

El pensamiento con su decir deja en el lenguaje imperceptibles surcos: más imperceptibles que los surcos que en el campo deja el labrador con su lento caminar..." (17).

De todo lo expuesto esperamos que el lector habrá podido obtener alguna idea del valor, de la significación tan radical y trascendente que tiene el lenguaje en la filosofía moderna. Ejemplificado queda el tema en el pensamiento de Heidegger. Naturalmente, sus ideas acerca del lenguaje no imponen una aceptación sin reservas, y mucho menos se podrá sostener que en ellas está dicho todo cuanto la filosofía puede decir acerca de la palabra humana. Es obligado advertir que esas ideas del filósofo alemán, como toda su obra, flota en palabras en las cuales filosofía y poesía se funden y abrazan en peligrosa comunión. La experiencia del ser, que Heidegger busca y de la cual él pretende hacer brotar la palabra verdadera, no puede decirse con lógico discurso: más cerca está del transporte y éxtasis, del místico arrebatado, que del saber intelectual, de la ciencia humana rigurosa. La tesis de Heidegger, que en la poesía la verdad de las cosas brota pura y virginal, es, sin duda, aceptable. Ortega y Gasset ha dicho eso mismo con gráfica palabra: "La poesía vuelve a poner todo en alborada, en *status nascens*, y salen las cosas de su regazo des-perezándose, en actitud matinal, emergiendo del primer sueño a la primera luz" (18). Pero Ortega, que tiene precisamente un bello estudio sobre el lenguaje de Heidegger (19), ha escrito también que no es la palabra mística o poética la que puede instaurar una verdadera filosofía: "Si el misticismo es callar, filosofar, es decir, descubrir en la gran desnudez y transparencia el ser de las cosas, decir el ser: ontología. Frente al misticismo, la filosofía quiere ser el secreto a voces. Llamamos filosofía a un conocimiento teórico, a una teoría. La teoría es un conjunto de conceptos, en el sentido estricto del término concepto. Y este sentido estricto consiste en ser concepto un contenido mental enunciable. Lo que no se puede decir, lo indecible o lo inefable, no es concepto, y un conocimiento que consista en visión inefable del objeto será todo lo que ustedes quieran, inclusive será, si ustedes lo quieren, la forma suprema de conocimiento, pero no es lo que intentamos bajo el nombre de filosofía" (20). "La filosofía es—escribe el mismo Ortega—un enorme apetito de transparencia y una resuelta voluntad de mediodía" (21).

El conceptualismo clásico no es ajeno a esa intimidad de palabra y pensamiento, tan buscada y sostenida por la filosofía de hoy. Aristóteles comparaba el intelecto posible a la "tabula rasa", en la que no hay nada escrito; y así el pensar en acto es originariamente un escribir, un decirse. Si Aristóteles viviera hoy tal vez compararía el intelecto posible al disco o cinta magnetofónica virgen, en la que no hay nada grabado: el pensar en acto sería el grabar, el decir sonoramente la realidad conocida, esto es, al son, al

acorde de la voz de las cosas. Pero siempre, en todo caso la palabra—y mucho más la palabra del filósofo—, brota de esa voluntad de mediodía, de claridad, de que hablaba Ortega. "Porque conocemos la verdad—había escrito Santo Tomás mucho antes—nos la decimos, nace en nosotros el verbo interior; y de esta verdad poseída nace también la voluntad de decirlo, de comunicarla" (22).

Toda palabra dicha nace de esta posesión de la verdad; y la verdad brota formalmente, plenamente, sólo en el juicio, en la reflexión clarificadora, que ilumina el concepto. La palabra humana, es cierto, nace de la experiencia del ser. Pero esta experiencia, al ser racional que es el hombre, no se le da sino en el saber conceptual. La filosofía contemporánea trata de encontrar esa experiencia del ser en una intuición, en un contacto con el ser mismo, exento de toda forma conceptual, anterior a éste, y así trata de ver en la palabra, más que la representación de un concepto, la expresión de esa inmediata iluminación recibida del ser, como es la palabra del poeta, como es la palabra del místico.

