

Juan Sandoval C.

Ortega y Gasset y la pedagogía

“Muchas veces me he quejado ante Ud., tan comprensivo entre los pedagogos, de que los hombres de su gremio encargados de preparar la vida futura no suelen enterarse de las cosas sino cuando ya son pasadas”.
—Ortega y Gasset a Domingo Barnés.

I.—LA PEDAGOGIA ATRASADA EN LA HORA



LOS que pensamos que la educación, en nuestro país y en casi todos los del mundo, se desenvuelve en una atmósfera fineseccular décimonona, indiferente a los requerimientos de nuestro tiempo, hemos leído con delectación y con angustia las reflexiones que sobre el fenómeno educativo dedicó Ortega y Gasset en muchos de sus trabajos; en primer lugar, porque saltó siempre sobre los lugares comunes que entusiasman a los teóricos de la pedagogía y, luego, porque supo atisbar hechos y circunstancias que los maestros prácticos subestiman o ignoran. Ortega, aún cuando se preocupó sólo incidentalmente de detalles de la docencia, supo afincar sobre ciertos principios generales concordantes con los grandes lineamientos de sus posiciones ideológicas, siempre fermentales y siempre elegantemente expuestas.

Trataremos de mostrar algunos de estos atisbos del maestro, sin

ánimo de sistematización ni de crítica, sino con el solo objeto de indicar algo de la aún inexplorada riqueza de la cantera orteguiana sugiriendo, de paso, la conveniencia de que los maestros y los que se ocupan de pedagogía dejen, por un momento, los esquemas hechos, las sendas trilladas, la comodidad del lugar común, para asomarse con un poco de inquietud y otro de curiosidad al pensamiento anchuroso y germinal de este maestro de la filosofía contemporánea.

El reloj de la pedagogía está atrasado, parece que ni siquiera se inquieta por la hora, confrontemos sus soles no marcados con la esferilla engastada de anticipaciones que surge de muchos de los trabajos del autor de *El Tema de nuestro Tiempo*, vayamos después a aquilatar y a comparar al campo de los biólogos y psiquiatras de este tiempo, demos una vuelta por la sociología y por la economía para regresar a nuestra disciplina tan absurdamente orgullosa de su autonomía hecha de dependencia, con el espíritu oxigenado de otros aires, con los ojos abiertos a otros panoramas porque el maestro es, seguramente, el único hombre que no tiene derecho a ser cómodo, ni corto de vista, ni torpe en el andar. Es indispensable, pues, un poco de heterodoxia pedagógica para evitar el anquilosamiento pedagógico.

II.—LA RAZON VITAL Y LA RAZON PEDAGOGICA

La educación es una tarea que finca en el ser primigenio del hombre y en las estructuras elementales de la sociedad; no es factible separar a aquél de ésta, porque la simbiosis que los une es el motor que los moviliza, antes y por encima de la civilización y de los supuestos culturales de nuestros días. Pero lo esencial son el punto de partida y el de llegada de la acción educativa, que debe ser la vida psíquica. “Ella es, en última instancia —para Ortega—, la vida esencial. Lo demás, incluso la cultura, es ya decantación de nuestras potencias y apetitos primigenios, es más bien que vida precipitada de vitalidad, vida mecanizada, anquilosada” (1) y agrega, líneas más adelante, para darle un sentido práctico a su pensamiento: “Los

grados superiores de la enseñanza podrán atender a la educación cultural y de civilización, especializando el alma del adulto y del hombre. Pero la enseñanza elemental tiene que asegurar y fomentar esa vida primaria y espontánea del espíritu, que es idéntica hoy y hace diez mil años, que es preciso defender contra la ineludible mecanización que ella misma, al crear órganos y funciones específicos, acarrea" (2). Es decir, hay que atender al *substratum* elemental de que estamos hechos, porque éste es el que da base a las construcciones posteriores de la inteligencia, porque —utilizando una figura del maestro— el pie importa más que la bicicleta, ya que aquél es el órgano biológico del transporte pero, incluso el pie, es ya un artefacto mecánico frente a la movilidad direccional del pseudópodo de la amiba.

