de la educación.*

Suscitar el interés es fácil; la cuestión es mantenerlo. Quien pierda interés por aprender no puede conservar mucho interés por enseñar. *Saber es sobre todo querer saber más.* El que está reducido en sus maneras de aprender está también reducido en sus maneras de enseñar. Por la insistencia sin variaciones en las formas de enseñar, por única virtud de la repetición se aclarará muy poco, nunca se llegará a todos los alumnos y disminuirá el interés. Otros males aparecen o no desaparecen: se habitúa a los alumnos a decir que comprenden aunque no comprendan, a) para no parecer poco inteligentes ante el maestro y sus compañeros; b) para no sufrir nuevos fracasos a los cuales los somete el pedagogo que insiste en la misma manera de enseñanza en vez de variar en sus procedimientos; c) para evitar la sanción; d) porque es angustiosa la conciencia de no comprender; e) por lejanía a causa de la timidez... A las anteriores *ocultaciones de la ignorancia* se agrega el que sinceramente se crea que se comprende lo que no se comprende porque se ha aprendido a responder por repetición... *Solo por una gran diversidad en las tácticas pedagógicas, y a ella tiende el amplio dominio de las maneras de aprender, se puede conseguir que no quede excluida la singularidad psicológica de ningún escolar, aun cuando se lo ignore.*

Nadie negará que saber Psicología es importante en la práctica pedagógica, pero por el solo hecho de saber Psicología no se es pedagogo, ni siquiera psicólogo. Claro que todos ganan como pedagogos profundizando en la psicología del niño, del adolescente, del adulto.

Esto que se gana es *algo de la Psicología* y no cabe alegar como si fuera *toda la Psicología* ni la condición de las condiciones para cualquier mejoramiento de la enseñanza. *Lo que más cuenta aquí es la relación del niño y del maestro como totalidad.*

Se ve nuevamente que la doble función del *maestro-profesor*, la de la enseñanza integral y la de la enseñanza vocacional según sus propias preferencias, vale a decir, según sus propios intereses psicológicos, es la más adecuada para la cultura integral y para el desarrollo de la personalidad del niño en la dirección de los valores.

Sean cuales sean los planes y doctrinas pedagógicos, en definitiva la *función docente consiste en enseñar a pensar bien, a observar bien, a sentir bien, a expresarse bien y a obrar bien...* Ministerio difícilísimo para cuyo cumplimiento no es suficiente, aunque sea lo primero y lo último, pensar bien, observar bien, sentir bien, expresarse bien y obrar bien, pues además hay que *pensar «con» los alumnos, observar «con» los alumnos, experimentar «con» los alumnos, sentir «con» los alumnos...* Todas esas virtudes rara vez existen en una sola persona y su presencia en la escuela es muchísimo más posible si se organiza la enseñanza primaria a favor de los dos ciclos, el del libreactivismo y el de la actividad dirigida, y de la doble función del *maestro-profesor* de cultura integral y de profundización vocacional, *de suerte que todo el personal docente de cada escuela estaría siempre en relación espiritual con todos los alumnos y así se intensificaría la enseñanza integral por la vocacional y la vocacional por la enseñanza integral.*

El que no tenga en la cabeza mucho más que el poquito de conocimientos que trasiega a la clase carecerá del contagio con el cual un cerebro iluminado por conceptos superiores hace *hormiguitar* las ideas en los cerebros jóvenes. ¡Es extraordinario el valor educativo de lo que está en tensión en el espíritu de quien enseña! Sin un poco de la brasa del que vive lo que enseña con algún enamoramiento suele presentársele al niño todo lo que se le enseña como un ejercicio de penitencia, como una carga estúpida impuesta por los hombres...

Lo que no se sabe con cierta encarnadura no puede enseñarse bien: todo conocimiento que no se haya vivido de algún modo, aun cuando más no sea en la emoción de comprobar, es un conocimiento sin vigor que no sirve para orientar a nadie en nada. Y conservará plasticidad y frescura para enseñar quien conserve plasticidad y frescura para aprender. La enseñanza es un proceso vivo incompatible con la inmovilidad del que se planta, sea más acá o más allá, eso no importa.

¿Dónde y cómo los maestros viven una ciencia que a su vez ha de ser *ciencia vivida* en el niño? ¿Se preparará para la «escuela activa» leyendo Pedagogía? Los maestros más inteligentes, los que no tienen vergüenza de aprender con los niños en todas las oportunidades, los que comprenden bien que ignorar no es un pecado o que, como expresa Murri, «l'ignoranza è un peccato più lieve della credulità», no se atreverían, si no fuera por la exigencia de cumplir un programa de cualquier manera, a enseñar como verdadero lo que ellos no conocen sino bajo la autoridad del libro o del profesor.

Confiesa el gran entomólogo Fabre que obligado por el «microbio de la pobreza» a enseñar algunas materias antes de estar posesionado de su espíritu y métodos explicaba a los alumnos lo que él aún no conocía bien y luego preguntaba con autoridad de profesor: ¿entendieron?... Todos los alumnos respondían «sí»... «Y yo —nos cuenta Fabre con encantadora sinceridad— todavía no lo había comprendido». El maestro forzado a enseñarlo todo sin profundizar nada muchísimas veces vivirá el estado mental que declara haber sufrido Fabre. En la misma enseñanza elemental, para no enseñar errores, es indispensable cierta profundización y la flexible actitud de ánimo que tiende a crear o a desarrollar las maneras de aprender, de modo que haya lealtad con los alumnos y no perdiendo sino ganando prestigio se aprenda lo que no se sabe y se enseñe así mucho más que simples nociones o ejercicios de tomarlas y repetirlas... La ocultación de la ignorancia en maestros y alumnos es una posición falsa de graves consecuencias intelectuales y morales. Para el pedagogo de vocación, estar en el error es un estado doliente que hay que curar con la suavidad de quien cura una herida y enseñar el error es el mundo al revés.

#### IV

Con el lema *observación y experiencia* y teniendo como centro la personalidad del niño, el movimiento pedagógico reclama del maestro una cultura científica no verbalista sino *vivida*, sin la cual fracasará toda reforma de fondo en la enseñanza. «Revolución dictada por la Ciencia», dice Ferrière en el elogio de tres forjadores de la «nueva educación»: Herman

Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice y Frantisek Bakule. Y con Stanley Hall afirma que no se puede ser psicólogo ni pedagogo sin ser biólogo. Que se comparta o no esta exaltación —y no la compartirá, naturalmente, quien no sea biólogo—, hay que reconocer su justo alcance, que es vasto. Por más vueltas que se le dé, la psicología del niño que estudiamos solo se nos revela como una psicología objetiva. ¿Y es fácil, acaso, la determinación y la interpretación del hecho, o más bien, del proceso psicológico? «Tout le monde croit être apte à interroger la nature par l'expérimentation: C'est là le plus souvent une grave erreur».<sup>103</sup>

Si hay pocos hombres que piensan, hay menos que observan. Es la observación una aptitud que a duras penas se ejercita. Y lo primero para ser un buen maestro es ser un buen observador. Parecerá una paradoja, pero al maestro más que enseñarle a enseñar hay que enseñarle a aprender: el niño será entonces quien le sugerirá la verdadera pedagogía en relación con su personalidad... Los recursos del maestro —maneras de aprender, medios e inventiva— entrarán en el mundo del alumno como mundo propio.

Se insiste, como si fuera un axioma pedagógico, que quien más sabe no es quien mejor enseña. Pero seguramente que no es el saber mucho lo que estorba el enseñar bien. No olvidemos el espíritu que pone el que sabe aun en las cosas más simples que enseña y que solo quien sabe mucho puede enseñar con facilidad cosas difíciles sin deformarlas.

La preparación general del maestro es insuficiente para orientar al niño en la observación de la Naturaleza, en la experimentación, en las maneras superiores de aprender. Caso concreto: sea Zoología y Botánica. Se dictan tres veces por semana; cada lección dura cuarenta y cinco minutos. El año de estudio, término medio, es de ocho meses. Ahora bien, multipliquemos el tiempo de duración por el número de lecciones y obtendremos: 45 (minutos de una clase)  $\times$  3 (veces de lecciones por semana)  $\times$  4 $\times$ 8 (semanas del año escolar) = 4.320 minutos = 72 horas. Es decir que la *edad científica* del maestro equivale, a lo sumo, en Zoología

---

<sup>103</sup> C. Bernard, *Leçons sur la physiologie et la pathologie du système nerveux*, tomo I, pp. 6-7.



y Botánica, a la que tendría viviendo en un laboratorio nueve días de ocho horas. Agreguemos lo que estudia en su casa. Salvo en muy estudiosos, no es mucho lo que se agrega. Y así en las otras ciencias. Con estas grandes lagunas en los conocimientos científicos, donde se ahogarán los propios ideales pedagógicos, ¿cómo conseguir una reforma seria de la enseñanza? Lo primero, para tender al máximo de ciencia vivida en el niño, es la cultura como experiencia del maestro. Notemos que la escuela, en tanto no haga vivir, en lo posible, lo que pretende enseñar, cuando no perturba el natural desenvolvimiento, no deja casi rastro. Desde este punto de vista, el hombre que no ha continuado ilustrándose en su edad posescolar es un niño que olvidó lo que sabía cuando más lo necesitaba. Y de lo educativo mismo, ¿qué es lo que queda si se enseñaron nociones más que maneras de aprender?...

El maestro tiene que vivir las Ciencias en su espíritu y métodos para una reforma real de la escuela. Eso no es todo, bien lo sabemos y hemos hablado ya y volvemos a hablar más detenidamente del extraordinario valor educativo del Arte. Nuestro convencimiento es absoluto en esto: *sin las Ciencias no hay reforma de fondo posible, como no la hay sin las Artes*. Necesario es que se vivan como alumno el verdadero espíritu y los verdaderos métodos de las Ciencias para luego vivirlos como maestro. De esta y otras cuestiones nos ocupamos en el ensayo sobre la formación del *maestro-profesor*. Como solución inmediata y de tránsito propondríamos ahora que el maestro, terminada su carrera, viviese un año íntegro, o dos, de cinco horas diarias por lo menos, en laboratorios y observatorios, donde manejando técnicas y aparatos *aprendiera a aprender*, que es la manera más eficaz de aprender a enseñar. Nos apresuramos a advertir que según la organización que hemos propuesto al Consejo de Enseñanza P. y Normal, por indicación del doctor Eduardo Acevedo, no se trata de llevar a la escuela el régimen universitario, que sería de consecuencias funestas, ni tampoco de implantar el plan Dalton, de Miss Parkhurst, que tiene sus bondades y sus defectos evidentes. La doble función del maestro-profesor es de muchísimo más alcance y es otra cosa.

Por coordinaciones biocéntricas, aparte de otras coordinaciones, se puede contar con el interés psicológico del niño para el cumplimiento de muchísimos aspectos de la educación. Le interesan los seres vivos. La

vida concreta hay que estudiarla ya en la escuela, no solo observando, sino también y sobre todo experimentando. Los experimentos serán primero sin riesgo, luego con riesgo del objeto de experimentación y más tarde no exentos de cierto riesgo del mismo experimentador. La responsabilidad y la prudencia suben así de punto, a la par que se agudizan más la observación y el entendimiento. Se estudiará, entonces, la vida de uno u otro ser en función del agua, de sustancias solubles en el agua, del aire, del calor, de la luz, etc.

La experimentación iría de lo exterior a lo interior, de lo que se maneja fuera del ser vivo (medio ambiente, sustancias biogénicas, carencias de vitaminas...) a la directa intervención. Conocer verdaderamente es conocer por las causas. Lo enseñaba Aristóteles. Y Virgilio canta: *Félix qui potuit verum conoscere causas...* Sin la experimentación, hay mucho engaño de conocimiento por las causas.

Con *sentido moral estrábico* se ha reaccionado contra toda experimentación recaída en animales. El escándalo es más fuerte que la razón, pero momentáneamente. Analicemos para el predominio de esta sobre aquel.

\*\*\*

Un fuerte primitivismo preético, primitivo y primordial, superable pero no extingible, prevalece en la conducta de los seres dotados de conciencia o que reaccionan como si la tuvieran. Se podría expresar en términos hedonistas negativos: rehuir el dolor.

En la concisa lengua de la cual hemos heredado lo más importante de nuestro idioma, si no su concisión, Linneo caracteriza los tres s así: «Mineralia sunt; vegetalia sunt et crescunt; animalia sunt, crescunt et sentiunt»... Es este *sentiunt* el que, por encima de todo, impone profundo respeto a las distintas formas de vida. Pero el *sunt* y *crescunt* de unas especies suele cumplirse a expensas del *sentiunt* de otras especies. Y lo que está en la naturaleza de las cosas no se borra con *zoolatrías*... Si pudiéramos hacer del lobo un hermano —y ¡cuán pronto hacemos de un hermano un lobo!— podríamos, quizás, hacer del hombre un San Francisco de Asís...

Parecería que moviera a los experimentadores un impulso puramente intelectual, y a los antiviviseccionistas, un impulso puramente moral. Los últimos se creen poseídos de una sensibilidad que desconocen en los primeros; estos, por su parte, les niegan entendimiento: «gente de fe, sin duda, pero también, a mi juicio, de muy cortos alcances»... Del glorioso descubridor de la anafilaxia son las citadas palabras. Compare cada uno las mentalidades, buscando por sí mismo los ejemplos. Nosotros nos limitaremos a decir que con ese solo descubrimiento Richet hizo más en bien de la Humanidad que todos los antiviviseccionistas juntos...

No comprendemos, salvo una aberración moral, que se idolatre a los animales y se pierda el sentido del hombre. Sospechosa es su defensa con injurias a los investigadores más eminentes. Esta es la regla. «Me han escrito —declara el autor de *Mémoire d'un physiologiste*— centenares de cartas plagadas de groseras invectivas». Y a continuación nos cuenta la siguiente anécdota: «Cierta día recibí la visita de una joven dama, animada de las más generosas intenciones, que me suplicó renunciara a las prácticas viviseccionistas.

—Perdón, señora —le dije—, ¿ignoráis que durante la Guerra Mundial hubo diez millones entre heridos y mutilados?