Permítasenos la insistencia. No negaremos que místicos y poetas, los auténticos poetas, tratan con su lenguaje, con sus palabras, de expresar intuiciones y experiencias que están por encima de ese conocimiento conceptual, que es el común de todos los hombres mortales. Pero aun ese lenguaje de místicos y poetas, vano, ininteligible sería también para ellos mismos si sus palabras no estuvieran dotadas de un valor representativo y conceptual. El poeta, en su misma más sublime poesía, tal vez sin saberlo—como el personaje de Molière—, tiene que hablar esta prosa que todos hablamos; y sólo así, sobre esta prosa del lenguaje conceptual, podrá la palabra encumbrarse a la más alta esfera. Y, por supuesto, el lenguaje del filósofo del concepto y de la lógica tiene que nutrirse de esa voluntad de mediodía, que es necesario y noble empeño de toda humana razón. No es menester añadir cuán espléndidas perspectivas se abren al pedagogo de la lengua con estas consideraciones acerca del objeto de su trabajo; todas ellas pueden resumirse en esta frase de Heidegger: *Die Sprache macht das Dasein des Menschen mit aus*.

RAMÓN CEÑAL, S. J.

(22) *Summa*, I, 79, 10 ad 3.

## Problemas psicológicos de la educación

Las reflexiones que siguen van dedicadas a los educadores. Versan sobre la situación educativa. Intentan señalar cómo la situación educativa plantea necesariamente ciertos problemas psicológicos. Estos problemas son múltiples y de varia importancia. Sólo voy a fijarme en los fundamentales, a describirlos con algún pormenor y a indicar la actitud humana que, a mi juicio, debe animar al educador cuando se enfrenta con ellos.

La Psicología dispone de un crecido número de

(17) *Ibidem*, pág. 119.

(18) *Obras completas* (2.ª ed., 1950), III, pág. 581.

(19) J. ORTEGA Y GASSET: *Martin Heidegger und die Sprache der Philosophen* (Universitas [Stuttgart], 7 [1952], 897-903).

(20) *Obras compl.*, V, pág. 457.

(21) *Ibidem*, pág. 456.

técnicas al servicio del educador. Estas técnicas—experimentación, tests, estadística, métodos proyectivos y clínicos, etc.—son importantes. Negar o menospreciar su valor es hoy día síntoma probable de ignorancia. Pero la Psicología no se reduce a esas técnicas. El psicólogo no es, ni puede ser, un mero aplicador de tests y de métodos estadísticos y experimentales. Necesita de la técnica para ser un buen psicólogo; pero no llegará a serlo si sólo dispone de la técnica. Los problemas psicológicos reclaman, además, una formación teórica fundamental. Los problemas psicológicos de carácter práctico, como son muchos de los que plantea la situación educativa concreta, requieren para su comprensión una cierta actitud humana, una profunda experiencia y familiaridad con los sucesos educativos, un propósito de carácter fundamentalmente moral. Se trata, en esencia, de comprender y educar a personas, no de resolver problemas abstractos. En lo que sigue se ha procurado atender a estos dos aspectos, que pudieran llamarse técnico y humano. En otras ocasiones me he ocupado con preferencia del aspecto técnico. En ésta quiero resaltar el aspecto comprensivo y humano. Ambos coexisten y se complementan en las tareas del psicólogo práctico y del educador.

\*\*\*

La educación plantea, al parecer, ciertos problemas psicológicos. ¿Por qué? ¿Qué tiene que ver la psicología con la situación educativa? Y, ante todo, ¿qué es propiamente lo que confiere carácter educativo a una situación?

#### PSICOLOGÍA DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

Por de pronto, debe de ser algo que se refiera al hombre. La situación educativa es una situación humana. El animal no se educa: aprende o se adiestra; pero su aprendizaje no es educativo. Reservamos el término educación para designar otra especie de aprendizaje: aquel que afecta a una persona. Le llamamos educación porque enriquece y alimenta a la propia persona—*educare*—, porque extrae a la propia persona de su disponibilidad previa—*educere*—para conferirle nuevas y más ricas posibilidades de realización personal.

El animal aprende algo, y eso que aprende significa la adquisición de un nuevo comportamiento sensorio-motor. El hombre también puede aprender algo, como el animal. Pero, cuando se educa, no sólo adquiere algo determinado que se incorpora a sus formas de comportamiento anteriores, sino que sale de su sí mismo propio para ser de otra manera más plena. Se perfecciona él mismo, no solamente los medios de que dispone. Esto sólo le puede acontecer a quien, de algún modo, disponga de sí y se posea. Disponer de sí y poseerse supone un *sí propio* de que pueda disponerse, un *se* real que se pueda poseer. Supone estar abierto a su realidad como realidad propia. La apertura a la realidad en cuanto realidad revela en el hombre un principio inmaterial, anorgánico, positivamente activo y espiritual. En él se funda la posibilidad educativa.