El proceso de crecimiento del niño es signo de una vitalidad orientada hacia fines vitales, valga el pleonismo, y, por lo tanto, debe ser dirigido conforme a su parábola prefijada por la "razón vital" y no por la impronta pedagógica de la razón intelectual. Las consecuencias de este cambio son muchas y algunas de extrema gravedad en el planteo de problemas teóricos y en la organización de la práctica docente; desde luego, se nos ocurre que la pedagogía debe buscar en la biología las motivaciones y perspectivas de acción del niño; antes que conducirlo a que se incorpore a la organización del adulto, hemos de saber cuáles son los elementos de su yo profundo que pugnan por organizarse, ya que "la vida no organizada crea la organización, y todo progreso de ésta, su mantenimiento, su impulsión constante, son siempre obra de aquélla" (3). Y pensar que en nuestras Escuelas Normales se adoctrina a los futuros maestros en una cultura atomizada y desintegrada, que ha de anquilosar el espíritu para encasillarlo en los compartimientos mecánicos de los "sectores de la cultura" que se aplican indiscriminadamente a todo: al alumno, a la técnica didáctica, a los planes de estudio, al programa de materias. Es decir, un principio de romo mecanicismo para dirigir y orientar el magnífico y creador desorden que porta el niño como equipo vital.

A la educación le corresponde intervenir para orientar, potenciar e intensificar la esencia íntima del niño por las vías naturales, sin pretender imitar a la naturaleza como quería Rousseau, sino por medio de artificios tomados de la naturaleza. No olvidemos que la educación es, entre otras cosas, inhibición y el buen éxito de aquélla depende del uso que se haga de ésta. N. E. Ischlondsky declara al respecto: "Toda inhibición que emplee el educador, debe cumplir tres condiciones: debe ser apropiada y útil, por consiguiente cuidadosamente elegida. No debe ser demasiado difícil para el sistema nervioso en las condiciones dadas. Debe aplicarse de modo continuado y persistente, sin ser interrumpido ni interferido por reacciones opuestas, es decir, por el proceso excitativo" (4).

La doctrina de la razón vital de Ortega, a pesar de sus dificultades de comprensión, está abierta para encontrar en ella las respuestas más acertadas a muchos interrogantes que la pedagogía no tiene suficientemente aclarados. Julián Marías ha dicho, refiriéndose a esta posición filosófica de nuestro autor: "La falta de penetración filosófica en muchos, y en otros el *a priori* de que no podría tratarse de nada resueltamente difícil y grave, ha hecho que casi nadie entienda decorosamente lo que quiere decir razón vital" (5).

III.—LA "CIRCUNSTANCIA" Y LA PEDAGOGIA

Hemos pensado siempre que el maestro primario debiera ser el profesional con mayor base cultural general y con una especialización profesional cuidadosamente montada sobre aquélla, en tal forma que la sangre de los principios generales de la ciencia y de la filosofía, como a través de un cordón umbilical, nutrieran el pensamiento docente de serenidad humanística, de duda científica y, sobre todo, de humanidad y de sencillez porque, desafortunadamente, las palabras de Ortega a Barnés son la expresión de una quemante realidad; los maestros, "encargados de preparar la vida futura, no suelen enterarse de las cosas sino cuando ya son pasadas". ¿No será esto consecuencia directa de su formación profesional encasillada en

moldes rígidos, sin consulta vocacional alguna y sin siquiera la mínima base cultural de las humanidades completas? Somos maestros primarios y sabemos de la tragedia íntima de encontrarse desarmado ante un problema que nos urge solución, o de tener que informarse apresuradamente para participar en este o en aquel cambio de opiniones; es que no se cavaron los cimientos de una profesión que, más que cualquiera otra, los requiere profundos. ¿Cómo vamos a organizar, potenciar y orientar las vidas entregadas a nuestra responsabilidad, si nosotros mismos carecemos de claridad en nuestros interrogantes vitales?