—Lo sé —contestó— y lo deploro.

—¿Ignoráis que existen en el Mundo doscientas a trescientas sociedades pacifistas que se esfuerzan por evitar la guerra?

Me confesó francamente que lo ignoraba. De manera que aquella dama se preocupaba de la suerte de algunas ranas, sapos, conejos, cobayos y perros que sacrificamos para evitar millones de dolores humanos y en cambio, le tenía indiferente la locura de la guerra».

¡Qué sorpresa encontrarse con quienes clamen por el respeto a la vida y sus sentimientos se exalten para los animales y se apaguen para los hombres!... Es la historia de un sentido moral estrábico, como la del niño abandonado y el faldero mimado. Y en lo de acometer contra los

laboratorios con preferencia a los frigoríficos, acaso haya una oscura aversión a la inteligencia.

Desde la superstición (recuérdense los animales sagrados) hasta las más horrendas crueldades del hombre, muchos seres comparten con él sus desviaciones morales (evoquemos los relatos de Heródoto, de Plutarco, de Columela... así como un ensayo histórico sobre los animales en la guerra, de Von Planitz). Pero la mayor traición es cebarlos para matarlos. Nuestra industria y nuestra gula prevalecen sobre nuestra piedad. Fácil es doctrinariamente proclamar el vegetarianismo... Aparte de otros problemas, ¿qué sería, hoy por hoy, de la economía de países ganaderos como el nuestro? No nos entretengamos en esto. Concretémonos a un animal cualquiera, sea el perro, y preguntémosnos ¿qué le debe el hombre? Sin el aporte de la Ciencia, poco realmente digno de mencionarse, a pesar de su vieja servidumbre, que le ha dado un no sé qué de semihumano. Algo entiende a su dueño y en algo es su imagen, especialmente ética. Un poco convertido, un poco pervertido (¿y mejorado?), lo acompaña en la caza, *juego de la muerte*, y es adiestrado para la guerra, que no es lucha por la vida sino absoluta pérdida del sentido de la vida. Su fidelidad no hace distinguos entre el bien y el mal. Buen auxiliar de Policía, incluso puede aprender a pilotear un aeroplano, se da en él la desconfianza de que todo desconocido es un malhechor, como juzgan los hombres en la oscuridad. Nos lo dice Zaratustra: «Y cuando de noche están acostados y oyen los pasos de un hombre antes que el Sol haya salido, se preguntan: ¿Adónde irá ese ladrón?».

Para el progreso humano, los perros de Pavlov significan más que todo lo que el hombre obtiene con el destino extracientífico de todos los animales juntos... No contemos ahora la liberación de trabajos embrutecedores, que ventajosamente resuelve la técnica bien dirigida. Y si Bernard Shaw no pudo contenerse y dejó caer la levadura de su humorismo en la obra del gran fisiólogo ruso, otro literato, compatriota suyo, Wells, replicó al célebre dramaturgo con acre, pintoresca y bien merecida censura.

De la pregunta ¿para qué el hombre esclaviza y domestica animales? saldremos menos airosos que de esta otra ¿para qué los convierte en objeto de experiencia? En el último caso, nunca cede la primacía del espíritu.

Galvani condenó a la rana a ser el Job de los laboratorios de Fisiología y en carta a Bassano Carminati confiesa su impulso fáustico puro: «non avendo io certamente altro scopo nelle mie ricerche, che la pura e semplice verità». ¡Y cuánto avanzó el hombre en vista de sí mismo con el descubrimiento de la electricidad animal, merced a las *herejías* de Galvani y a sus controversias con Volta! Nadie piensa en raíces tan humildes y tan hundidas en el tiempo cuando goza de los bienes de la Ciencia. ¿Qué sería del electrodiagnóstico médico y de ciertos aspectos electrotécnicos sin los *heréticos* entretenimientos de Galvani y sin los ensayos de Volta, que de aquellos derivaron?...

Claudio Bernard hace notar que las experiencias sobre los músculos y nervios de la rana han sido el punto de partida de nuestros principales conocimientos fisiológicos. Y tras una larga réplica a los antiviviseccionistas, concluye que basta oponerle a su pseudohumanitarismo una sola razón: «la verdadera, la única razón que debemos dar es que las vivisecciones hacen progresar la Ciencia». Pero para que los sabios no existan nada más que para los sabios, para que lo que hay de encarnable de sus descubrimientos encarne en todos los hombres, la Ciencia pasa de la investigación a la enseñanza, en cuyo tránsito debe perderse lo menos posible la verdad de los sabios: lo que no lleva al convencimiento enmudece en la conducta.

Fuera de exóticas actitudes semirreligiosas y semifilosóficas, no cabe aludir a los libros sagrados para la condenación de las experiencias recaídas sobre animales. Jehová dijo a Noé: «Todo lo que se mueve y vive os será para mantenimiento». Y en las *Leyes de Manú* está escrito: «No es una falta comer carne, beber licores espirituosos, entregarse al amor en los casos en que está permitido; la inclinación de los hombres los lleva a ello; pero abstenerse es muy meritorio».<sup>104</sup>

Moralmente considerada, la vivisección está comprendida en un problema más vasto: la conducta del hombre frente a los animales y sus

---

<sup>104</sup> En Pitágoras se da el eco: «El uso de todos los animales como alimento es indiferente, pero es más racional abstenerse de ellos». Escritos Pitagóricos. Trad. Guirao. Biblioteca de Teosofía y Orientalismo. Barcelona, p. 105.

consecuencias. Por los escándalos y alarmas de los antiviviseccionistas —que tienen a su favor la inmediata simpatía del profano—, creeríase que sabios tan eminentes como Claudio Bernard, Pasteur, Ehrlich, Pavlov, Calmette, Roux, Behring, Cajal y Carrel, entre muchos otros ilustres benefactores de la Humanidad, son simples seres despreciables por sus sentimientos perversos e indignos no diremos de toda gratitud, sino ni siquiera de la menor consideración y respeto. La sensibilidad declamadora para las bestias ¿apagará la sensibilidad para los genios? Según la doctrina psicomoral de los antiviviseccionistas, entre un experimentador viviseccionista y ellos existiría una enorme diferencia ética: los unos, a fuerza de ser crueles con perros y gatos, conejos y ratas, perderían toda sensibilidad no solo para el dolor de los animales, sino también para la angustia humana, mientras que los otros, a consecuencia de la piadosa protección de las víctimas del laboratorio, serían más buenos con los hombres... Pero por el comportamiento cotidiano con los semejantes, ¿se sabe quién es antiviviseccionista, quién no lo es y quién ha hecho o visto hacer experimentos *in vivo*?...

Mantener la conciencia alerta para evitar sufrimientos inútiles es muy plausible. Lo que perjudica la misma actitud noble en sus justos límites es la *mística* de la antivivisección que lleva al ridículo... Parecería, a veces, que no hubiese y apenas qué mitigar en el hombre y por lo tanto, nuestros sentimientos morales, vacíos de destino, se concretarían en la piedad para los seres infrahumanos. Horrible sería, en efecto, que existieran quienes sintiesen goce con el dolor de los animales; pero también sería horrible que por no sufrir ese dolor no se procurara obtener medios para evitar grandes penas humanas.

Todos en un primer momento somos antiviviseccionistas. Ningún hombre normal puede sentir placer en el sufrimiento ajeno, si es que tiene conciencia de ese sufrimiento. Nada hay más respetable que el dolor y no caben dos opiniones en cuanto a que debe evitarse siempre que sea posible y siempre que un determinado dolor no sea el único camino para atenuar o suprimir un dolor mayor.

El dictamen más pronto sale de nuestros sentimientos contra la vivisección en todas sus formas, y sin embargo, su práctica se ha impuesto

desde Galeno y es defendida no por espíritus mediocres y malvados, sino por espíritus superiores y de los más nobles.

¿Por qué? No será porque en otros tiempos no hayan existido antiviviseccionistas declamadores, cuyo revuelo no es garantía ni de mejores razones ni de mejores sentimientos. Es que al hombre lo que le importa en primer término es el hombre y el dilema no estriba en hacer o no vivisección: el dilema es hacer vivisección en los animales o hacerla, sin previo ensayo, en el hombre, con los riesgos mayores de dolor y muerte.

Suprimir las prácticas viviseccionistas equivaldría a suprimir las defensas que el genio del hombre ha ido inventando o descubriendo para su propia vida: tratamiento opoterápico, vacunas, sueros... ¿y qué es de la Terapéutica sin la Farmacodinamia? ¿Y cómo diagnosticar algunas enfermedades infecciosas sin las pruebas biológicas?

¿Y la Cirugía no es una vivisección?

Pero su fin es *curar*, se dirá, olvidando que las curas no son el fruto inmediato de un adivino o encantador, sino que se llega a ellas por un largo camino recorrido experimentalmente. Y *a priori* nunca se sabe qué salvará y qué no salvará al hombre. Miles de aplicaciones surgen de descubrimientos que parecerían sin ningún sentido práctico.

Se pregunta ¿tiene el hombre *derecho* de vida y muerte sobre los animales? ¿Cabe plantearse una cuestión de derecho aquí?... Que una hiena, que un tigre, que un lobo acometa al hombre y este encontrará que matarlo es su *legítima defensa*... Asimismo se le presentará como *legítima defensa* extinguir ratas, destruir tenias, moscas, mosquitos... en fin, todos esos seres infrahumanos que directa o indirectamente comprometen su vida... ¿Enseñaremos a los niños que en defensa de nuestra salud hay que *matar* animales perjudiciales? Si extremáramos las consecuencias como en la *mística* de los antiviviseccionistas, podríamos decir que el niño se endurecería moralmente, con el peligro de aficionarse al *sport* de matar por matar...

Durante años venimos observando, en nuestro Laboratorio y en algunas escuelas, las reacciones psicomorales de los niños frente a las experiencias recaídas sobre animales. Recordemos, primero, que el niño siente gran atracción por los seres vivos y que espontáneamente hace rudimentarias experiencias sobre ellos, como las realiza, por otra parte, sobre otros niños y aun sobre adultos... Y no aludimos aquí a los llamados «pilletes», que hacen fumar a los murciélagos y a los sapos, sino a todos los niños. Las reacciones psicomorales son muy distintas tanto por las diferencias de temperamento como por la clase de animal en que se experimenta y el tipo de experiencia que se haga y la manera de hacerla. El grito y la sangre constituyen los dos aspectos más impresionantes de una vivisección; después, los gestos reveladores del sufrimiento o que interpretamos como signos de dolor, porque todo el dolor no tiene expresión objetiva suficiente y porque existe un sufrimiento traducible a psicología humana y otro parece intraducible a nuestra psicología. Por eso, quizás, sentimos la angustia de un perro sobre el cual se experimenta y nos inquieta menos la de una rana y acaso nada la vivisección en un molusco o en un crustáceo...

Los niños llegan a la escuela con innumerables experiencias incorrectas. Poco o nada puede contra ellas la palabra más elocuente y persuasiva del maestro. Este les habla de las tremendas desgracias que sobrevienen por el uso colectivo de la bombilla, por ejemplo, y entre aquellos hay siempre quienes ven todos los días tomar mate en rueda sin que ninguno sea víctima del contagio de ninguna enfermedad... Para ellos, los microbios patógenos se les presentan como entidades metafísicas, de cuya acción mortífera nunca tendrán el convencimiento por pura dialéctica del adulto. No cabe duda, contra las experiencias incorrectas, que juegan con el destino del hombre, no queda más remedio que realizar experiencias correctas. Así, pues, habrá que hacer en la *escuela primaria* experimentos sobre los animales para demostrar *cuanto antes* que el contagio es una tremenda realidad y que la ignorancia de los medios profilácticos puede costarnos la vida. Pero para convencer en este sentido, no es necesario que se experimente en vista de todos los microorganismos patógenos: bastan unas pocas experiencias bien hechas y seguidas en todo su proceso.



Sobre la base de una enseñanza sin demostraciones de las fragilidades y resistencias del organismo, no hay que confiar se logren cambios en las prácticas antihigiénicas de las que son víctimas fáciles niños y hombres. A la miseria económica se agrega la miseria de la ignorancia y con esta última de muy poco sirven los bienes materiales.

No llegaremos a sostener que el conocimiento bien adquirido baste para modificar la conducta, pero sin él son menores las posibilidades en todo sentido.

Fácil es prever la réplica de que si con experiencias recaídas sobre seres infrahumanos se corregirán un poco vicios higiénicos, pero al precio de miserias morales... En un momento de *inspiración*, quienes firman la nota que motiva este escrito<sup>105</sup> preguntan: «¿qué pretende el maestro, desenvolver en el niño: la capacidad de observación o la de matarife? ¿Pretende, acaso, hacer de cada niño un investigador de laboratorio, esterilizado por su incapacidad de respetar la vida y de responder al ajeno dolor?»... Nótese hasta dónde la *mística* de los antiviviseccionistas impide percibir bien los hechos. Un hombre de laboratorio, como el que expone ahora, estaría *esterilizado por su incapacidad de respetar la vida...* ¡Qué penetración psicológica! Dejémonos de alucinaciones y veamos qué sucede en la realidad.

El niño cuando ingresa a la escuela sabe ya que el hombre *mata* animales para alimentarse, para defenderse o para divertirse. Lo único que no sabe es que los animales también son objeto de estudio. Y cuando el maestro los estudia con ellos, como debe estudiarlos —observando y experimentando—, los antiviviseccionistas *sienten* piedad por las bestias e inquietud por la educación moral del niño, de una manera tan aguda que parecería que para ellos el laboratorio no fuese otra cosa que un lugar endemoniado, donde el *matar* se convertiría en el *ideal del vivir...*

---

105 Lo que decimos aquí fue expuesto en un informe al Consejo de Enseñanza Primaria y Normal (1936) como réplica a los ataques que se nos hicieron por experimentar en animales y orientar la enseñanza de las Ciencias como debe ser: según el espíritu y método de las ciencias mismas.