Educativo es algo que se aprende, pero sólo en cuanto afecta a un *sí mismo* en su modo de ser. Si llamamos persona a la realidad que es *sí misma*, que se posee o puede poseerse reflexivamente, y personalidad al modo de realizarse una persona en su conducta, educación es el proceso por el cual una persona se perfecciona en su personalidad.

Si esto es así, habrá de admitirse una grave consecuencia: todas las situaciones humanas tienen, positiva o negativamente, valor educativo.

El hombre no puede nunca dejar de educarse, porque no puede nunca dejar de poner en juego su personalidad en todo lo que hace. No sólo en cada acto de su vida le va su vida misma, sino algo más radical y grave: le va la manera real de ser sí mismo que en su vida va realizando. El hombre, en definitiva, no hace otra cosa en su vida que hacerse a sí mismo con los demás. Lo que hacemos expresa lo que somos y condiciona lo que vamos a ser. De ahí la tremenda responsabilidad del hombre, el peso que gravita, del nacimiento a la muerte, sobre su radical libertad. Estamos, entre todos, haciéndonos constantemente; estamos, entre todos, constantemente educándonos.

Todas las situaciones humanas son, pues, para bien o para mal, educativas. Pero no todos lo son igualmente. No es fácil determinar en cada caso y personas cuáles lo son más y cuáles menos. Depende de cada personalidad y de su situación histórica. Depende, en definitiva, de su situación total, incluida la vocación sobrenatural a que Dios ha llamado al hombre concreto.

Puede ser decisivo para la conformación de una personalidad un paseo silencioso, un acto de sacrificio, un ejemplo cordial, la dureza del trabajo cotidiano, el gozo súbito de la creación poética, la aceptación paciente del diario convivir. Hay instantes en que el espíritu se concentra y agudiza, en los que el hombre parece captar por un momento el sentido de la realidad. Son instancias excepcionales en las que la persona recibe un influjo máximamente educativo. Es el momento en que Simón oye las palabras del Cristo: *tu es Petrus*. Es el momento del camino de Damasco o de la gruta de Manresa. La personalidad se transforma. Simón se convierte en Pedro, Saulo en Pablo, Iñigo en Ignacio.

He ahí el primer enigma de la educación: no sabemos cuál es el momento ni cuál la situación más decisiva, de mayor valor educativo. El hombre no sólo se manifiesta como ejecutor y autor del argumento de su vida. También se revela como el intérprete de un destino que no está por entero en sus manos. *Sicut lutum in manu figuli, sic vos in manu mea*: como el trozo de arcilla en la mano del alfarero, así estáis vosotros en mi mano, nos dice el Señor (Jeremías, 18, 6).

#### PSICOLOGÍA DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

No sabemos cuál es la ocasión más decisiva. Pero sabemos, sin embargo, que hay ciertos períodos en la vida del hombre que son, normalmente, más propicios a la acción educativa. El más importante de ellos es la infancia. En ella se ponen y fijan los cimientos de la personalidad. Spitz ha mostrado recientemente

el influjo decisivo que el amor materno ejerce durante las primeras semanas y meses en la incorporación normal del recién nacido al mundo humano y social (1). Nuttin nos da en su último libro abundantes pruebas de la vieja tesis psicoanalítica acerca del valor eminente de las primeras experiencias en la formación de la personalidad (2). Las primeras impresiones, el juego inicial de las tendencias y afectos, poseen, al parecer, un especial vigor formativo que modela las dimensiones cardinales del modo de ser personal. De la experiencia infantil surgen no pocos problemas de conducta ulteriores; de ella se nutren las actitudes fundamentales de nuestro enfrentamiento con la realidad, y su calidad emotiva penetra y matiza más tarde nuestra figura psíquica.

Y se comprende que así sea. La personalidad es la efectiva realización de la persona. El hombre es persona desde que es hombre. Pero no tiene, desde el principio, hecha su personalidad. Se la va haciendo a lo largo de su vida. Y la primera forma de hacerla es que se la hagan los demás. Los otros, los mayores, los padres, son los que con su dotación genética y cuidado conforman psicofísicamente la personalidad inicial. Es ésta fundamentalmente abierta, plástica y espontánea. El niño actúa tal y como es: expresa en su conducta, casi sin residuo, su personalidad incipiente. Porque ésta es abierta y patente, es fácil llegar a ella. Porque es plástica, indeterminada en gran parte, es fácil influir en ella, moldearla, determinarla. Por eso es profundo y duradero el influjo educativo que se recibe en los primeros años.