Hay en los escritos juveniles de Ortega una frase que, se nos ocurre, representa el punto de arranque de su pensamiento: —“Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”— (6). ¿Conoce el maestro la circunstancia interna (situación, según otros autores) y externa del niño que educa? ¿Comprende en qué medida están influyendo las agencias del medio las que, muchas veces, esterilizan la acción formativa de la escuela? ¿Sabe siquiera de la riqueza de perspectivas de su circunstancia civil de operador del futuro con esos materiales de la historia, que son los niños?

La pedagogía ha estado, durante siglos, acercándose a la periferia de la circunstancia-niño, no ha logrado penetrar en ella porque pretendió utilizar razones intelectuales: prejuicios psicológicos, biológicos, sociales, raciales, etc.; pero el niño no es psicología en tanto sus reacciones de este tipo responden a órdenes emanadas de su entraña vital, no es sociología en cuanto no es más que una unidad en crecimiento, es “yo” que nada sabe del “tú”. El niño —como le habría gustado decir a Ortega— es un manojito de reacciones internas y externas, de inducciones y de inhibiciones en el silencioso dominio del soma o, si se quiere, del soma-psiquis. “Una pedagogía de adaptación tenderá, movida por su miope utilitarismo, a podar en el niño y el adolescente toda fronda del deseo, dejando sólo aquellos apetitos que el maestro juzga practicables” (7).

La “circunstancia” del niño es una, que se va extendiendo, enriqueciendo de contenidos, asomándose al ancho mundo, absorbién-

dolo, incorporándose a sus afanes, pero sin troncharse ni parcelarse, en un fértil proceso copulativo con el medio; frente a esto, la escuela está trunca, limitada, parcelada, como de espaldas a la necesidad de expresión del sujeto que atiende. La unidad del proceso formativo del niño, ha de chocar con la desintegración del proceso educativo que pretende hacer de él un adulto, un ciudadano, conforme a ciertos cánones éticos, cívicos o políticos. La escuela primaria, el liceo, la escuela profesional o la universidad lo toman, en etapas sucesivas, y se adueñan de su destino sin importarle la dirección del mismo y sin cuidarse de conjugarlo a los imperativos en vigencia y a los que se advierten en el horizonte cultural de la época. Se olvida lamentablemente la advertencia del maestro: "La enseñanza elemental debe ir gobernada por el propósito último de producir el mayor número de hombres vitalmente perfectos. Lo demás, la bondad moral, la destreza técnica, el sabio y el buen "ciudadano", serán atendidos después" (8). Ante escuelas que se hacen la guerra y que se ignoran —la primaria y la secundaria— se impone un establecimiento poderoso, integrado, vitalizado, que englobe lo mejor de ambas y se condicione a servir, científicamente, la niñez del niño, la puericia del adolescente, la juventud del joven. O sea, lo que entre nosotros se viene llamando Escuela Consolidada. Creemos que este nuevo tipo de organización escolar vibra en las entrelíneas, en el espíritu de las palabras de Ortega, es lo que se dibuja más allá de sus catilinarias a la escuela, al maestro y a la pedagogía.

En una conferencia sobre "Misión de la Universidad", Ortega y Gasset tuvo expresiones como éstas: "Por contentarse con imitar y eludir el imperativo de pensar o repensar por sí mismo las cuestiones, nuestros profesores mejores viven en todo con un espíritu quince o veinte años retrasado, aunque en detalle de sus ciencias estén al día" (9). Nos atrevemos a sospechar que esto, transferido a la escuela y al maestro primario, sea demasiado poco, nosotros servimos e interpretamos, todavía, un espíritu que tuvo vigencia a fines del pasado siglo.