La experimentación sobre animales, hecha con previa crítica del fin que se persigue y avivando la conciencia del dolor, en vez de *bestializar* al hombre, *humaniza* a las bestias, en el sentido de que ahí nace una simpatía y un mejor comportamiento frente a los animales: se *civiliza* la natural tendencia a experimentar sobre los seres vivos, sin objeto meditado y sin medios de abolir o mitigar el dolor.

Los niños que han aprendido experimentando en animales, con técnica y crítica de la idea que los lleva a la experiencia, mejoran su conducta en el trato corriente con ellos. En primer término, se acostumbran a pensar en problemas morales de los que ni siquiera tenían clara conciencia y así se ponen en el camino de rectificar su actitud irreflexiva en relación con los seres infrahumanos; en segundo término, ven en estos otra cosa que algo para comer o para divertirse; un mundo inagotable de estudio, que da a los animales otra significación que la vulgar y de ahí despierta un mayor y más elevado sentimiento respecto a la vida extrahumana.

\*\*\*

En cientos de niños hemos observado el efecto psicomoral de la vivisección y de su proceso durante larga práctica. Varía, era de suponer, según la especie de animales; que se conozca o no *su historia*; que evoquen o no, como símbolos, afectos o creencias; que se sepa, sobre todo por experiencia propia, si son perjudiciales o útiles al hombre; etc.; sin que se omita, naturalmente, el factor que condiciona a todos los otros: la impresionabilidad individual, el temperamento de cada uno.

He aquí las reflexiones de algunos niños que vieron hacer y que hicieron vivisección en el transcurso de experiencias, en un plan biocéntrico, de cuarta a sexta clase inclusive. Dichas reflexiones fueron motivadas por una serie de preguntas que nosotros les formulamos:

- «1) ¿Qué animales tienes en tu casa? Solamente las golondrinas que en primavera hacen nidos en el tejado.
- 2) ¿Qué haces con ellos? Todas las mañanas les tiro migas de pan que muchas recogen en el aire.

- 3) ¿Te agrada a ti tener animales? Sí, puesto que las aves llenan la casa de trinos, los perros cuidan la casa y nos divierten con sus juegos y saltan, los gatos libran la casa de ratones, y así cada animal doméstico tiene su distinta utilidad, que el hombre aprovecha.
- 4) ¿Qué uso hace el hombre de ellos? Esta pregunta está contestada en la 3.
- 5) ¿Está bien que matemos animales para alimentarnos? ¿Y para nuestra defensa? La primera pregunta debe ser contestada de este modo: sí. Pero no debe hacerse del modo que se hace, con esa gran abundancia, puesto que las verduras de las cuales al lado de la carne tan poco caso se hace, tienen todas las sustancias necesarias para la vida del hombre, aunque necesita comer carne de vez en cuando, porque en la variedad de alimentos está la mejor alimentación. En cuanto a la segunda, también respondo que sí, puesto que si un animal feroz va a atacar a alguien, esa persona no va a esperar que la maten, sino que se defenderá.
- 6) ¿Tú mataste alguno? ¿Cómo, cuándo y para qué? Jamás maté uno.
- 7) ¿Te gusta cazar animales con trampa? No.
- 8) ¿Tú les has tirado piedras o perdigones? No, puesto que lo considero un signo de barbarie, matar por matar.
- 9) ¿Te parece bien que se los enjaule o encierre? En cuanto a que se enjaulen, no, puesto que según con qué fin. Si es con el objeto de tenerlos para estudio o para que se instruya la gente, como en los zoológicos, sí, pero si es por el gusto de tenerlos para oírlos cantar o de verlos si son de hermosos colores, no. La segunda pregunta la contesto del mismo modo con la variación de que sí, si se encierran para fines útiles, como se encierra al buey para que are.
- 10) ¿Y que se trasladen cargas en caballos y se imponga en general un trabajo cualquiera a los animales que les damos de comer? Sí, en la medida de sus fuerzas y en los trabajos que la máquina no puede hacer.

- 11) ¿Admitirías o prohibirías las experiencias sobre animales? Las admitiría, puesto que son en beneficio de la ciencia y por consiguiente de la Humanidad.
- 12) Si las admitieras, ¿en qué condiciones y para qué? Las admitiría con la condición de que no sufriesen y en provecho de la Ciencia.
- 13) Si hubiera que elegir para experimentar entre gatos o perros, ¿qué elegirías tú? Elegiría el gato porque lo considero una fiera achicada, cobarde ante el hombre y valiente ante el ratón.
- 14) ¿Y entre gorriones y palomas, o entre gorriones y cardenales? Estos tres animales me son igualmente simpáticos, pero el gorrión destroza los sembrados, por lo cual lo elegiría.
- 15) ¿Darías tu perro, tu gato o el pájaro que tengas para hacer una vivisección? No, puesto que por más que quiera a la ciencia no es nada mía y más quiero a un animal. Contestaría que sí a esta pregunta si supiera que no hay más perro en el mundo que el mío o que este serviría para hacer un descubrimiento que salvase al mundo, pero como no es el único y sería rarísimo que solamente el mío salvara al mundo y no otro, el darlo por el simple gusto de darlo sin que sirviera de otra cosa que saber que ha muerto, nunca, porque hay otros perros que servirían para lo mismo que él.
- 16) ¿Qué animales cuando sufren te producen más pena? Ninguno en particular, porque el dolor de todos es igual o al menos nosotros no notamos la diferencia.
- 17) ¿Qué animales crees que sufren más? Los más inteligentes y los que tienen el sistema nervioso más desarrollado.
- 18) ¿Les tienes fastidio a algunos animales? No
- 19) ¿Por cuáles sientes más simpatía o cuáles prefieres? Siento más simpatía y prefiero a los más útiles y que hacen más cómoda la vida del hombre». Escuela de 2.º grado n.º 12. 6.º año B. N. Castiglioni (11 años).

J. F. (13 años) 6.º año B. Contesta de la siguiente manera:

«—En casa tengo un canario, y un perrito.

—Los animales que tengo en casa los observo; cómo duerme mi pajarito, si con un leve ruido se despierta, qué alimentos les gustan más y además paso las horas más alegres con ellos.

—Me agrada mucho tener animales y sobre todo conejos, pero no para divertirme haciéndolos sufrir sino para tratarlos siempre con cariño, y cuidar su alimentación e higiene y hasta para observar el instinto de los animales. Yo observé que si intentan hacerme daño mi perro se enoja y hasta llega a morder.

—El hombre utiliza algunos animales para alimentarse; otros, los más fuertes, para carga; otros como las ranas, las cigüeñas, etc., para que se alimenten de los animales dañinos, y otros para adorno y pasarse alegres horas con su canto o su color.

—Está bien que el hombre mate animales para alimentarse porque su carne constituye uno de los más ricos y sanos alimentos que en iguales proporciones no puede reemplazar por ningún otro.

—Es una necesidad igual que el hombre mate un animal para defenderse como para alimentarse; pues con los dos salva su vida.

—Yo maté unos cuantos animales, pero primero anestesiados, siempre tratando de no hacerlos sufrir y todos para estudiar.

—Sí, me gusta cazar con trampa.

—Nunca he tirado una piedra a los animales ni aun siendo dañinos.

—Sí, me parece bien siempre que sea para cosas útiles como observaciones y descubrimientos que no se pueden realizar sino separándolos, es decir, enjaulándolos.

—Está bien que el buey fertilice la tierra porque con su gran fuerza no sería mucho el trabajo; pero no admito que habiendo tanto adelanto en las Ciencias Mecánicas se los haga cargar tanto a los caballos, y hasta se torturan, cosas que fácilmente se trasladarían con un camión.

—Yo admito que se realicen experiencias sobre animales porque por medio de ellos se han salvado multitud de seres humanos. Los grandes descubrimientos como los de Pasteur y otros grandes hombres fueron realizados primero en los animales; pero no admitiría que se dejara morir a media humanidad por no experimentar sobre animales.

—Entre gorriones y palomas elegiría las palomas y entre cardenales y gorriones a los gorriones.

—A pesar del cariño que a mis animalitos les tengo, los daría siempre que fuera para una buena obra.

—Los animales que me producen más pena son los conejos.

—Me parece que el animal que más sufre es el pajarito.

—Le tengo fastidio solamente a la langosta porque causa grandes perjuicios a los plantíos.

—Yo les tengo mucha simpatía a las aves y mamíferos, pero si me encontrara frente a un cuadro como el año pasado que al salir de la Escuela observamos que niños mataban por divertirse a los sapos, los defendería igual que a cualquier animal».

Podríamos referir otros episodios como el de los sapos, al que se alude en la anterior respuesta y en el cual, *niños que habían hecho vivisección* sobre ellos los defienden contra niños que no habían hecho vivisección y que encontraban divertido ponerlos en los rieles para ver como «reventaban» bajo las ruedas del tranvía...

Ninguna actitud científica sustituyó en los últimos la primitiva tendencia a *experimentar* en animales; para los niños que experimentan sobre

los seres vivos, previa discusión de fines y medios y del relativo mal que puede presuponer la conquista de un bien, los animales tienen otro sentido que para los niños que reaccionan frente a ellos irreflexivamente, como actores sin una idea orientadora.

Como en la escuela el niño aprende en qué condiciones se opera sobre los animales, y como estas condiciones no las halla en la calle, ni en el campo, ni en la casa, se lo prepara así para que reprima la provocación y el sufrimiento de animales sin ningún objeto que lo justifique moralmente.

Traer a colación la crueldad con que el hombre hace víctimas a los animales e identificar este ejemplo con experiencias científicamente dirigidas, para luego deducir que ambas maneras endurecen la persona moral del niño, es no haber comprendido el problema y pretender resolverlo sin inteligencia de sus términos exactos. El endurecimiento que se nota en niños del campo débese a muchísimos factores. Entre los más importantes se encuentran el duro trato del adulto para con ellos y para consigo mismo y el abandono en que se los deja en medio del peligro. No insistiremos, pues, en confusiones tan groseras ni en tan equivocadas interpretaciones de hechos vistos en escorzo.

\*\*\*

No fundamos nuestro juicio —se comprende— en los simples datos de las encuestas, sino también y sobre todo en una directa observación de la conducta del niño en relación con los animales antes y después de haberlos estudiado experimentalmente.

Una experiencia cuyos resultados se esperan crea un interés grande por el animal operado (hacer vivisección no es, en innumerables casos, concluir con la vida de un ser) y entonces el niño convive con él como un enfermero que se preocupa por su destino. ¿Se estimularán así sentimientos salvajes, o un más íntimo cariño para los seres que dependen de nosotros?...

Con frecuencia, en medio de una demostración cuyos resultados ya se prevén, los niños discuten, planteándose el problema de suspenderla,

porque el sacrificio que en este caso se impondría agregaría muy poco a nuestras convicciones precipitadas antes de terminarse el proceso.

Una paloma sometida a un régimen de avitaminosis no se deja morir, sino que por dictamen de los mismos escolares se la vuelve a su régimen normal y se realizan de este modo, libre de toda pena de muerte, prueba y contraprueba. Un pájaro que vive cautivo del hombre, para el comercio, se adquiere y después de una experiencia sobre respiración, en gratitud de lo que en él se aprendió, se lo echa a volar, con clamorosos aplausos de los pequeños experimentadores...

La Escuela que enseña los ¿para qué sirve?, cuando trata de los animales, dice que por su carne sirven para comer; por su piel, para vestir, etc. Y se le escapa generalmente el *para qué sirve* más importante: el hombre debe a los animales muchísimo de lo que conoce de la vida, aun de su propia vida, y gracias a ellos cuenta con notables recursos para conservar o restaurar su salud.

En el trato de los animales —como en el del hombre— hay que hacer distinciones. Y el niño las hace. A la pregunta ¿está bien que maten animales?, un escolar de quinto año responde: «Matar también algunos como ser la víbora que para lo que sirve es para picarnos y para hacernos mal y la langosta que a los que tienen quintas cuando viene se come todo lo que ellos han sembrado para ganarse la vida y ese año que está la langosta la fruta está enfermiza y los huevos no se pueden comer»...

Otro niño, también de quinto año, al preguntársele si hubiera que elegir, para una vivisección, entre el perro y el gato, contesta: «Yo elegiría a un gato por considerarlo menos fiel al hombre, más huraño y traicionero». Y otro niño, al singularizarse con su gato, dice: «No daría mi gato para hacer una vivisección, pues me daría pena»...

Sabiendo hacer las experiencias y discuriendo en cada caso sobre la finalidad que se persigue y el sacrificio que se impone y aun dejando que los mismos niños decidan después de una discusión si se debe o no realizar tal o cual experimento en uno u otro ser vivo, la escuela tendrá en ello motivos constantes para una elevación de la conducta en vista de los



animales y no ha de temerse que las prácticas de que venimos hablando conduzcan a una desviación moral.

¿Nos opondremos a la vivisección por estética? Se ha presentado el argumento de que es un feo espectáculo que no conviene a la sensibilidad del niño. Pero debemos pensar, 1) en que casi siempre el aspecto desagradable se limita a ciertas experiencias y no a todas; 2) que existe una compensación, aun estética, cuando se va más allá de las impresiones superficiales, pues penetrando en la admirable arquitectura de los seres, lo que exteriormente era repugnante se vuelve atractivo, y muchos animales cuya presencia no resiste nuestro impresionismo se vindican a la simpatía de la vida mediante el conocimiento de sus complejidades interiores; 3) que en lo que no es bello, hay que distinguir lo que tiene y lo que no tiene consecuencias en el desarrollo de la sensibilidad estética; 4) que no solo debemos enseñar lo bello, sino también lo verdadero y lo útil, máxime cuando ni lo verdadero ni lo útil empañen el sentimiento de la belleza.

Citaré uno de los ejemplos compensadores de emoción estética. Una niña de 6 años de edad, de la Escuela n.º 70, de segundo grado, al ver que su maestra tomaba un sapo, dijo a sus compañeras, manifestando su repugnancia, «¡qué chancha!»... La señorita Directora le mostró, entonces, la circulación de la sangre al microscopio, en el mesenterio, y terminada la demostración, se trataba de llevar el sapo a otra clase. Pues bien, la pequeña que viéndolo exteriormente tanto asco sintió por él pidió ser ella quien lo llevara y exclamó, al entregarlo a la nueva clase: «¡se ve más lindo!»...