Podrá cambiar la vocación y sentido de la vida personal, pero es difícil que cambie la estructura básica de nuestras reacciones espontáneas, las líneas maestras de nuestra emotividad, en buena parte condicionadas por nuestra experiencia infantil. A través de las más hondas transformaciones, Pedro es el mismo Simón, realista, sencillo y fiel; Pablo es el mismo Saulo, fervoroso, enérgico, emprendedor; Agustín es, antes y después de Casiciaco, el mismo buscador apasionado de la verdad interior, y, antes y después de Manresa, es uno mismo el perfil caballeresco de Iñigo e Ignacio.

La personalidad del niño está, al principio, patente y plástica, en manos del educador. Después, el contacto con ella se hace más difícil y problemático. Muy pronto surgen conflictos en la vida del niño. Sus tendencias espontáneas entran a menudo en colisión con las exigencias de la realidad. Al principio, el niño está, como dice Goldstein, ligado al estímulo. Su reacción sigue inmediatamente al excitante y prolonga su inicial personalidad en el mundo ambiente. Poco a poco, sin embargo, la respuesta se aleja del estímulo, se interioriza, y sus aspectos sensomotores y afectivos se integran en conductas intencionadamente dirigidas. Las experiencias dolorosas limitan y cohiben la espontaneidad previa. La personalidad crece y se alimenta de estos conflictos, pero aprende asimismo, de modo más o menos inconsciente, a velarse y prote-

gerse. No se expresa ya directamente en la conducta. El niño agresivo e indócil puede serlo, no porque su personalidad sea firme y dominante, sino, al contrario, porque se siente inseguro y frustrado. Muchas reacciones afectivas serán en adelante barreras protectoras de la secreta personalidad, tras las cuales ésta se ampara, se oculta, se disimula o disfraza, según los casos. La acción y el gesto, que antes eran el modo directo de aparición de la personalidad, son, o pueden ser ahora, apariencia y máscara a través de la cual resuena—*personare*—la personalidad profunda.

La acción educativa ha de ser ahora formalmente pedagógica. Es decir, exige la presencia del pedagogo, de alguien que conduzca y guíe con especial técnica y prudencia.

El primer problema psicológico que plantea la educación se refiere al nacimiento de la personalidad, y concierne, sobre todo, a los padres. Su importancia reside en el extraordinario poder conformador que la acción de los mayores posee entonces sobre la personalidad del niño.

El segundo problema psicológico se refiere al contacto del educador con la personalidad del educando, oculta ya, enmascarada ya, al menos parcialmente, cuando éste llega a la escuela.

La relación pedagógica consiste, desde el punto de vista psicológico, en el contacto perfectivo del educador con la personalidad del educando. Esta situación plantea problemas psicológicos porque, en primer lugar, la personalidad no está patente. Los problemas psicológicos más importantes que de esta situación se derivan se refieren a las condiciones que debe cumplir la relación pedagógica para evitar el desarrollo de nuevas barreras y deformaciones y para establecer, a través de las ya existentes, un contacto efectivo con la personalidad del educando. Sólo si este contacto se establece puede llegar al educando la acción educativa. Este es el requisito psicológico capital de toda acción pedagógica: que el educador entre en contacto efectivo con la auténtica personalidad del educando.

Ello se logrará tan sólo si la acción educativa se realiza de manera psicológicamente sana. Y esta manera comprende dos aspectos principales que pudieran llamarse higiene psicológica de la enseñanza e higiene psicológica de la formación humana.

#### HIGIENE MENTAL DE LA ENSEÑANZA

Entiendo por higiene psicológica de la enseñanza la ordenada adecuación de ésta a la estructura personal de los educandos. Su objeto es evitar que en el aprendizaje surjan conflictos insolubles para el alumno por desproporción exagerada entre sus aptitudes, intereses y hábitos sociales, por un lado, y los contenidos y métodos de la enseñanza, por otro. La higiene psicológica no se refiere directamente a los fines de la educación, sino a los medios. Requiere que se averigüe empíricamente la estructura personal de las diversas edades, en una cultura y sociedad determinada, para armonizar con ella los modos de enseñanza.

La higiene psicológica reclama que la enseñanza permita la expresión de la personalidad del niño y la enriquezca y desarrolle. Es preciso conocer las ten-

(1) SPITZ, R. A.: *The smiling response. A contribution to the ontogenesis of social relations*. Nueva York, 1946. BALLY, S.: "Sociología del origen del contacto afectivo", *Rev. Psicol. Gral. Apl.*, 1954, 29, 9-29.