IV.—UNA PEDAGOGIA DE ADJETIVOS SOLOS

El adjetivo en la palabra del poeta da volumen y garbo a la frase más pedestre; el adjetivo en el lenguaje del científico le quita confiabilidad a sus deducciones; el adjetivo en la expresión del maestro le resta seguridad a sus rumbos, es como los árboles que no le permiten ver el bosque encantado de la vida de sus alumnos. "El culturalista se embarca en el adjetivo "espiritual" y corta las amarras con el sustantivo "vida" *sensu stricto*, olvidando que el adjetivo no es más que una especificación del sustantivo, y que sin éste no hay aquél" (10).

El adjetivo como ropaje está bien en un baile de disfrazados, pero disuena en la dramática seriedad de la vida. Vemos, a cada momento, como se declama con los derechos del niño, con los requerimientos científicos de la pedagogía, con las exigencias sociales de la escuela, pero no advertimos verdadero interés por investigar, por conducir, por proteger y por hacer, en verdad, ciencia pedagógica en el trabajo docente, ni por lograr en la escuela tareas de seguridad prospectiva. Nada más oportuno para verificar lo que estamos diciendo que las "fiestas escolares"; éstas significan olvido completo del niño, ya que se le somete al oficio de actor para que divierta a los adultos; ¿quién no recuerda la desesperación de un pequeño cuando olvida un verso de la poesía que recita maquinalmente, o el aburrimiento de un grupo de gimnastas que repite, por centésima vez, ejercicios que el público aplaude, pero que derraman toxinas sobre sus músculos y abaten sus espíritus. Los niños trabajan durante diez meses para lucir sus "conocimientos" en el mes de diciembre ante sus padres, comisiones examinadoras y un sinnúmero de curiosos que ignoran que asisten a un sacrificio en masa, que están contribuyendo a matar la niñez, a destruir la autenticidad y a enturbiar las perspectivas de toda una generación.

Esta es la culminación de una pedagogía de adjetivos solos. Pe-

dagogía que en el curso del año adquiere diversas modalidades: la clase de geografía, que se hace en la sala a veces hasta sin el más modesto mapa, o la de ciencias naturales, memorizando un texto, o la de civismo, por el ciego sometimiento a la norma adulta. Todo esto desemboca en el espectáculo que ya recordamos, y que indica, no otra cosa, que el maestro ha enseñado mecanismos, ha impreso estereotipias, pero que no muestra conducción efectiva, atención cuidadosa, comprensión oportuna a lo que el niño es, representa y significa. Es más fácil tomar un libro y explicarlo, que tomar un alma y orientarla.

V.—TOPOGRAFIA PSICOLOGICA Y PEDAGOGIA

La física del alma, elaborada por los psicólogos del siglo pasado, no ha sido del todo desterrada entre nosotros, el asociacionismo o la psicología de las facultades como raseros para analizar al niño, todavía late en los programas de materias de nuestras escuelas, dirige la actitud de innumerables maestros primarios y de casi todos los secundarios; nada se quiere saber de caracterología diferencial, de las nuevas doctrinas derivadas de la práctica psiquiátrica: Kretschmer, Jung, Viola, etc., todavía no adquieren carta de ciudadanía en el árido país de la pedagogía.

Ortega propone el estudio acucioso de la carta anímica, de su topografía que es, casi, "una terrae incógnita", a pesar de Wundt y de Freud, de Bechterev y de Binet, de Watson y de Jaspers. Y tuvo razón, porque sin conocer al niño es punto menos que imposible crear la escuela que más conviene, estructurar los planes y programas de estudio más apropiados, organizar los métodos didácticos propios y llevar a la realidad, alguna vez, la recomendación de Claparède de una "escuela a la medida".