¿Y el imprevisto de una vocación que se revela o una prevista acentuación de la ya revelada en algunos de sus elementos?

El *sarampión literario*, que es como Cajal llama a su romanticismo adolescente, o *enfermedad de crecimiento* (y sufren de esta enfermedad todos los individuos y también las naciones jóvenes), fue cediendo a preocupaciones científicas después de dos sucesos: 1) las lecciones de Osteología que en un granero le diera su padre con esqueletos exhumados en asaltos nocturnos; y 2) la observación, al microscopio, del torrente

circulatorio, hecho este que juzga como uno de los decisivos estímulos de su afición a los estudios biológicos. Cursaba tercer año de Medicina —¿y por qué no han de tener esta oportunidad de autorrevelación todos, y por tanto, mucho antes, en la escuela?— y «había en diversos libros aprendido los pormenores del fenómeno mencionado, pero sin que estas lecturas encadenaran mi atención ni produjeran corrientes intensas de pensamiento. Mas cuando uno de mis amigos, el doctor Borao, ayudante de Fisiología, tuvo la gentileza de mostrarme la circulación en el mesenterio de la rana, en presencia del sublime espectáculo, sentí como una revelación. Entusiasmado y convencido al ver girar los glóbulos rojos y blancos como los cantos rodados al ímpetu del torrente; al notar cómo por virtud de su elasticidad, los hematíes se estiraban y pasaban trabajosamente por los más finos capilares, recobrando, salvado el obstáculo, súbitamente su forma a la manera de un resorte; al advertir que, al menor impedimento en la corriente, se entreabrían las juntas del endotelio y sobrevení­a la hemorragia y el edema; al reparar, en fin, cómo el latido cardíaco, atenuado por la excesiva acción del curare, sacudía flojamente los hematíes atascados... pareciome como que se descorría un velo en mi espíritu, y se alejaban y perdían las creencias en no sé qué misteriosas fuerzas a que por entonces se atribuían los fenómenos de la vida.

En mi entusiasmo prorrumpí en las siguientes frases, ignorando que muchos, singularmente Descartes, las habían expresado siglos antes: “La vida semeja puro mecanismo. Los cuerpos vivos son máquinas hidráulicas tan perfectas, que son capaces de reparar los desarreglos causados por el ímpetu del torrente que los mueve y de producir, en virtud de la generación, otras máquinas hidráulicas semejantes”. “Tengo por seguro —nos afirma a la manera de comentario de su recuerdo— que esta viva impresión causada por la contemplación directa del mecanismo íntimo de la vida, fue uno de los decisivos estímulos de mi afición a los estudios biológicos”.

Las relaciones entre el hombre y los animales son de armonía y conflictos, y no hay que *engañar* a los niños enseñándoles lo contrario. Quienes permanezcan en el impresionismo inmediato nunca comprenderán a quienes lo rebasan. Por eso que Claudio Bernard considera absurdas las

discusiones sobre vivisección entre extraños a la investigación e investigadores: «Es imposible que hombres que juzgan los hechos con ideas tan diferentes puedan entenderse jamás».

Si no hubiera luchas implacables entre los seres humanos e infrahumanos, las propagandas de los antiviviseccionistas merecerían, cuando son sinceras, una incondicional aprobación. No hacer sufrir y defender al vencido por menos fuerte o por menos artero es nobilísima regla de conducta. Pero no debemos olvidar lo que hay en ella de utópico. Y ya que por desgracia no podemos movernos en los dominios de una moral absoluta, hay que distinguir bien —respecto a las experiencias que se realizan sobre animales— qué sufrimientos se suprimen o atenúan con otros sufrimientos, qué es evitable, qué es necesario y qué es superfluo para que los adelantos de la Ciencia encarnen, por una enseñanza experimental, en la vida de todos.

En fin, que en el niño se haga conciencia de que debe usar críticamente de sus poderes sobre los animales como sobre todos los seres menos fuertes que él, *civilizando* la escuela su espontánea inclinación a provocar reacciones en los seres vivos.

*Que nuestros actos nunca ocasionen dolor a nadie.* He ahí una norma a la que siempre debemos tender, tanto en las relaciones interhumanas como infrahumanas. Pero en los conflictos es una aberración pretender que el hombre se incline por el animal y no por el hombre.

\*\*\*

*Enseñar a observar, enseñar a experimentar, enseñar a pensar y crear la pasión por la lectura es la forma más general de enseñar a aprender, forma general que no se alcanza con generalidades ni con solo indicaciones teóricas...* Concretamente, en la labor de todos los días hay que hacer conciencia de los problemas, enseñar a plantearlos de modo preciso, observar, meditar y experimentar en procura de solución a favor de la propia inventiva y de las invenciones de los más venturosos investigadores. Los problemas que no son ficticios suscitan interés por todo lo que con ellos se relaciona y *el estudio por problemas es la forma más natural de la*

*organización del saber en sí y del saber dirigido a la acción que supera al conocimiento vulgar, en el que la apariencia y la esencia tienen el mismo prestigio. Es así que estudian los investigadores. Y muchísimo se hará por el desarrollo de la mente del niño si en la escuela se sigue, en lo posible, ese superior ejemplo antes que el de una enseñanza inspirada en las maneras de aprender de anormales y subnormales. El estudio por problemas puede estar circunscripto a una asignatura, pero su espíritu y estilo no son conforme a límites de asignaturas. Movido por sus problemas, Pasteur va de los cristales a los enfermos, de la Química pura a la Medicina y la revolucionaria... ¿Qué del genio no deriva ninguna Pedagogía? No discutiremos eso ahora. Nos basta aquí poner en bastardilla que el estudio por problemas es lo que ocurre constantemente en cuanto se procura ascender sobre el conocimiento vulgar con algún esfuerzo propio y es una forma de convergencia de las materias sin artificio, que comprende todos los planos mentales.*

A propósito de la lectura de una obra científica, se notará:

- a) indiferencia o pasiva aceptación;
- b) interés por lo puramente teórico y teórica discusión de los problemas;
- c) exigencia de una directa percepción de la realidad, cuya presencia se siente necesaria, sea en sí misma, sea porque se duda y se reclaman pruebas;
- d) interés de experimentar por experimentar, sin ningún objetivo preciso;
- e) reacciones creadoras, ocurrencias originales e inclinación a experimentar con el afán de decidir la verdad y el error de lo que se lee y de lo que sugiere la lectura... En los niños que no se conforman con los libros, apasionándose por ellos apunta bien el espíritu científico (o el filosófico) y no es pseudooptimismo pensar que hay en ellos la promesa de un investigador cuyo futuro acaso sea venturoso. El maestro debe atender celosamente esas actitudes superiores y por ahí seguir la inspiración de los escolares, estimulando en todos igual pasión por

los libros para la más directa aprehensión de la realidad, progresiva comunión de los espíritus en el mundo de los valores y mejor realización de sí mismos... *No se enseñó del todo a leer si no se creó la pasión por la lectura, con reacciones críticas y originales.*

El niño se siente muchísimo más inclinado a la experimentación que a la observación y reflexión, no obstante requerirse en aquella tanto observación como reflexión. Entre otras razones, porque en la experimentación observa y piensa como observa y piensa en sus juegos, a los que sobreviniera un progresivo afinamiento de la acción, la intuición y el juicio. *La experimentación tiene mucho de dramático y entregado a ella el niño vive como autor y actor en la unidad de sentir, pensar y obrar.*

Goza experimentando como goza jugando. El experimento le interesa en sí y su contenido puede variar al infinito. En la experimentación se evidencia que, en general, *para el niño es más intenso y duradero el interés por las maneras de aprender que por las nociones.*

Es la experimentación científica un ejercicio total del espíritu y gran correctora del verbalismo. En ella constantemente hay que estar distinguiendo, luego de una visión de todas las posibilidades, lo que es de lo que parece, lo que tiene de lo que no tiene sentido, lo que vale de lo que no vale, y dentro de lo que vale, qué es lo que más vale, qué es lo que menos vale y grados entre el más y el menos...

*Con la experimentación científica se aprende también que todo no es ni puede ser objeto de experimentación...* Es falso el temor de que conduzca al materialismo y de que quiebre las alas a la imaginación: no solo respeta, sino estimula su vuelo, salvando las precipitaciones mortales por donde no hay atmósfera propicia a su naturaleza.

El interés psicológico del niño normal, tal como puede manifestarse en la escuela, sean cuales sean los planos pedagógicos, generalmente señala una dirección de su activismo cuya concreción puede irse dando en los más diversos objetivos. Dicha plasticidad permite los más variados equivalentes pedagógicos. No es un imperativo, pues, del interés psicológico del niño centralizar la enseñanza en torno de las cuatro necesidades del

plan decrolyano. Más todavía, la precedente centralización por sí no asegura al maestro el interés psicológico del niño en la tarea cotidiana de la escuela. Como en otros planes, hay que hacer atractiva la enseñanza con recursos más o menos extraños a los centros de interés. Asunto distinto es que las cuatro necesidades del plan de Decroly constituyan *centros de utilidad* para la vida del niño y del hombre.

En la educación de niños anormales, lo hemos expresado en otro estudio, acertado estuvo Decroly al desarrollar la enseñanza en torno de *centros* que sería más exacto llamar de *necesidades biológicas* que de interés psicológico, porque si bien este puede ser la consecuencia de aquellas necesidades —y en los retrasados mentales, el más poderoso incitante psíquico en el momento en que se traducen subjetivamente en deseo—, existe un vasto dominio en el cual el interés psicológico es autónomo en cuanto no depende de necesidades orgánicas. Pero en el niño normal, el camino más corto y seguro para despertar y mantener el interés psicológico en el mundo de los valores está muy lejos de ser siempre el de las necesidades que sirven de base al plan decrolyano, *necesidades que en la escuela muy poco se viven en forma favorable a derivaciones pedagógicas y que son insuficientes para ordenar en proceso activo todo el saber y toda la experiencia que debe promoverse en la relación del maestro y del niño en planos superiores al del saber y la experiencia vulgares.*

Lo que se presentaba como interés hay que hacerlo interesante, y lo que se presentaba como natural hay que sostenerlo con innumerables artificios... La *enseñanza por centros* es una innovación fecunda que pierde consistencia si se fuerza para que sea toda la enseñanza; y los centros decrolyanos de interés *no son los únicos ni los mejores centros de interés de la enseñanza por centros...*

La labor docente tiene que desenvolverse desde la actividad sin plan, en el grado y momento que convenga, a la enseñanza diferenciada por asignaturas, progresando en la dirección de múltiples ordenaciones a consecuencia de los fines, de los medios, de la enseñanza de maneras de aprender, de los criterios de exploración de la realidad, de la significación vital de esta, de la enseñanza por problemas, de la enseñanza por proyectos, de la enseñanza por materias afines, de la enseñanza vocacional,

de la enseñanza por centros de coordinación según el interés psicológico de los alumnos, del nexo de casualidad, de la interdependencia de los seres, de los orígenes, de la natural sucesión de los hechos, de los descubrimientos, de las invenciones, de las creaciones, de las aplicaciones, de los valores y, por último, culminar en la escuela primaria, con la enseñanza, a la vez que coordinada, diferenciada en la obra de los grandes creadores, en las cinco maneras esenciales de expresar una misma cosa y en períodos de intensificación de formas específicas de la cultura (semana de la Música, semana de la Pintura, etc.). La misión de los maestros dentro de la escuela tendría su complemento con la misión extraescolar de dos nuevos tipos de maestros: *el maestro socrático* y *el maestro linneano*. El primero iría al encuentro de los niños cuyo destino cultural se pierde en la calle (del desamparo económico tratamos en nuestro estudio sobre escuela-taller y *escuela y taller*; que es muy distinto) y los educaría llevándolos a los museos y escuelas de Bellas Artes y de Artes y Oficios, a los Museos Históricos, a las exposiciones, a los conciertos, al teatro, al cinematógrafo, a las bibliotecas públicas, a observar monumentos arquitectónicos y escultóricos, y con ellos hará lecturas comentadas de obras bien elegidas... ¿No es un horror que los niños en las calles estén sometidos a un mismo régimen policial que los adultos?...

Recordemos ahora un episodio policial de nuestra niñez. Diremos antes algo de una de nuestras diversiones predilectas: la de vivir en el mundo de los pájaros. Al encanto del canto y del vuelo, de las formas, de los colores y de los trinos huyentes, a la pura contemplación del misterio de la vida creadora que se oculta en las plumas, sucedió la incoercible tentación de poseer en cautividad el sonoro misterio alado que huía. Adquirirlo carece de espíritu y no estaba en nuestro juego económico. Además, para el niño, la aventura de ganarle una partida a la Naturaleza no es menos que la posesión. Nuestro comienzo fue imitar el canto de las aves, silbando. Y las atraíamos hacia nosotros como si fuera canto de ellas mismas. Intensa emoción nos enajenaba cuando descendían sobre nuestro escondrijo bandadas de «mixtos» o algún «dorado», gargantillo o benteveo solitario. Los pájaros «contestaban» con sus cantos a nuestro canto: ¡nos entendíamos!... Sobrevino la búsqueda de nidos, por el suelo y por los árboles. Trepábamos en estos como gato montés, luego de tenaces ensayos, riesgos, heridas y tumbos, con santo temblor de nuestra

madre, que nunca nos regañó por los pantalones rotos en temerarias empresas. Trepábamos hasta en noches de Luna y en días tempestuosos, no siempre, es verdad, en procura de nidos. Lo sabían los fruticultores. Además de los goces de exploración y de la captura de nidos y del sabor de los frutos, gozábamos del horizonte abierto, del amplio panorama y sobre todo de la hazaña en sí: ascender con trabajo y riesgo, en el álamo eréctil y flexible, en horas de tormenta, nos producía la extraña, honda y victoriosa alegría de estar como *¡en el mástil del mundo!*... No estábamos en la Tierra ni estábamos en el Cielo... ¡Qué emoción de grandeza y pequeñez, de heroísmo y de miedo! Ufanos, contábamos nuestra experiencia del más allá de los juguetes para niños. Nos íbamos poniendo a prueba; nos íbamos descubriendo; nos íbamos encontrando al perdernos en la grandeza natural que se expande entre Cielo y Tierra...