(2) NUTTIN, J.: *Tâche, réussite et échec*. Inst. Sup. de Philos. Lovaina, 1954.

dencias y necesidades espontáneas del educando para aprovecharlas y, sin ahogarlas ni reprimirlas, elevarlas a planos más altos, integrarlas en formas de conducta superiores. La higiene psicológica aconseja que la enseñanza proceda al modo de la gracia, que no destruye la naturaleza, sino que la eleva y perfecciona.

De este problema de armonía entre las posibilidades psicológicas del niño y las exigencias de la enseñanza surgen otros muchos, derivados y particulares, con los que el psicólogo y el educador habrán de enfrentarse: diagnóstico y medida de aptitudes, intereses y rasgos de la personalidad; leyes y modos del aprendizaje; estimación de la estructura social de la clase; conocimiento pormenorizado del desarrollo psicofísico; examen del rendimiento, de la eficacia de los métodos didácticos, de las causas y remedios del retraso pedagógico; orientación escolar y profesional, etcétera, etc.

He ahí una tarea ingente e interminable: conocer al alumno. Conocerlo individual y socialmente para armonizar con sus posibilidades los planes y métodos de enseñanza.

#### HIGIENE MENTAL DE LA FORMACIÓN HUMANA

Pero esto, con ser mucho, no es bastante. El educando no es sólo ni principalmente un sujeto de enseñanza. Es, ante todo, una persona que crece y se desarrolla a través de los conflictos que le plantean sus inclinaciones y hábitos, por un lado, y las exigencias de la familia, la escuela, la sociedad y su propia conciencia, por otro. El educador ha de procurar que estos conflictos, por lo demás inevitables, se resuelvan en beneficio del alumno y contribuyan a su perfeccionamiento.

El educador es, sobre todo, un formador de hombres. Y la formación humana ha de efectuarse también de modo psicológicamente sano. He aquí otro problema psicológico capital de la educación: la higiene psicológica de la formación humana.

Es demasiado complejo para que podamos penetrar ahora con el imprescindible rigor en sus detalles. Sólo indicaré los aspectos más salientes, las condiciones mínimas que ha de cumplir una situación educativa para ser higiénica y sana a este respecto. Son, creo yo, las tres siguientes: aceptación, claridad, ejemplaridad. Para que el educando se enriquezca a través de sus conflictos ha de tener la profunda vivencia de que es aceptado tal y como es, de que no se le rechaza; por debajo de todas las normas disciplinarias, de todos los roces diarios, de las pequeñas decepciones que el trato continuo y la rutina introducen en su relación con el educador, ha de permanecer en el niño, segura y firme, la vivencia de su aceptación. Con palabras más llanas, la relación pedagógica sólo es psicológicamente sana si se funda en el respeto y el amor. Sólo en ellos puede encontrar el niño la seguridad que necesita para manifestarse, para admitir sus faltas y resolver sin trauma sus conflictos. Si no hay aceptación, si el niño no la siente y vive, se inclinará, en cualquier duda o experiencia penosa, a retraerse y concentrarse en ella y la llevará, después, como una herida en su intimidad. Muchos problemas infantiles

de timidez, miedo, enuresis, indisciplina y tantas otras reacciones compensatorias proceden a menudo de un sentimiento básico de inseguridad, de no encontrar la aceptación y apoyo que inconscientemente el niño necesita y busca. Y adviértase que esta aceptación no implica sentimentalismo alguno. El niño puede sentirse aceptado en los ambientes más duros y ásperos y, al contrario, sentirse desamparado e inseguro en los más cómodos, suaves y aparentemente solícitos.

La relación educativa ha de ser, además, clara y firme. El niño necesita claridad; necesita saber a qué atenerse. Si no lo sabe, se desconcierta y angustia. Una vez seguro de ser aceptado por el maestro, es preciso que vea en él una fuente de normas claras y firmes. El niño necesita apoyarse, nutrirse de algo que estime digno de imitación. No se le puede dejar a su capricho. El error de los ensayos al modo de Yasnaia Poliana no está en la confianza y amor que ponen en el niño, sino en el desconocimiento de una necesidad fundamental que el niño tiene: necesidad de guía, de norma, de claridad. Dejado a sí mismo, escoge azarosamente modelos, quizá contradictorios, y cae fácilmente en situaciones ambivalentes que provocan en él tensiones emotivas, sentimientos de culpabilidad y reacciones neuróticas. El mismo castigo es a menudo un desahogo para el sentimiento de culpabilidad del niño. No dirigir al niño, además de ser algo imposible, equivale en el fondo a dejarle abandonado a sus propios conflictos. Es un peso excesivo para sus fuerzas. Es exigirle demasiada responsabilidad. Es forzarle a enfrentarse con situaciones ambivalentes, equívocas, a menudo contradictorias, que, como es sabido, excitan sentimientos contrapuestos y desarrollan una emotividad inestable.