Para el autor de *Rebelión de las Masas* la topografía psicológica está integrada por tres grandes zonas: vitalidad, o alma corporal, el

espíritu y el alma. Oigámoslo: “entre la vitalidad, que es, en cierto modo, subconsciente, obscura y latente, que se extiende al fondo de nuestra persona como un paisaje al fondo del cuadro, y el espíritu, que vive sus actos instantáneos de pensar y querer, hay un ámbito intermedio más claro que la vitalidad, menos iluminado que el espíritu y que tiene un extraño carácter atmosférico. Es la región de los sentimientos y emociones, de los deseos, de los impulsos y apetitos: lo que vamos a llamar, en sentido estricto, alma” (11). Es indudable el parentesco con Freud y con las diversas escuelas psicoanalíticas por un lado, y con las posiciones reflexiológicas por otro; parece que siguiendo esta senda llegaríamos a la fusión de Freud y de Pavlov, vale decir, a poseer por fin la verdadera psicología como ciencia de la persona total.

Cada niño es un paisaje inserto en otro paisaje, aquél interno, éste, externo. Desde las vertientes de la psiquiatría se nos viene indicando, desde hace largos años, que la personalidad no es otra cosa que la conjunción del soma, de la psiquis y del medio, principio que en forma plástica enuncia nuestro autor: “Nuestra vida psíquica y nuestro mundo exterior se hallan ambos montados sobre esa imagen externa de nuestro cuerpo que arrastramos siempre con nosotros y viene a ser como el marco dentro del cual todo nos aparece” (12). Karl Jaspers tiene una posición similar cuando escribe: “Toda vida se realiza como codeterminación de un mundo interior y de un mundo circundante” (13).

Si buscáramos de encasillar esta posición en alguna de las tendencias psicológicas de la hora, eludiríamos a la mecanicista y a la organicista porque en ambas hay sumas de partes o funciones que condicionan la conducta total y nada más ajeno a Ortega que el análisis de las situaciones psicológicas; tampoco correspondería al vitalismo, que presupone la existencia de una fuerza vital sobrepuesta a los elementos psíquicos. Pero esto no debe detener al estudioso que busca un texto de psicología para clasificar lo nuevo que encuentra, porque lo nuevo es, en un comienzo, inclasificable. Ortega nos da un

derrotero para estudiar al niño; la psicología pedagógica carece de ellos, útil es, entonces, que los que deben interpretar y trabajar con el material de esa psicología se acerquen a estas posiciones orteguianas, tan plenas de hallazgos sutiles, de rumbos sin huellas, de perspectivas apenas entrevistas.

Parece que el mensaje del pensador español quisiera expresar, más o menos, lo siguiente:

“Maestros, no os internéis en los meandros del alma infantil ignorando que ésta es algo que palpita en la víscera, sana o enferma, que pugna por salir por las pupilas inquisidoras o por los milares de porqués que tropiezan en su garganta. No os quedéis contemplando el marco, entrad al paisaje que está adentro del cuadrilátero, distinguid sus formas, sus tonos, sus perspectivas... La geografía del alma no es algo indiferente, como la que estudiamos en el rostro de la tierra: su vitalidad expresada en la agilidad de los miembros, en la prontitud de la palabra o en la inquietud de la mirada, precisa que se le conozca en toda su dimensión, para que la irrigación de la cultura sea completa, para que el “saber” deje allí sus légamos, de donde el espíritu tome las sustancias que le hará ágil, penetrante, luminoso, que el alma le dará, a su hora, la carne mórbida de los deseos y de los apetitos, la recámara mullida de los sentimientos y de las emociones, la puerta amplia del diálogo con el tú y con el mundo. Debéis conocer no sólo al niño tímido que tenéis ante vosotros, llegad al “yo” psico-corporal, al “yo” del espíritu, al “yo” anímico; allí están los hitos referentes a ellos. Tendréis que interpretar una cefalea del niño, un proceso de terquedad, la resistencia para aprender tal o cual materia, una labilidad incidental o una atonía, es decir, todo que en él sea respuesta, como una situación definidora de su circunstancia y no olvidéis que estas respuestas serán vuestra pauta de educadores, por encima y a contrapelo de resoluciones administrativas o de prejuicios didácticos. Seréis maestros en la medida en que os atreváis a la teoría, en que sintáis el embrujo de la creación y el llamado recóndito de la humanidad”.