El niño quiere poseer todo lo que le gusta. He ahí una de las primeras raíces psicológicas del derecho de propiedad, raíz que no se seca nunca. Y bien, por ese afán de posesión y de tener consigo el secreto del canto de los pájaros, aunque fuese impenetrable, llevamos a la tristeza del cautiverio lo que antes solo contemplábamos devotamente en la alegría de la libertad. Aprendimos que hay seres que al perder la libertad lo pierden todo y mueren a pesar de los cuidados que se tenga con ellos. Otros, después de una crisis, rehacen su vida y reaparece el canto. Estudiamos, entonces, las condiciones más favorables para que los pájaros cantasen en cautividad. Mencionaremos dos: es la primera el ponerlos en jaula no bien los pichones han hecho eclosión: se deja la jaula en el lugar mismo del nido, los padres no abandonan a sus hijos. Estos crecen en cautiverio. Carecen de la experiencia de la libertad y la crisis de la pérdida del cielo para las alas no se produce; es la segunda «encelar» a los machos poniéndolos en jaulas distintas de las de las hembras y todos en la semioscuridad. Vueltos a la luz sin las compañeras, cantan con tanta «inspiración» como cuando tras un tiempo de soledad oyen el «piar» de una compañera o la tienen próxima. En esto, la psicología de los pájaros se parece a la de los hombres...

Poseedores de «dorados» y de «gargantillos» que en jaula cantaban más aún que en libertad, los llevábamos con nosotros a todas partes y jugábamos a los redobles de contrapunto, que llamábamos «redobladas».



Los dorados vencidos se «apabullan» y un complejo de inhibición los domina. Algunos, en el resto de su vida no «redoblan» más, solo chispean. Y los que recobran su canto atraviesan una crisis más o menos larga y comienzan a cantar con temor y «tristeza». Jamás tienen el animado cantar del vencedor. La «calamita» decidía en el contrapunto: es el último movimiento del canto, en el cual las notas se suceden con gran rapidez, en tres tiempos, primero en crescendo, luego en sostenido y al fin en decrescendo... Nunca perdimos un contrapunto, una «redoblada». Habíamos penetrado algo en el secreto del canto de los pájaros. De los mejores preparados para cantar en cautividad, elegíamos los de mayor «inspiración» reconocida por su «calamita»...

Pues bien, cifrábamos los nueve años. Teníamos la obligación de vigilar una pequeña provisión de nuestro hermano mayor. Pero nuestro paraíso estaba en la calle, en sentido recto y en sentido figurado. Y en los árboles de la calle poníamos nuestras jaulas. Los muchachos acudían con sus pájaros y los redobles contrapuntísticos eran nuestra diaria devoción, del amanecer al atardecer. En una de esas «redobladas» estábamos solos en el cuidado de la provisión, como tantas veces, y una disputa terminó en riña cuyo escenario era la calle. A nosotros no nos tocó la peor parte de la «gresca» misma. Claro que somos nosotros quienes contamos la historia y esta siempre se cuenta de la misma manera: favorable al que la cuenta. Pero inesperadamente se nos vino encima la autoridad y un guardia civil nos atrapó de un brazo y nos condujo a la comisaría. Era el atardecer y allí, por orden no sabemos de quién y sin más ni más se nos encerró en el calabozo, en el que estaba detenido un pobre hombre, al que llamaban *Triste Vida*. Fue la única vez que estuvimos presos. ¿No es gravísimo que los niños sufran el tratamiento policial, como delincuentes?... Acaso se sostenga, por quien ordenó nuestro encierro —ignoramos la persona—, que si hoy somos alguien (y permítasenos esta hipótesis de trabajo) se lo debemos a su método de corrección, pues nos habría corregido para siempre... Pero no es cuestión de ironía ni de broma: el niño debe estar totalmente fuera de la órbita de la policía en todos los lugares públicos; por eso proponemos un cuerpo de pedagogos, entre los cuales están los tipos de maestros que hemos denominado *socráticos y linneanos*; con otras funciones, además de la precedente.

El segundo nuevo tipo de maestro —el linneano—, convenientemente preparado en Ciencias Naturales, iría con los niños de la calle a los museos científicos, al Zoológico, etc., y realizaría excursiones a distintas zonas del país, para hacer conocer y sentir la Naturaleza en sus aspectos más interesantes. ¿No debe preocuparnos que a la mayoría de los jóvenes, no solo a los desamparados, los atraiga más el café u otros lugares de encuentro, casi siempre frívolos y con caídas al vicio, que reunirse para explorar y sentir juntos la Naturaleza en sus grandes y bellas manifestaciones? A eso responde, además de otros fines, el *maestro linneano*.

Maestro *socrático* y maestro *linneano* continuarían relacionando la escuela con los exalumnos: bibliotecas, laboratorios, lecturas comentadas, exposiciones, demostraciones, experimentación, excursiones científicas serían los motivos generales de encuentro de jóvenes, padres y maestros sin presión de autoridad alguna.

Patente es la diferencia entre enseñar una noción y enseñar maneras de adquirir nociones. Sea, en concreto, la noción de una especie de animal o vegetal. Se puede, con la presencia de crecido número de individuos, precisar sus características. La noción será clara, correcta, exacta. Pero otra vivencia de la misma noción se tendrá si se enseñan los procedimientos de observación, de disección, de experimentación, el uso de una clave y los criterios de jerarquización de los datos de la experiencia para que, sobre la especie dada, el alumno descubra lo que pueda y luego verifique la precisa descripción hecha por algún investigador auténtico. Además de la noción con vivencia más honda, posee ahora el instrumento para adquirirlas indefinidamente en un plano superior al vulgar.

Se pueden hacer las siguientes observaciones de la observación en el niño: 1) qué observa espontáneamente de sí mismo, de un ser familiar, de un ser humano o infrahumano, de una cosa cualquiera que ve todos los días:

- a) con la que juega,
- b) con la que trabaja,
- c) que le sirve de alimento,
- d) sobre la que no recae acción suya...

2) qué observa cuando se cambia lo que está habituado a ver, a manejar y cuando se lo traslada a un ambiente nuevo; 3) qué observa cuando se pone en sus manos, sin ninguna indicación, un ser, un objeto; 4) qué observa en un tiempo breve y cuándo libremente deja de observar; 5) qué observa guiado por un cuestionario; 6) qué observa cuando se le entregan un ser o un órgano y una obra en la cual se describe con todo detalle... De las anteriores observaciones sobre la observación del niño y de muchas otras, se impone el convencimiento de que su actividad observadora no tiene el principal origen ni remotamente en las necesidades que constituyen los «centros de interés» decrolyanos y de que por lo común la observación del niño es muy incompleta y equívoca si no se le enseña a observar y a experimentar.

*Aunque se piense bien, son graves las consecuencias incluso para el puro pensamiento si se observa mal, y para enseñar a observar hay que aprender a observar: es muy poco lo que corrientemente se da solo.*

En la *enseñanza por problemas*, es también muy conveniente hacer, además de los avances progresivos, *revisiones por problemas* de todas las formas de la enseñanza, como se acostumbra en matemáticas. Aludimos a problemas que obliguen a pensar cuestiones nuevas a base de lo aprendido y de la experiencia, no solo a revisar problemas con la recordación motivada por simples preguntas. Problemas como estos o similares: ¿Qué ocurriría si se apagara el Sol? ¿Qué sucedería si en un momento cualquiera no se contase con el fuego? ¿Qué consecuencias sobrevendrían en un instante dado del mundo si se paralizaran las ruedas y las hélices?... Problemas asimismo que exijan pensar todas las posibilidades y decidir en cada caso cuál de las posibilidades se verifica. Supongamos, por ejemplo, dos relojes que no coinciden. Si preguntamos ¿qué hora es? en presencia de dos relojes discordantes, *lo más común es que se tome partido antes de todo examen*. Apostar, opinar, aventurar, adivinar, discutir como afirmación antes que como investigación de los fundamentos está más en la naturaleza de los niños y de los hombres que pensar todas las posibilidades y observar cuál de ellas se realiza en cada situación. El caso concreto de dos relojes que no coinciden, y otros semejantes, permitirá al maestro conducir bien el pensamiento del niño con vivo interés de toda la clase, pues donde hay conciencia de problema y «apuesta a»

hay tensión espiritual. Y así, entre apuesta, aventura y reflexión, unos niños dirán que el reloj A adelanta y que el B marcha bien, otros, que B atrasa y A marcha bien... y la discusión guiada por el maestro seguirá teniendo en cuenta las posibilidades excluidas: que A y B adelanten, pero A más que B; que A y B atrasen, pero B más que A... Es este un tipo de ejercicio mental que place mucho al niño y tiene la virtud de sutilizar la reflexión a la vez que de someterla a pruebas que decidan, como en la experimentación científica: *sutileza corregida de verbalismo*.

Notable es el efecto de la observación subjetiva en el desarrollo mental. No es imposible iniciar al niño en ella, pese a que *está siempre centrifugándose en la acción...* Nunca se tentó esa iniciación ni aun en segunda enseñanza. El adolescente estudia Psicología, es cierto, en los liceos; pero habla de la memoria, de la imaginación, de la percepción, de las múltiples actividades del espíritu como de un lejanísimo mundo, el más extraño de sí mismo, que le viene del libro y lo evoca recordando hasta los ejemplos del libro... Aprende Psicología y no aprende a buscarse. *La enseñanza de la Psicología en la que el alumno no se toma a sí propio como la fuente de los hechos es tan exterior a su alma como la Física o la Química* y para ir a su encuentro, perdido en la nebulosa de las palabras, vuelve a las páginas del libro, único origen, para él, de ese conocimiento *sin experiencia personal de lo que puede tener más experiencia personal*.

El niño espontáneamente hace ejercicios de introspección más o menos fugaces. Es posible guiarlo para un examen de mayor duración o provocar una mayor frecuencia. El examen de las imágenes póstumas, que son como un tránsito entre lo objetivo y lo subjetivo, o mejor, que permiten observar hasta cierto punto *los procesos de subjetivación de la experiencia objetiva*, permite al maestro darse cuenta de la correcta o falsa percepción que el niño va teniendo en la observación de su propia actividad mental.

Nos hemos alejado mucho de la tendencia de algunos psicólogos y pedagogos que quieren educar al niño con la idea de que en él está presente el hombre primitivo... ¿Y quién estaría presente en el niño del hombre primitivo?... *Hay que convencerse de que el primitivismo del niño actual no es el mismo que el primitivismo del hombre primitivo, como la mentalidad de un niño de tres años no es igual a la mentalidad de un idiota de*

*treinta años, con edad mental de tres...* Omitimos aquí la discusión, que no es breve, conformándonos con la conclusión, que es de apreciables consecuencias pedagógicas, contrapuestas a una absurda práctica como derivada pedagógica de la pretendida ley biogenética fundamental.

\*\*\*

Desde dos puntos de vista debe apreciarse la *globalización*, primero como proceso psíquico, segundo, como fundamento de una ordenación pedagógica, de una *psicologización* de la enseñanza.

Recuerda Decroly que antes que Jonckheere, cuyas observaciones recayeron sobre la memoria de un atrasado mental,<sup>106</sup> y que Claparède,<sup>107</sup> quien señala en el niño una actividad psíquica que de acuerdo con un concepto de Renán denomina *sincrética*, él había observado en un niño el reconocimiento de frases escritas con ignorancia de las palabras y había publicado con Degand (1907) su método ideovisual de lectura. Luego de tener presente el estudio de Revault d'Allones sobre el *esquematismo*, propone Decroly la palabra *globalización* para designar esa especial actividad del espíritu, ni analítica ni sintética, de aprehender la realidad tanto objetiva como subjetiva en sus grandes líneas, en un esbozo de conjunto, en un todo con las partes más o menos veladas... El ilustre psicólogo y pedagogo belga se expresa así: «Quant au qualificatif pour désigner cet aspect spécial de notre activité mentales, nous proposons "globalisation" comme plus général que "pouvoir synchrétique" et que "schématisation": la premier convient surtout pour le désigner au stade perceptif, l'autre implique une analyse préalable, et suppose une synthèse consciente».<sup>108</sup>

Existe un lejano antecedente que Decroly no cita: el de la enseñanza de la lectura de Laura Bridgman por el doctor Howe (1837). Y es por el método de Howe que Lubbock enseñó a su perro a «leer»... Este distinguía globalmente iguales cartones con las palabras *food, water, door, out*, etc., y establecía

106 *Archives de Psychologie*, 1907.

107 *Archives de Psychologie*, 1908.

108 *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruselas: Maurice Lamartine, 1929, pp. 26-27.

relaciones entre las palabras, los objetos y la acción...<sup>109</sup> El anterior aprendizaje se explicaría hoy por reflejos condicionados. Con uno de los creadores de la *Gestalt-Psichologie*, el eminente psicólogo alemán Köhler, discurrimos sobre la interdependencia de las *estructuras* y de los reflejos condicionados. Köhler se inclina más a interpretar los reflejos condicionados en función de las estructuras que estas en función de los reflejos condicionados. Pero nos parece que si bien ciertas estructuras preceden a los reflejos condicionados, otras surgen como génesis de dichos reflejos.

Al criticar Köhler la ley de asociaciones, escribe: «En ella se habla de un proceso A y de otro B y de variedad de ellos sin que se diga nada sobre las propiedades de A y de B, que fueran necesarias para la asociación o puedan influenciar su formación. Resulta que según la opinión corriente, la asociación no depende del material en cuestión, y que a este respecto la llamada ley no corresponde a nuestro pensar científico. Si la asociación se basa en hechos dinámicos en los cuales entran los procesos A y B, entonces, la asociación tiene que depender del material concreto y de las propiedades que exhibe, exactamente como es el caso en la dinámica física y química.