Y, finalmente, la higiene psicológica exige ejemplaridad. La aceptación y la claridad normativa no han de formularse sólo ni principalmente con palabras, sino con ejemplos. Con ejemplos históricos de vitalidad ascendente, emprendedora y rica, como pedía Ortega, y, sobre todo, con el ejemplo vivo y constante del maestro. El maestro educa más con su modo de ser que con su modo de hablar. Su influjo máximo está en lo que hace, no en lo que dice. La aceptación y claridad que el niño necesita y puede comprender no son conceptuales ni teóricas, sino vivas, prácticas, encarnadas en la conducta diaria.

Estas son, claro está, condiciones formales que han de llenarse de contenido real ordenado a los fines del hombre y la educación. No tienen por objeto inmediato educar, sino hacer posible la educación. La higiene psíquica no pretende siquiera eliminar los conflictos, sino liberar al niño para que se enfrente sanamente con ellos. El hombre psicológicamente sano no es un hombre sin problemas. En realidad, es casi todo lo contrario. En cierta ocasión preguntaba el padre Brown a su amigo Flambeau si un cierto individuo, presunto curador de todas las enfermedades, curaba también la única enfermedad psicológica. Y al inquirir Flambeau cuál era ésta, le respondió—como lo haría el propio Chesterton—que la única enfermedad psicológica es creerse completamente sano. El hombre sano siempre tendrá, al menos, un conflicto: la tensión entre su realidad y su ideal, la búsqueda y cumplimiento, siempre inacabado, de su vocación. Se trata, pues, de eliminar o atenuar, no los proble-



mas y conflictos, sino las actitudes negativas ante ellos; no el dolor y la inquietud, sino su estancamiento oculto, inexpresado, deformador; se trata de impedir que tantos adultos lleven en su intimidad heridas secretas que quedaron sin restañar en sus almas de niños.

Tal es otro de los problemas psicológicos de la educación: conseguir que se efectúe en un ambiente humano y físico que favorezca el sano desarrollo de la personalidad.

#### LA SITUACIÓN PSICOLÓGICA DEL EDUCADOR

No es tarea fácil la solución de estos problemas. Requiere muchas cosas, bastantes de las cuales ignoramos. Pero entre las muchas cosas que requiere la más importante, sin duda, es un maestro cabal. El maestro es la piedra clave de la educación. Todos los demás—psicólogos, médicos, sociólogos, juristas, teóricos y técnicos de toda clase—no son ni pueden ser otra cosa que auxiliares suyos. El maestro está, en cuanto a la educación se refiere, a cien codos por encima de todos ellos, y nada le puede ocurrir tan nocivo como convertirse en cualquiera de ellos. Vale mil veces más un maestro que viva su vocación, en amor y respeto a sus discípulos, aunque desconozca—ignorancia, por otra parte, deplorable—los fundamentos y técnicas psicopedagógicas, que un maestro *malgré lui*, pedagogo injerto en científico, que, olvidando su misión cordial y formadora, convierta lo que había de ser seminario de personas en frío laboratorio de técnicas y problemas. Lo mejor, claro está, es poseer ambas virtudes: preparación científica y vocación magistral. Aquella al servicio de ésta y ambas integradas en un psiquismo sano. Lo que más necesita el maestro es una personalidad rica y madura, libre de tensiones reprimidas y conflictos ahogados, franca de barreras deformadoras y defensivas. De lo contrario, no podrá entrar en contacto perfectivo con la personalidad de los alumnos; sin saberlo, le será difícil no utilizarlos para compensar sus insuficiencias. Aun suponiéndole una estricta conciencia moral, se verá envuelto de continuo, dolorosamente, en una lucha contra la tendencia a vivir cada problema escolar como una amenaza a su propio yo, como un riesgo de que queden al descubierto y se ahonden las llagas de su propia personalidad. Tenderá a responder a los conflictos de los alumnos con una reacción agresiva, dominante, de superioridad hostil, o, por el contrario, a someterse, a entregarse emotivamente a ellos. En lugar de enfrentarse directamente con la situación educativa, creará él mismo nuevos problemas, levantará él mismo nuevas barreras que impidan o dificulten la comunicación adecuada con la personalidad de los alumnos.