VI.—COLOFON

Estas notas quieren ser nada más que el acercamiento comprensivo y entusiasta a una posición doctrinaria, plena de posibilidades para la mejor comprensión del problema educativo, desde el punto de vista del niño, de la ciencia y de la cultura. Lejos de nuestro ánimo inferir agravios a los compañeros de profesión, víctimas de un estado de cosas que no está dentro de sus medios rectificar, pero es indudable que nuestra parsimonia, nuestra adhesión a prejuicios científicos, a situaciones administrativas nos hacen encubridores, cuando menos, de un delito contra el destino del hombre y contra la estabilidad de nuestras instituciones republicanas. Esto es serio. De vez en cuando y, especialmente, en épocas de exámenes, se hace presente la crítica al sistema educacional, pero una crítica episódica, emocional, sin una base seria que le dé prestancia. Pero esto es ya un síntoma, una advertencia que los maestros y, principalmente, el Supremo Gobierno debiera considerar en lo que significa.

Los fracasos en una prueba, los resultados mínimos del bachillerato son, en verdad, efectos de que algo no marcha bien en el sistema; la enseñanza pura, el transvase de conocimientos interesa en cuanto al programa que debe pasarse pero, ¿no se piensa en ese ochenta por ciento de niños de la escuela elemental que abandonan las aulas antes de cumplir el ciclo y en el setenta por ciento de estudiantes secundarios que no llegan al sexto de humanidades? ¿no se piensa en las decenas de millares de adolescentes y de jóvenes que carecen de rumbos en las encrucijadas de la vida y que, por último, buscan un empleo cualquiera o se entregan al delito o al vicio? La falta de idealismo de nuestra juventud, su ausencia de sentido práctico, su carencia de rasgos cívicos positivos, etc., etc., están pregonando el fracaso de la educación. Es lo que hemos tratado de mostrar, valiéndonos del pensamiento de Ortega y Gasset, podríamos haberlo conseguido, y en forma mucho más fácil, interpretando las

estadísticas que obran en nuestro poder. Esto último lo hemos hecho en otra parte.

Por último, estimamos que es indispensable que otros, con mayores recursos que nosotros, extraigan de los libros del maestro, del altísimo ejemplo de su vida todas aquellas sugerencias que puedan contribuir a que nos intereseamos más por nuestros problemas, se haga más acuciosa nuestra observación y alcancemos un nivel más alto en la discusión y en la crítica, en la construcción y en la evaluación.

Santiago, febrero de 1956.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) José Ortega y Gasset.—*Obras*, 2 tomos, XIX, 1409 páginas. Ed. Espasa Calpe. Madrid, 1932, pág. 343.
- (2) José Ortega y Gasset.—Op. cit. Pág. 344.
- (3) José Ortega y Gasset.—Op. cit. Pág. 345.
- (4) N. E. Ischlondsky.—*Cerebro y Conducta*, 217 páginas, 32 páginas de ilustraciones. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1953. Pág. 193.
- (5) Julián Marías.—*La Filosofía Española*, 147 págs. Ed. Espasa Calpe, Buenos Aires, 1949, pág. 93.
- (6) José Ortega y Gasset.—Op. cit. Pág. 13.
- (7) José Ortega y Gasset.—Op. cit. Pág. 353.
- (8) José Ortega y Gasset.—Op. cit. Pág. 355.
- (9) José Ortega y Gasset.—Op. cit. Pág. 759.
- (10) José Ortega y Gasset.—Op. cit. Pág. 494.
- (11) José Ortega y Gasset.—Op. cit. Pág. 499.
- (12) José Ortega y Gasset.—Op. cit. Pág. 494.
- (13) Karl Jaspers.—*Psicopatología General*. 2 tomos, 532 páginas y 484 págs. Ed. Beta. Buenos Aires, 1950. Pág. 27.