»Con satisfacción puedo constatar que es precisamente en este punto donde las observaciones de los psicólogos se oponen también decididamente al acostumbrado concepto de asociación por contigüidad pura. Si en un caso determinado había asociación o si no la había, esto depende del material en cuestión, y en el grado más alto». <sup>110</sup> Y para que se comprenda la unidad funcional específica, luego de haber anotado que las sílabas indiferentes no se asocian, Köhler pone el ejemplo de un susto por ruido repentino: «me asusta un ruido repentino; aquí no hay el ruido como una cosa aparte, el susto como otra también aparte; no hay pedazos indiferentes, sino una dependencia de un hecho mental de otro, que ella misma (digo, la dependencia) es un hecho mental: el susto es sentido como *dinámicamente naciendo del ruido repentino*». <sup>111</sup>

109 J. Lubbock, *Les sens et l'instinct chez les animaux*. París: Alean, 1891.

110 Concepto de asociación. Archivos de la Sociedad de Biología. Actas del Congreso Internacional de Biología de Montevideo, fascículo I, 1930, p. 20.

111 Loc. cit., p. 21.

Diferencias de matices hay, con respecto a la Gestalt-Theorie, en Wertheimer, Köhler, Koftka y otros psicólogos. Koftka busca las raíces de las *estructuras*, proceso mental, en disposiciones orgánicas: el organismo, en una situación determinada, tendría dispuestos «ciertos modos de respuestas, siendo estos modos de que nosotros llamamos estructuras». <sup>112</sup> El proceso fisiológico que iría por debajo del fenómeno estructural tendría, a su vez, el carácter de estructuras. Pueden las estructuras no estar compuestas de elementos y ser «transpuestos como melodías...».

En la percepción visual no se revela todo lo que está dado en la imagen retiniana. La aprehensión psíquica no abarca, como *continuidad de lo diverso*, todo lo que fotográficamente se configura en la retina.

El proceso mental sería selectivo, a consecuencia de una especie de acomodación psíquica. Pero no nos parece que solo en función del interés psicológico tenga lugar aquel proceso, a no ser que llamemos interés psicológico a una actividad incluso inconsciente, en ningún modo relacionada con la atención.

Los conceptos de *estructura* no coinciden siempre con el concepto decrolyano de *globalización*. En publicaciones posteriores al movimiento «gestaltista», Decroly no alude a la teoría de las estructuras cuando discute sobre el sentido de globalización, sincretismo y esquematismo. Las consecuencias pedagógicas de las estructuras, de la globalización ¿son de la importancia que se les ha atribuido? Veamos primero procesos psicológicos muy diferentes a la globalización, que se observan en el niño y en el adulto.

Los estudios más concretos y precisos sobre globalización, sobre estructuras, son estudios de la percepción, de la memoria y la imaginación, aun cuando se globalice en otras actividades mentales que los psicólogos han examinado.

*Ninguna actividad mental es solo globalización.* En el percibir, sea del niño, sea del hombre, siempre, además de globalizarse, se analiza, se sintetiza... Prevalece ya el conjunto, el esbozo, las líneas generales, ya las

---

112 Hofka, *La teoría de la estructura*. Ciencia y Educación. Madrid: Lectura, p. 45.

partes o una parte o un aspecto sobre el todo, bien el concepto, bien los datos inmediatos de la experiencia o las reacciones de evocación e invención... De procesos observables en pruebas de breve duración, no cabe deducir ventajas pedagógicas. Así, se discute si el niño advierte más pronto las diferencias que las semejanzas; Decroly se decide por lo primero. Nuestra experiencia nos muestra la complicación del problema y las alternativas de que sea lo uno o lo otro según muchísimos factores. Sea como sea, ¿qué valor pedagógico tienen las ventajas en la apreciación de semejanzas y diferencias en la percepción de un objeto, por ejemplo, expuesto experimentalmente unos segundos a los niños? Nunca se enseña de ese modo: la permanencia mucho más tiempo es lo que ocurre siempre y la mayor o menor rapidez en ejercicios fugaces de percepción carece de consecuencias pedagógicas.

Muy frecuente es, en el niño como en el adulto, el reconocimiento de la «totalidad» por un signo, por un carácter, por un aspecto, por una parte, por detalles que en manera alguna constituyen el esbozo del todo al cual pertenecen.

En su *Anecdotario para meditar*, Isabel Puig de Estable nos da un sorprendente ejemplo de la exploración, aprehensión y reconocimiento de un todo por una de sus partes o de sus manifestaciones. En «lo que descubrió una adivinanza»,<sup>113</sup> nos cuenta: «Se había propuesto a una clase de 2.º año (Escuela Primaria), la adivinanza del libro *Ejemplario* de Juana de Ibarbourou, que dice:

Negrita trabajadora  
No me tienen simpatía,  
Porque como vegetales  
Me persiguen noche y día.

Observé en esta ocasión, como había observado en otra anterior análoga, que los niños se detienen en uno de los caracteres del sujeto desconocido, el que despierta más fuertes relaciones de asociación, en la trama de conocimientos que ellos poseen.

---

113 *Boletín del Instituto de Clínica Pedagógica*, año III, n.º 5, 1925, pp. 64-65.



Uno dijo: “El carbón”, por la cualidad a que se refiere “negrita”; otro, indudablemente por “negrita trabajadora” fue que dijo: “La sirvienta”; por “como vegetales”, se creyó acertar diciendo: “El caballo”, “la oveja”, y por “trabajadora” simplemente, “el gusano de seda”.

»Fácil habría sido para mí comprender la relación que llevaba a una respuesta y cual su procedencia hasta que me sorprendió esta: “Los hombres”.

»Hube de pensar: el niño ha encontrado ese sujeto, porque son los hombres los que persiguen noche y día a las hormigas; pero ¿por qué no ha dicho “las hormigas”?

Interesada en el caso, que salía de lo común, lo interrogué sin esperar el fin del ejercicio. ¡Los hombres! —le dije—, ¿por qué?

Aumentó mi sorpresa al notar que esta pregunta hizo cambiar la expresión del niño. De vehemente y sincera que fue cuando creyó acertar, se convirtió súbitamente en vergonzosa y hosca.

Me costó mucho conquistar de nuevo su confianza. Al fin, cuando la conseguí, al hacer de nuevo la interrogación de ¿Por qué has dicho “los hombres”?, me dijo con timidez: “Porque persiguen noche y día”. “¿A quién?”, le pregunté, y respondió: “¡A las mujeres!”».

Por reacciones afectivas, en el niño como en el adulto, inesperadamente un factor, un carácter, un aspecto, un rasgo, una parte se antepone al todo y tiende a prevalecer sobre él. De la autoobservación, del directo examen del niño, de la psicología adivinadora, concreta y penetrante del artista se documenta todo eso muy distinto a la globalización.

El filósofo del *Discurso del Método* confiesa que en su niñez se enamoró de una niña de ojos estrábicos. En su vida ulterior sintió siempre simpatía por cualquier persona afectada de estrabismo: la desviación de los globos oculares primaba en su afectividad y se convertía como en el centro de su percepción... Sabemos las explicaciones psicoanalíticas que actualmente se dan de casos así.

Edgard Poe, en su cuento *El corazón delator*, nos muestra a un personaje obsesionado por un «ojo revuelto» y por el ojo se siente impulsado a eliminar a un anciano: «no envidiaba su oro; pero tenía en sí algo desagradable. ¡Era uno de sus ojos, sí, esto es! asemejábase al de un buitre y tenía el color azul pálido. Cada vez que este ojo fijaba en mí su mirada, helábaseme la sangre en las venas; y lentamente, por grados, comenzó a germinar en mi cerebro la idea de arrancar la vida al viejo, a fin de librarme para siempre de aquel ojo que tanto me molestaba»... «porque no era el viejo lo que me incomodaba, sino su mal ojo». Lo patológico aquí está en el grado extremo de la parte dominando al todo (cuando el anciano duerme, la actitud cambia radicalmente) y en la forma de reacción.

Cuenta Darwin que *por su nariz* estuvo a punto de no poder dar la vuelta al mundo en el Beagle, pues a causa de ella el capitán, que era Fitz-Roy, se resistía a admitirlo: «Fitz-Roy —nos dice el autor de *Orígenes de las especies*— dudó de que alguien con mi nariz pudiese poseer suficiente energía y determinación para el viaje». Y agrega Darwin: «Pero creo que después estaba bien satisfecho de que mi nariz hubiese hablado falsamente»... El preconcepto, o la creencia, al igual que la pura afectividad, *¡suele ocultar el todo detrás de la parte!*

Puede un carácter ser máscara de un todo antes que centro de globalización. Con mucha ligereza se interpreta corrientemente la palabra del niño. Por lo que expresa en su primera infancia no es fácil deducir qué percibe de los seres y las cosas, aunque suele no ser difícil darse cuenta de lo que más lo impresiona. Cuando el niño nombra con la misma palabra cosas y seres distintos provistos de un carácter común ostensible, ¿es porque ese carácter enmascara el todo y no deja percibir las diferencias?... Entre innumerables ejemplos, recordaremos a un pequeño de dieciocho meses cuyo abuelo tiene larga barba blanca. Le llama «abelito». Y bien, siempre que ve a un hombre de barba como la de su abuelo, exclama: «¡abelito!»... No hay una sola interpretación. Son posibles cuatro: 1) el niño confunde, por la barba, que indudablemente lo impresiona, a otros hombres con su abuelo; 2) el niño cree que todo hombre con barba es abuelo (la barba sería un distintivo, un signo, un símbolo); 3) el niño recuerda a su abuelo en presencia de un hombre con barba; 4) el niño cree que el nombre de una persona con barba es «abelito»...

Que la confusión no existe o si existe no perdura lo prueba el comportamiento: la confianza que le merece su abuelo al pequeño no se la merece cualquier hombre con barba; al primero se entrega; al segundo lo resiste o se acerca a él con cautela y temor.

Muy extraña puede aparecer al hombre la asociación por semejanza en el niño, asociación que no ha perdido su validez aunque la teoría de las estructuras rectifique su concepto. Por semejanza se evoca no solo lo que es más parecido para todos, sino también lo que más se parece según la experiencia individual: salvo especiales aptitudes, el que conoce poca música confunde más que distingue, encontrando más parecidos de los que hay.

Sorprenden, a veces, las semejanzas que advierten los niños. He aquí uno de tres a cuatro años, que nunca había visto de cerca a un hombre con gran barba. La primera vez que lo ve, lo asombra y la barba es el centro de su percepción. Al retirarse pregunta misteriosamente a su madre ¿ese hombre tiene una escoba en la cara?... No es fácil saber qué pasaba en la mente del niño y qué quiso decir con eso. Su estado no era de confusión entre la barba y la escoba. Quizá quiso expresar lo que le recordó por semejanza. Lo único que en su experiencia o conocimiento se registraba parecido a lo nuevo —la barba— sería la escoba... En la experimentación con el objeto de investigar si se perciben antes y mejor las semejanzas o las diferencias, si en casos precisos prevalece la globalización o si en lugar de un todo más o menos velado y confuso prima la percepción nítida de una o algunas partes con desvanecimiento de los contornos generales, o si el todo se desarrolla, esfumándose, a partir de una o pocas partes que serían como el núcleo del interés y de la percepción, en dicha experimentación se suele confundir, por el experimentador, lo que el niño evoca o imagina con lo que percibe realmente.

El pequeño de dieciocho meses, a quien aludimos ya, comenzó llamando *babá* a los caballos, y esa palabra fue aplicándola a los otros animales (perros, gatos, gallinas, moscas, conejos... y aun a las figuras representativas de animales). Como sus primeros zapatitos tenían figura de animales (gatitos, perritos, conejitos), llamolos también a los zapatitos *babá*, pasando a denominar todo zapato con el mismo nombre (*babá* de

mamá, *babá* de papá). Cuando oyó y vio muchas veces cacarear a las gallinas (las llamaba «gallinas»), como la madre le diera el nombre de *cocó*, a partir de entonces a todos los animales fue llamándoles *cocó* en vez de *babá* y también a los zapatos.

Distingue a los veinte meses y expresa bien zapato, zapatilla y hasta corrige a quien dice zapato en vez de zapatilla.

«Abú» eran las flores, luego las hojas y más tarde todos los vegetales (el nombre de *abú* nació de hacer volar, soplando, vilanos). Hacía dos meses que no usaba la palabra «abú», de pronto, inesperadamente, brotó *como un arcaísmo del léxico infantil*: el término correcto entra en lucha con el vocablo incorrecto hasta que vence, pero la palabra primitiva presenta una fase final de imprevista irrupción, con intervalos cada vez más largos, con intermitencia cada vez menor.

En los casos en que el niño emplea una misma palabra para expresar muchas cosas, debe tenerse en cuenta: 1) la pobreza del léxico infantil; 2) lo que recuerda; 3) la percepción de las semejanzas según sus vivencias y la generalización, verdadera y falsa; 4) la *normal intoxicación por la palabra* y el hecho de que el niño juega con los vocablos como con sus manos y sus piernas... 5) la equivalencia de la palabra y la cláusula, más aún: el sentido indefinido con que emplea los vocablos, como ocurre en el adulto con las palabras *cosa, asunto, cuestión...*

Dos clases de órdenes: una dada en la relación invariable de causa y efecto, de origen y sucesión de seres y acontecimientos (ordenación lógica, ordenación genética); otra, creada en función del interés, de problemas, de preocupaciones... (ordenación psicológica). La ordenación lógica y la psicológica pueden coincidir; no son necesariamente distintas: una ordenación lógica puede ser psicológica y una ordenación psicológica puede ser lógica; pero las coincidencias no borran la distinción de los dos órdenes.

Algunas formas de *esquematismo* se van desvaneciendo con la cultura y la experiencia y otras van apareciendo.

En la primera infancia la primacía de la globalización tiene sentido pedagógico, después lo va perdiendo. Además, el niño globaliza a su manera y no como se pretende con las ideas asociadas.

Si existieran ideas *a priori*, ellas serían como *centros organizadores de la experiencia*. Y en torno de tales centros naturales de organización habría que hacer confluír las materias. La ordenación en el tiempo ¿cuenta con una noción lo suficientemente nítida, primaria y primitiva, aunque no fuera *a priori*?