Y el caso es que no solamente ocurre así de hecho, sino que lo sorprendente es que no ocurra así más a menudo. La profesión docente es, desde el punto de vista psicológico, una de las que con más facilidad desembocan en esta situación. Por dos razones principales. Una es la naturaleza de la propia tarea. Cuanto más personal es una tarea, cuanto más profundo contacto entre personas exige, tanto más peligro corre de verse alterada por desviaciones y anormalidades

y tanto más hondas y peligrosas son éstas. Es el precio que hay que pagar y el riesgo que hay que correr en toda empresa de perfección. También el educador ha de pasar inevitablemente por su *noche oscura*.

La segunda razón es de carácter social. La situación social del maestro suele ser contradictoria y ambivalente. Hay pocas profesiones a las que la sociedad contemporánea exija más, de las que se tenga formado un estereotipo más idealizado y estricto. Al mismo tiempo, hay pocas profesiones a las que la sociedad trate de hecho de manera más desatenta, desdeñosa, mezquina y a menudo humillante. Es éste uno de los síntomas que más a las claras revelan el carácter endeble y superficial de nuestra cultura. No es de extrañar que en tal situación se originen fácilmente sentimientos de inferioridad y se compensen con reacciones negativas de autoritarismo, rigidez, pedantería o aislamiento. Uno de los problemas más graves que la educación plantea al psicólogo es el estudio del educador en función de la sociedad en que vive y la manera como su integración en ella condiciona sus posibilidades de acceso a la personalidad de los alumnos y el logro de una relación educativa fecunda.

Entre nosotros urge enfrentarse con este problema. En ello va buena parte del destino de nuestra sociedad. Nos hace mucha falta el reconocimiento efectivo de la dignidad profesional del educador. No es sólo cuestión de leyes, ordenanzas o sueldos, aunque todo sea necesario. Es algo previo a la ley positiva y más profundo que ella. Es la convicción social, colectiva y espontánea de la dignidad del maestro. Es el respeto y cuidado genuino de la vocación educativa.

Una observación más quisiera hacer acerca de nuestra educación. Es el último problema psicológico que voy a señalar. La educación española no ha logrado aún algo que la comunidad española necesita: la formación social. Hé ahí un problema concreto que espera y exige el esfuerzo de todos los educadores: educar para la convivencia, el respeto mutuo, el sentido de la responsabilidad profesional y civil, la cooperación con los demás. El español tiene que aprender, desde niño, que el hombre solamente puede hacer su vida haciéndola con los demás. El creyente tiene que aprender, desde niño, que sólo si ama y sirve a los demás, viva y realmente, podrá decir con verdad que ama y sirve a su Dios.

\* \* \*

Muchos son los problemas que por todas partes asedian al educador. Su misión es tan difícil que sólo podrá llevarla a cabo con humildad y esperanza.

La humildad verdadera defiende contra todo sentimiento de inferioridad. Al cristiano debiera serle fácil la humildad. No puede ser, de otro modo, cristiano. El cristiano ha de reconocer su *nada* ante Dios. Así lo han entendido los pensadores y místicos cristianos. *Nada, nada, nada, y en el monte nada*, tal es el camino ascético de San Juan de la Cruz. San Agustín y Santo Tomás han visto claramente que la criatura de suyo es más bien nada que ser, porque el ser mismo no le viene de sus causas propias, sino del Creador, que se lo confiere (3). El mismo Cristo al encarnarse

(3) *Confesiones*, VII, 11; *De potentia*, q. 3. a, 3 ad 4.

asumió nuestra nada. Por eso San Pablo llama *kénosis* (*anonadamiento*) a la Encarnación (*Filipenses, 2, 7*).

Pero esta humildad y anonadamiento pueden conducir a la angustia. La infinita distancia que nos separa del Señor puede vivirse, con *temor y temblor*, como abandono y nulidad. Es el matiz que predomina en la religiosidad protestante más profunda y en la filosofía condicionada a ella. El católico vive su humildad en la esperanza. La infinita distancia que le separa de Dios la llena Dios con su infinita presencia. La esperanza aleja de toda dureza, de toda angustia pertinaz; protege del heroísmo nihilista. La esperanza convierte el anonadamiento en camino de deificación.

No hay otro fundamento último en que pueda arraigar y sostenerse la tarea educativa.

Por eso, si yo tuviera autoridad para dar un consejo a los educadores, terminaría ofreciéndoles éste: trabajo, estudio, preparación científica, arte psicológica. Y que todo vuestro quehacer esté penetrado de humildad y esperanza. Sólo así podrá servir vuestra vocación de cauce a la caridad. Sólo así podréis hacer a vuestros discípulos mejores que vosotros mismos, y cumplir, así, en su mejor sentido, el mandato del Génesis: *creced y multiplicaos*.

MARIANO YELA

## crónica

### Primer Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas

Convocado conjuntamente por el Gobierno de España y la Oficina de Educación Iberoamericana, se reunió en Madrid, del 1 al 13 de octubre del año en curso, el Primer Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, al que asistieron 109 participantes, que representaban a 14 países, 49 instituciones técnicas y cinco organizaciones internacionales. Este certamen, de innegable trascendencia en la vida cultural de Hispanoamérica, tuvo la virtud de congregarse, por primera vez, a los expertos iberoamericanos de las enseñanzas técnicas para discutir, al margen de fórmulas protocolarias, la situación actual, las necesidades y los problemas de tan importante rama de la educación.

El Seminario fué la respuesta obligada a un mandato: el Acuerdo VIII del II Congreso Iberoamericano de Educación, que haciendo suya la Resolución de la Comisión IV del Primer Congreso Iberoamericano de Cooperación Económica, en lo relativo al inventario de recursos naturales, antecedente indispensable para establecer la riqueza activa y potencial de cada uno de los países iberoamericanos, como base para su unidad económica, encomendó a la OEI que organizara en Madrid una Conferencia de representantes de Educación Técnica de todos los grados y de representantes de todos los Ministerios de Educación para el establecimiento de un Instituto Iberoamericano de Educación e Investigaciones Científicas y Técnicas, como la mejor expresión del deseo de esa comunidad de países para que el futuro los encuentre unidos, no "solamente por razones de religión, idioma y tradición, sino también por vínculos culturales y económicos, que se traducen en ciencia y técnica encaminadas al desarrollo de la industria"; y a una realidad: la importancia que actualmente se concede en el mundo a las enseñanzas profesionales y técnicas y

el interés que ellas tienen en Iberoamérica por tratarse de una región de incipiente y acelerado desarrollo industrial, con gran demanda de técnicos.

El cumplimiento de esta doble finalidad no podía encontrar una fórmula mejor de realización que la de un Seminario, es decir, una reunión de expertos, que en coloquio directo habrían de tratar objetivamente sobre una materia suficientemente conocida por ellos, procurando encontrar soluciones prácticas que se adapten a las realidades socioeconómicas y culturales de los pueblos a los cuales han de aplicarse.

#### COMISIONES

Para alcanzar objetivo tan concreto, el Seminario constituyó cinco Comisiones de Estudio, en armonía con el temario básico de discusión, que se ocuparon: *la primera*, del estado actual, problemas y coordinación de las Enseñanzas Técnicas de Grado Medio en Iberoamérica; *la segunda*, del estado actual, problemas y coordinación de las Enseñanzas Técnicas de Grado Superior; *la tercera*, del Centro para la formación del profesorado de Enseñanzas Técnicas Medias; *la cuarta*, del Instituto Iberoamericano de Investigación y Enseñanzas Técnicas Superiores, y *la quinta*, de la financiación de las Enseñanzas Técnicas, problemas y fórmulas.

En el transcurso de las deliberaciones, las distintas Comisiones de Estudio tomaron conocimiento de *diez informes sobre la organización de las Enseñanzas Técnicas* de los siguientes países de Iberoamérica: Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana y Perú. Estudiaron *tres documentos básicos*: "Las Enseñanzas Técnicas en el Congreso de Quito", "Protocolo para la ordenación de las Enseñanzas Técnicas" y "Anteproyecto de creación de un Instituto para la preparación del profesorado de las Enseñanzas Técnicas de Grado Medio"; *cuatro documentos de trabajo*: "02. Centro para la formación del profesorado de las Enseñanzas Técnicas Medias", "03. Bases y fundamentos del Instituto Iberoamericano de Investigación y Enseñanzas Técnicas", "04. Encuesta a las organizaciones industriales" y "05. Coordinación de las Enseñanzas Técnicas"; y *veintitrés comunicaciones y ponencias*: "Servicio de Orientación Profesional y Asistencia Técnica", "Misión de los Centros de am-