Bühler<sup>114</sup> concluye que «la mayoría de los chicos de seis años no llega a darse cuenta clara de lo que significa el minuto, la hora, la semana, el mes». Se plantea el problema de si hay confusa noción del tiempo como tal o del *tiempo socializado*, de la referencia a un calendario que carece de «vitalidad» y el *tiempo vital* sería, en primer término, el tiempo del niño. En este, el tiempo no se mide por unidades: se apreciaría solamente por la mayor o menor intensidad de vida psíquica (tiempo psicológico intraducible a tiempo astronómico, a tiempo físico). Un niño de unos cuatro años, inesperadamente, como son casi siempre las preguntas de niños pequeños, interroga a su madre: el primer día ¿cuál fue?... y se queda meditativo, y antes de que la madre le responda, agrega: ¡Oh! no se sabe... los días no se acaban. Poco después, se sienta en la cama y exclama: ¡Yo sé una cosa!: el tiempo es uno solo... De la noción psicológica brotó la metafísica o, si se prefiere, la *profísica*, dejando detrás a la física, o no llegando a ella...

*Nada es más verdadero para cada uno de nosotros que la propia experiencia, que es como la tradición de sí mismo...* Por el ritmo de la propia vida se elabora la noción de tiempo, aparte de los sorpresivos sondeos de esencia, que se acusan ya en el niño.<sup>115</sup>

114 *El desarrollo espiritual del niño*. Actualidades Pedagógicas. Trad. Fuentes. Madrid: Espasa-Calpe, 1934, p. 155.

115 Hudson, cuando tenía seis años, consideraba que su hermano, de cinco, era muy chico para compartir con él sus juegos.

Sorpresa y gracia nos causó a nosotros un niño de tres años que se rio mucho de otro al saber que solo tenía un año.

Sin noción de tiempo en el sentido del calendario y en el histórico, *las asociaciones en el tiempo con intención pedagógica son completamente extrañas a la mentalidad del niño en su primera y acaso también segunda infancia...* La historia que tanto gusta al pequeño la vive como una novela de presente animación; la ordenación cronológica de los sucesos no es real para él. A lo sumo, puede distinguir lo que es antes y lo que es después, pero *sin el tiempo verdadero que separa un antes de un después...* La percepción del tiempo es psicológicamente muy difícil y variable; lo personal y los estados mentales condicionan muchísimo dicha percepción. Aun en el adulto y en el adulto de gran espíritu y gran cultura, la aprehensión del tiempo no es su instantáneo devenir (la movilidad de un presente que corre hacia un pasado y de algo que está siendo presente) ni hay correspondencia psicológica con lo que llamamos año, siglo... *Nadie puede tener presencia de lo que se vive en sucesión* y del tiempo que rebasa nuestro existir individual: no es posible que a la palabra *siglo* corresponda una realidad psíquica plena del tiempo que se intenta expresar con esa palabra...

*Es una ilusión pedagógica creer que el niño asocia en el tiempo porque se asocia históricamente lo que se enseña.*

*El tiempo pasado no se puede percibir de ningún modo más que en la propia memoria...* Y por referencia a la percepción en nuestra propia memoria, es parcialmente posible darse cuenta de los tiempos históricos, que se compararán con la duración de la vida individual... Pero a la palabra corresponderá un concepto, nunca una intuición, una imagen, una representación...

Respecto a la psicología de la noción de espacio, hay también grandes límites...

Nadie se puede representar nuestro planeta tal cual es, con toda su magnitud, sus cordilleras, sus mares, sus ríos, sus bosques... Por otra parte, nadie puede representarse en su natural pequeñez lo que solo se percibe al microscopio, con grandes aumentos: en el primer caso, todo se achica; en el segundo, todo se agranda, como si las dimensiones correlativas de

las imágenes plásticas tuvieran los mismos límites de las imágenes correspondientes a la visión real.

En la percepción de la realidad, el niño, en edad escolar, globaliza, esquematiza, toma la parte por el todo, induce, deduce, generaliza, inventa, confabula... En la coordinación de la enseñanza, la globalización es un fundamento secundario, sea cual sea su verdadera significación psicológica. Invocando hechos psicológicos verdaderos, puede desenvolverse un proceso pedagógico falso, con la creencia de que efectivamente se basa en aquellos hechos. Es una ilusión creer que las asociaciones de ideas con las cuales el maestro ordena la enseñanza tienen en el espíritu del niño una globalización equivalente. Cierto es que puede ser buena una práctica pedagógica aunque no se funde en lo que se cree que se funda. Es lo que acontece parcialmente en la pedagogía de los centros de interés.

La coordinación pedagógica que nosotros hemos propuesto rebasa ampliamente a la globalización decrolyana y en ella no está su más valioso fundamento: hay interferencias más que coincidencias. Y esa misma coordinación, que juzgamos de indiscutible importancia, *jamás la sobrestimamos como para sostener que es la única forma de enseñanza primaria*. Lo común entre los centros de coordinación pedagógica y los «centros de interés» o, más exactamente, de las cuatro necesidades en las que centraliza Decroly todo el problema escolar está en prescindir de los límites establecidos por asignaturas. Por otra parte, en nuestro plan existen *centros de diferenciación de la cultura en función de los grandes hombres, que no deben confundirse con la simple enseñanza de biografías y se dan en él criterios de exploración que no hay que confundir con centros de interés en el sentido decrolyano*.

«Dirigir el espíritu de manera que forme juicios sólidos y verdaderos de todos los objetos que se presenten: tal debe ser el fin del estudio». He ahí la primera «Regla» formulada por Descartes, quien nos dice luego: «Es, pues, indispensable que lleguemos a convencernos de que todas las Ciencias están tan íntimamente relacionadas que más fácil es aprenderlas todas a la vez que aprender una sola separándola por completo de las demás».

Por la asociación de «ideas» más fácil es perderse en la divagación que concentrarse para comprender la unidad en la diversidad. Hay que tener siempre en cuenta que *el verdadero interés psicológico y el valor educativo dependen más de las maneras de aprender que de lo que se aprende.*

La capacidad de aprender del niño está subestimada por casi todos los psicólogos y pedagogos, excepto en la primera infancia en la cual todos han advertido sus progresos maravillosos. Hay mucho esquematismo respecto a lo que comprende y a lo que no comprende el niño en cada edad, *como si cada edad tuviera predestinado un sector estricto del mundo para el claro ejercicio de su espíritu, más allá de cuyo sector entraría bruscamente en las tinieblas.* La idea del desarrollo está implícita en la noción y en los hechos que se expresan con la palabra *edad*. Nadie puede negar su evidencia. Pero se impone distinguir por lo menos tres edades: 1) la cronológica; 2) la de la inteligencia, con la crítica de que no es lo mismo una inteligencia en una fase de su desarrollo que otra detenida en su evolución; 3) la de la experiencia... No afirmaremos que en cualquier edad se puedan comprender todas las cosas (en el fondo, nadie logra la comprensión cabal de nada). La capacidad de comprender está enormemente facilitada por la experiencia y la cultura, pero *el valor de la experiencia no se mide por la edad ni por el tiempo transcurrido en una misma forma de vida.*

Hay quienes aprenden poco de la experiencia como de los libros, y hasta quienes se *ciclizan* psíquicamente por la repetición en vez de abrir cada vez más su mundo a la experiencia en función de la misma experiencia que viven... Sobre la *edad experiencial* se puede influir muchísimo y debe ser una verdadera preocupación del pedagogo. De ahí nuestra tendencia a dar al niño las mayores oportunidades de experimentación, que, por lo demás, está en lo hondo de los intereses psicológicos de su alma en crecimiento: entre aparatos que aprende a manejar se siente con no menor alegría que entre sus juguetes, con la gran ventaja de una superior inducción espiritual.

La escuela debe atraer al niño más que la calle, pero, naturalmente, por otros motivos. Tiene que ser *un ambiente de atracción por la cultura.* Para



eso debe hacer coincidir el interés psicológico y los valores de la Vida, sea partiendo del interés, sea partiendo de los valores.

En la experimentación científica hay una feliz coincidencia de lo que interesa al niño y de lo que vale en sí mismo y de lo que vale para su desarrollo mental y por sus aplicaciones futuras. Además del ambiente estético y ético puros, la escuela debe preparar el ambiente de experimentación para recibir y mantener al niño en una actividad conforme a su naturaleza y a la elevación cultural. Con esa tesis es que proponemos que ya en el primer año (o en las clases jardineras) se ensaye una introducción a la Naturaleza y al Arte por el experimento, el ritmo, la simetría, el color... enseñando a dibujar por el color y a leer por el color y el ritmo. No se excluye nada. Es cuestión de preferencia. Experimento, ritmo, color y simetría *no son centros de interés*, aunque interesen vivamente al niño: *son criterios y métodos de exploración con los cuales el escolar se moverá solo, ampliando y mejorando sus maneras espontáneas de aprender, de inquirir y de crear...*

El niño siente atracción por el color, por el ritmo, por el experimento. ¿Cómo explorar la Naturaleza con el color, por ejemplo, a la vez que enseñarle a leer, a dibujar, a expresarse?...

Del lenguaje oral se hace abuso por todos los hombres; del lenguaje escrito unos pocos abusan y muchísimos apenas si lo usan o no lo usan nunca; en cuanto a la expresión por el dibujo, tan descuidada está que aun entre los más cultos existe una forma de «analfabetismo» que podríamos llamar *analfabetismo gráfico*.

Se olvida que si ser dibujante es destino de los menos, dibujar no es un oficio, como no lo es hablar: el dibujo es el tercer medio común de expresión que debería perfeccionarse constantemente, al igual que el hablar y el escribir.

Sin ser dibujante ni para ser dibujante, hay que dibujar mucho. Por otra parte, en todos existen grados de artista que atender para una mayor elevación espiritual de todos. ¿Y por qué se dibuja tan mal? No es porque la generalidad de los hombres carezcan en absoluto de aptitudes para el

dibujo, sino porque se dibuja poquísimos: en total, solo unas horas por mes, solo unos días por año en escuelas y liceos. Pero todos los profesores reclaman más tiempo para sus respectivas asignaturas... y todos tienen razón.

Más tiempo... pero «un más» limita a «otro más» y el tiempo de que disponen el estudiante y el niño no es infinito... La solución debe buscarse en que un mismo tiempo rinda más. ¿Cómo? En general, enseñando maneras de aprender con prevalencia sobre las simples nociones.

A todo niño le gusta dibujar y poco a poco va perdiendo su interés como su naturalidad. He ahí una cuestión de suma importancia que se descuida. Volver a la naturalidad perdida cuesta mucho. Las mayores perturbaciones de la enseñanza se originan en el desencuentro de los intereses psicológicos del niño, los intereses psicológicos del maestro, la voluntad de aprender, la voluntad de enseñar, la valoración del niño, la valoración del pedagogo... *y todo tiene que confluir en los grandes fines de la educación.*

Los modelos, en el dibujo del niño, deben ser motivos de inspiración para la expresión gráfica, más bien que exigencias realistas. Naturalmente, hay que enseñar a observar y a trasuntar la realidad, pero el aspecto artístico del dibujo requiere que el niño viva con emoción no reprimida lo que le interesa, pues la chispa interior, como dijera la doctora Montessori, hará lo esencial de la obra.

Difícil es conciliar en la escuela la enseñanza metódica con dos formas de la actividad del niño como artista: 1) la inspiración; 2) la *incubación*... Un párvulo de cuatro años «pinta» navas tomando como modelo sus juguetes. En vista de su entusiasmo, se lo lleva al puerto. Recorre la bahía de Montevideo en lancha. Transcurridas unas horas, comienza a oscurecer y se le propone la vuelta a la casa. Encendido de emoción, exclama con vehemencia: «¡no me voy de aquí hasta que lleguen todos los barcos del mundo!»... Se lo dejó media hora más. Observó los barcos con sus luces reflejadas en las aguas. El movimiento de las olas se perdía en la oscura inmovilidad de la noche. Todo en el misterio, se regresa con más silencio que palabras. Se suceden los días y, contrariamente a lo

que se esperaba, el pequeño no «pinta» ni un barco. Se le pregunta por qué después de haber visto tantos barcos en el puerto no los dibuja. Consta, como preocupado: «¡Es muy difícil!... Tengo que ver más»... Luego de cierto tiempo, inesperadamente (convalecía de una ligera afección nasofaríngea), «pintó» con lápices de colores una serie de escenas interesantísimas de barcos iluminados, semisumergidos, en las posiciones más diversas y desde muchos puntos de vista. El progreso era notable en comparación con sus anteriores «marinas» y no fue por insistir en el diseño: fue por una verdadera elaboración mental a partir de hondas vivencias emotivas. Es una práctica funesta ceñir a un modelo hasta que se dibuje bien. Aparte de que nunca se dibujará bien el mismo modelo si no se sale de él, el niño se mecaniza, trabaja sin emoción y se desvanece el gusto por el dibujo. *Nunca expresará bien lo que no siente y hace sin inspiración ni incubación...* cumplirá lo que se le obliga con desánimo, a costa de su obra. Se operará al revés si se le perturba la alegría de un espectáculo cualquiera, con la anticipada exigencia de tener que hacer un dibujo o una composición «literaria»... Un circo —acróbatas, payasos, animales amaestrados, leones, tigres...— es de enorme interés para el niño. Pues bien, el obligar al niño a «hacer una composición» o dibujos sobre motivos del circo, suele malograrlo todo. Lo hemos notado con harta frecuencia. Hay que dejar que la *emoción creadora* opere por sí sola precisamente cuando la emoción es grande. Eso se contempla, sin perder la mira de todos los fines y de todos los medios de la enseñanza, en los tres ciclos establecidos por nosotros.

En la solución de los problemas de la representación gráfica, se observa la *inducción* de unas representaciones sobre las otras: en los primeros años escolares, hemos advertido que al pasar de un modelo a otro (aves, flores, etc.) «algo» de lo que caracteriza lo primeramente dibujado o pintado se repite en lo segundo, siéndole extraño. Están en juego aquí el interés psicológico, la línea de facilitación, el automatismo, etc. En toda la enseñanza hay que tender a la mayor unidad en la mayor variedad. *La unidad y la variedad son igualmente necesarias (la unidad en la variedad, la variedad en la unidad): lo primero conduce al orden; lo segundo mantiene el interés.* El mayor rendimiento equivale a más tiempo, y se consigue, primero, con la disminución de alumnos a cargo de cada maestro y profesor, que solo es justa aumentando el número de profesores y maestros;

segundo, con el mejoramiento del material docente y de los métodos de enseñanza; tercero, con la corrección de la equivocada tendencia a exigir, en los liceos, el estudio diario de muchas asignaturas, en lugar de pocas (acaso, nada más que dos en la enseñanza por asignatura, se entiende) *y mucho más tiempo por día para cada profesor, sin reducción del número total de materias, con el solo cambio de la frecuencia* (una vez y no tres veces por semana, como ocurre actualmente con la mayoría de ellas). No nos explayaremos sobre las ventajas de la mencionada distribución del tiempo, en la que no se suprimirían los intervalos de descanso. De su bondad nos ha convencido la experiencia y por la experiencia más que por la razón —y podríamos invocar no pocas razones— otros llegarán al mismo convencimiento.

La división del tiempo escolar en tres ciclos, que oportunamente hemos propuesto, no obliga a que por separado y nada más que así se atiendan, con un ritmo preestablecido, la libertad, la iniciativa, la inspiración, la metodología y el programa del maestro... En el complejo indivisible del proceso pedagógico, fluctuarán lo previsto y lo imprevisto. Lo que se quiere es asegurar, con el predominio consciente para el pedagogo, todas las modalidades buenas en algo más que la fugacidad del accidente, del episodio, del anecdótico. El establecimiento en ciclos de los comportamientos que deben prevalecer, aun cuando siempre todo esté en todo en grado variable, no es mero artificio y conviene para la profundización de las múltiples relaciones educativas que ha de vivir el niño en la órbita de la escuela.

*Mejor que tener un método o un plan, no es carecer de él, sino tener muchos métodos, muchos planes.* La única manera de superarlos en la diaria labor de la enseñanza es dominarlos como positivo recurso para moverse bien en la permanencia, no en el episodio docente, incluso sin método ni plan. La flexibilidad por multiplicidad metodológica es lo que más favorece la iniciativa de valor, la innovación, la experiencia fecunda. *Es una gran ilusión creer que la ausencia de plan es una garantía contra la rutina: en general, quienes carecen de métodos y planes son los que se rutinizan más pronto y más rígidamente, en la enseñanza como en la vida.*

Hay que superar la rutina, claro está, pero también hay que superar la improvisación, con el convencimiento de que no es este el correctivo de

aquella. *Todo plan bien meditado* —y la meditación aquí ha de comprender la experiencia— *no excluye lo que no puede ser objeto de planificación.*

La conciencia de los problemas, el planteamiento de estos, sus soluciones o ensayo de soluciones, la determinación de los fines, la discusión y elección de los medios, los criterios de exploración de la realidad, la ordenada sucesión de acontecimientos en los orígenes de los seres, la concatenación casual, los misteriosos poderes creadores y otras actividades del espíritu, conocidas e ignoradas, además de lo puramente específico del interés psicológico, organizan la gran diversidad de nuestras vivencias. Y ocurre lo mismo en el niño que en el adulto. No hay aquí diferencia más que de grado. El juego de los factores es lo que más varía, así como las repercusiones, en todo, de las múltiples formas de la afectividad. Del «nosotros» social y del «yo» escribe Marchesini: «nel Noi, se non è puramente majestático, l'io si afferma come quell'uno puramente majestático, l'io si afferma come quell'uno che nella molteplicità trova il proprio sostegno e incremento»...<sup>116</sup> *En lo psíquico, hay gran unidad en la gran diversidad, pero no hay unidades.*

\*\*\*

La primera gran novedad de la escuela para el niño es su vida colectiva y que en ella aprende a leer y escribir. Aprender a caminar, aprender a hablar y aprender a leer y escribir son, ciertamente, etapas de trascendencia en la evolución mental. La importancia de la lectura en el desarrollo de la mente es enorme, como lo es la experiencia. Iniciar al niño en aquella, insertándola en esta, es de lo más fecundo. De ahí que nosotros iniciemos la lectura en un movimiento pedagógico de introducción a la Naturaleza y al Arte por el color, el ritmo, la rima y el experimento. Es más, mucho más que el método ideovisual de Decroly (y muy distinto en muchos aspectos), método que se tiene en cuenta como los otros métodos, sin hacer simple combinación de ellos ni simple selectivismo.

El pedagogo belga sintetiza su método en los siguientes términos: «La méthode ideo-visuelle où l'on commence par l'emploi de la phrase et du

---

116 *Rivista Pedagogica*, anno XXIV, fasc. V, 1931, p. 651.

mot au lieu de la lettre et de la syllabe est une application dans l'ordre perceptif visuel verbal de l'activité globalisatrice.

Il n'y a pas d'analyse au début mais acquisition d'un grand nombre d'images, de phrases et de mots. Pour répondre aux conditions favorables à l'activité globalisatrice, ces phrases et ces mots doivent se rapporter à des idées suggérées à l'enfant ou conçues par lui et s'associer à ses émotions à ses intérêts (jouets, aliments, moyens de locomotions, êtres vivants, faits et gestes de ses camarades et de lui-même)». <sup>117</sup>

Es indudable que el niño aprende a hablar globalizando, pero no solo globalizando; aprende, asimismo, derivando de una palabra otras, inventando, silabeando, descomponiendo y componiendo... Y también es indudable que no es igual aprender a hablar que a leer y que la globalización es más natural y eficaz en el primer caso que en el segundo, pues son muy diferentes las circunstancias en las cuales se aprende a hablar que las circunstancias en las cuales se aprende a leer.

Decroly inicia la lectura por la escritura (los niños copian frases que el maestro escribe, sin entender nada). Nosotros enseñamos la lectura con mucha anticipación a la escritura, mediante el color, el ritmo, la rima, el experimento. La escritura sigue a la agilización de la mano por el dibujo, en cuya enseñanza prevalece la expresión por el color. Desde su ingreso, el niño ensaya, en la escuela, explorar la Naturaleza y expresarse de acuerdo con las nociones precisas que va adquiriendo en el juego con prismas, reactivos, papel y tintura tornasol, pigmentos de plantas y animales, arcoíris... Para dirigir y agudizar la observación, se toma como criterio inicial un color, por ejemplo, el rojo. Se investiga, en el aula, en la casa, en la calle, en el campo, en el cielo, en las obras de los maestros de la pintura, qué es de color rojo, con qué otros colores se lo ve asociado en la Naturaleza y en el Arte. Se ensaya la creación estética del niño por el color, transponiendo su orden natural, inventando el color de los seres (de un solo color, de dos y más colores). Se proyecta la pintura de casas, de vehículos, la combinación de los colores en el vestir... Se combinan

---

<sup>117</sup> C. Decroly, *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruselas: Maurice Lamer-tin, 1929, pp. 26-27.

por pura fantasía y se aprecia cuáles combinaciones son más bellas... ¿Y la lectura? Se escriben los nombres de los colores con el color respectivo (rojo con rojo, verde con verde, etc.). El alumno lee primeramente la palabra por el color, y pasando del reconocimiento cromático al de la figura, lee la palabra independientemente del color. Y ya está en el mundo para él misterioso del lenguaje escrito. Ahora, la enseñanza sigue tres direcciones: 1) se toma como *palabra normativa* el nombre del color (en nuestro caso, el rojo) y se aplica el método analítico-sintético; 2) se escriben frases construidas por el niño y por el maestro alusivas a lo que se observa, se experimenta, se inventa, se vive...; 3) se escriben sencillísimas canciones que el niño ha aprendido de memoria (el ritmo y la rima vienen al encuentro del color), enumerando las palabras para que el alumno reconozca lo que va diciendo en lo que está escrito... *Se aprende así a aprender a leer para marchar solo.*

Valioso recurso en la iniciación de la lectura son el ritmo y la rima. En esencia, enseñar a leer no es otra cosa que enseñar a reconocer gráficamente un lenguaje que el niño ya usa, o sea, hacer notar la correspondencia entre la expresión oral y la escrita. Las canciones comunes a todos los niños, con la enumeración de sus palabras escritas, facilitan la percepción de dicha correspondencia. Y buscar la expresión gráfica de las palabras y de los fonemas interesa al niño como un juego.

Cuando el niño posee la clave de la lectura, enfebrecido, ensaya leerlo todo. Alfabetizar sin esta fiebre es muy poco. Mantenerla es una gran misión educadora. Ya hemos afirmado que *no se enseñó del todo a leer si no se despertó la pasión por la lectura*. Que perdure esa pasión es ahora el gran problema.

Hemos sostenido en otra ocasión —y la seguridad se nos impone como absoluta— que *si los educadores llegasen a crear nada más que la perdurable pasión por la lectura en todos los hombres, por eso solo se haría la revolución más grande y superior que jamás haya habido en este planeta en marcha hacia la constelación de Hércules, ¡contra la cual marcha nada son los terremotos!...*

Latinoamérica ignora su vocación científica. Y no carece de hombres de ciencia eminentes. Prevalece la artística. ¿Será por naturaleza? La oportunidad, en ella, es mucho menor para las Ciencias que para las Artes, y aunque la vocación del latinoamericano sea más artística que científica, es indudable que son relativamente pocos los que pueden entrar en la verdadera órbita del espíritu y método de la Ciencia. La lectura directa de investigadores y la apreciación crítica mediante el experimento es iniciación reveladora de vocaciones ignoradas, cuando un original impulso no se hace presente por sí mismo. Por otra parte, para conducir a una directa percepción de la Naturaleza más honda y original que la común, nada mejor que la lectura directa de los investigadores. De especial valor sería crear una biblioteca de nuestra flora y de nuestra fauna, comenzando por reunir en la serie de volúmenes que fuese necesario, en castellano y en ordenación crítica, los trabajos de investigadores europeos y de América recaídos sobre nuestro país. Todo liceo y toda escuela deberían contar con esa biblioteca... ¡Cuánto bien se haría a la cultura del Uruguay!

Se está más inclinado a considerar culto al que no le es extraño el Arte o la Filosofía que a quien no le es extraña la Ciencia. Y hasta se define la esencia de la cultura como un pensar filosóficamente... ¿y los otros mundos? Ignorar a Homero, a Platón, a Aristóteles, a Virgilio, a Dante, a Cervantes, a Shakespeare, a Goethe, a Bach, a Beethoven... se estima con toda la verdad del mundo —aparte la cultura de los primeros con ignorancia de todos los otros— que es gran defecto de hombre culto, pero también lo es, y no se siente la carencia, estar fuera de la directa comunión con Arquímedes, Euclides, Copérnico, Kepler, Galileo, Newton, Harvey, Lavoisier, Lamarck, Darwin, Mendel, Claudio Bernard, Pasteur, Cajal, Morgan... ¿Por qué? No tomaremos ahora la falsa vía de las comparaciones entre Homero y Euclides, Dante y Galileo. Nos basta que en todos ellos haya grandeza. Toda la Ciencia no es para todos. Tampoco lo es todo el Arte... Ciertamente que en este hay más alma de todos que en aquella, pese a que se afirme que el Arte es «yo» y la Ciencia «nosotros»... El sentimiento estético ¿no es «nosotros»? Cambiamos el foco, no el enfoque...

Difícil es por sí solo remontarse al superior ejercicio espiritual de la Ciencia, en el que se condicionan recíprocamente la libertad y la verdad



(investigación de la verdad en la libertad, liberación del hombre por la verdad y límite de la libertad en la verdad). Ningún otro ejercicio espiritual puede sustituirlo, ni los de más libertad ni los de más autoridad. Tampoco aquel puede sustituir a estos... Empequeñece al hombre la porfía de querer que sea lo que no está en su naturaleza. Pobre Humanidad si toda ella cupiera en una sola forma de vida, sea de fe, sea de razón, sea de sensibilidad y sentimientos...

En general, ni el niño ni el joven quieren someterse a la voluntad de otro. Es esta una sana inclinación que debe elevarse al plano de los valores, jamás replegarse, inhibirse, arrollarse... Sépase por el niño y por el joven y sépase no para olvidarlo, sino para siempre...

Antes de sembrar, hay que cavar; después de sembrar hay que regar... y luego cuidar el plantío... La cosecha también es trabajo... Sembrar solo no basta, pero la siembra es la que da sentido al cavar y al regar. Sin ella, naturalmente, todo lo demás no es todo lo demás...

Hay que sembrar mucho... Toda semilla no germina; ni todo lo que germina florece; ni todo lo que florece da frutos; ni todo fruto madura; ni todo lo que madura es bueno...

Sembremos con ordenado ritmo y sembremos como el viento. El viento siembra más allá de todos los surcos, más allá de toda tierra labrantía, más allá de todo regadío. No siempre se sabe dónde cae la simiente, pero la tierra se pone verde... Es el verde nuevo que amanece a la nueva luz del tiempo. El entusiasmo es el viento de nuestras almas y siembra pródigamente todo lo que hay en las almas. No de otro modo la Vida triunfa de la Muerte en la totalidad de la existencia: vence sus propias leyes de economía con una asombrosa exuberancia.





En este libro se recogen dos obras fundamentales de Clemente Estable: *El Reino de las Vocaciones* y *Psicología de las Vocaciones*, que presentan su faceta pedagógica y filosófica.

En ellas es fundamental el concepto de vocación, el estímulo del pensamiento crítico, la investigación como metodología de aprendizaje, la necesidad no solo de transmitir conocimientos sino también de enseñar maneras de aprender para que el estudiante pueda seguir cultivándose por sí mismo durante toda su vida en distintas áreas.

Hoy la ANEP pone en valor estas obras como forma de mantener el legado de Clemente Estable para que este llegue con mayor facilidad a docentes, estudiantes y al conjunto de la ciudadanía.



**ANEP**

ADMINISTRACIÓN  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA