

242
C.R.

educación

Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA. — Pedagogía Fundamental por Jonas Cohn (página 65).

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA. — La psicología del niño difícil por M. L. Coronado (página 92).

INFORMACIÓN METODOLÓGICA. — Estudio de los animales por Edward Gardner Howe (página 97). — El trabajo manual como factor indispensable de educación integral por Pablo A. Pizzurno (página 112).

62

₡ 0.25

Enero, 1939

San José, Costa Rica

Imp. Española

educación

Organo de la Asociación de Inspectores
y de Visitadores Escolares de Costa Rica

No. 62

* Undécimo Tomo *

Enero 1939

INFORMACION PEDAGÓGICA

P E D A G O G Í A F U N D A M E N T A L

Propiedades necesarias al educador y al maestro.—Evidentemente, no todo el mundo es apto en igual grado para adoptar y sostener la actitud educadora. Por mucho que pueda alcanzarse mediante la autoeducación, han de existir ciertas condiciones previas para que sea posible y llegue a un resultado satisfactorio. Educar es en todo caso una auténtica vocación. La vocación puede surgir de estados particulares. Todo padre, toda madre, la tiene frente a sus hijos; y es más, toda persona mayor puede verse en el caso de tener que establecer tal relación con personas que se hallen en estado de desarrollo. En la relación de los padres con el hijo resaltan momentos muy especiales: la estrecha unión personal, la proximidad que exige la comprensión más íntima, y que, por lo tanto, hace especialmente dolorosa toda ruptura. El problema de la educación consiste aquí, especialmente, en que al principio la relación es natural y evidente y en que ambas partes creen en la simple continuación de este carácter de evidencia y naturalidad, mientras que de la aspiración del educando a una vida propia y de la necesidad de educarle para las limitaciones y obligaciones de la sociedad civilizada surgen inevitables conflictos. Dada la generalidad con que

estas tareas se presentan a toda vida humana completa, no es posible hablar aquí de una selección profesional. Otra cosa ocurre cuando la educación se convierte en una profesión duradera en sentido estricto. A este caso queremos limitarnos ahora. Cuando la educación es una profesión que llena la vida, suele ir unida a la enseñanza; la cosa que debe ser enseñada ofrece el centro suprapersonal. Incluso nuestros "jardines de la infancia" cuentan entre sus tareas un aprender jugando preparatorio. A la educación pertenece un objeto, y este objeto, normalmente, existe en la enseñanza. Preguntamos, por tanto: ¿qué cualidades debe poseer un hombre para poder abrazar la profesión de maestro?

Podemos servirnos aquí de la misma división que hemos establecido en la investigación de la actitud educadora; trataremos, en primer lugar, del maestro en sí; luego en su relación con el discípulo y, en fin, de su actividad de mediador en relación con las cosas, es decir, en la enseñanza. Considerado en sí mismo, un maestro debe poder actuar libremente como modelo, es decir, el dominio de sí mismo no ha de serle demasiado difícil. Claro es que el autodomínio es esencialmente producto de la autoeducación, de la propia actividad. Pero se alcanza con facilidad muy distinta en unos y otros y para algunos sólo se logra mediante duros sacrificios. Hay hombres en los cuales la actitud de autodomínio es algo así como una tensión convulsiva, permanente, sostenida; hay otros que sólo son capaces de mantenerla si se repliegan ante los conflictos o se construyen la coraza de una estricta regularidad o viven lo más solitariamente posible. Tales naturalezas no son apropiadas para la profesión del magisterio. Son también graves para el maestro las vacilaciones del ánimo, muy intensas e infundadas, las fuertes depresiones o los estados emotivos indominables. Existen hombres equilibrados y otros que no lo son. Ya que la lozana vitalidad es una cualidad muy

deseable en el maestro, no siendo raro, en cambio, que se halle unida a una perturbación del equilibrio, sería parcial que admitiéramos en el magisterio sólo a individuos perfectamente equilibrados. Ahora bien, las perturbaciones del equilibrio deben ser en todo caso dominables y, por consiguiente, no pueden exceder de un cierto grado.

La relación del maestro con el discípulo debe ser amorosa y comprensiva. En cuanto a esto, el cariño no debe referirse sólo al individuo aislado, sino a la juventud en general. En los padres se combina con frecuencia el amor natural que sienten hacia sus hijos con la falta de comprensión de la verdadera juventud. Tampoco se debe confundir la ternura hacia los pequeños, casi siempre existente en las mujeres, con el amor a la juventud. Al niño se le quiere con frecuencia, en este caso, sólo como objeto del instinto maternal y no es raro que sea mantenido artificialmente inerte con objeto de ejercer en él este instinto. El amor a la juventud es la cualidad del maestro que más fácilmente se desgasta por los esfuerzos cotidianos de su profesión. Debe, por lo tanto, existir de antemano de manera terminante y es preciso cultivarlo sin cesar. Si en el autodomínio es necesario poner de relieve que en él coopera un factor existente, es preciso poner de relieve respecto al amor que si bien no puede ser producido mediante el trabajo, indudablemente puede ser conservado y reforzado. Ahora bien, el primer deber del futuro maestro es sin duda examinarse si le impulsa el amor a esta vocación. No es raro que entre los motivos de la adopción de la profesión de maestros se halle la voluntad de dominio sobre naturalezas pobres, que jamás pueden esperar conquistar una posición importante sobre los de igual edad. Es evidente que, en caso necesario, han de tenerse alejados del magisterio a tales individuos con la mayor energía. Pero aun el hombre de verdadero valor, de posición genuinamente objetiva, en el cual

se une la estricta justicia con una cierta frialdad de sentimiento, no es en general el maestro adecuado, aunque pueda tener una importante eficacia en los grados más altos de nuestras escuelas secundarias. Tampoco hallaría tal individuo plena satisfacción en la profesión de maestro.

En el amor, como en toda modalidad afectiva, debe distinguirse entre el impulso afectivo aislado y el fundamento duradero de la modalidad afectiva de que procede. Para la educación como actividad duradera y continua tiene importancia que este fundamento esté bien cimentado. Entre las asociaciones del instinto natural con la formación espiritual de nuestra vida lo más notable es que el impulso sexual, que en sí mismo sólo parece aspirar en todo caso al acto único, puede comunicar algo de su fuerza y de su carácter irresistible a una orientación afectiva permanente. *Platón* expuso la significación del amor erótico para la educación, y desde entonces esta conexión ha sido discutida continuamente. Y es más: en los últimos tiempos, *Bühler* ha querido hacer derivar toda verdadera educación del amor sexual del mayor hacia el más joven, y viceversa. No debe desconocerse, sin embargo, que también pueden existir relaciones análogas entre los dos sexos y ser eficaces con bastante frecuencia en el sentido más alto y más hermoso. Piénsese, por ejemplo, en la relación de *Lessing* con su hijastra, que se reflejó en *Natan* o en la importancia que la veneración hacia una mujer madura y noble tiene en la vida de muchos jóvenes durante su desarrollo. El amor erótico, aun totalmente espiritualizado, en el que quizás el fundamento natural es completamente desconocido al amante, tiene una orientación personal, aspira a la unión con el ser amado, elige el objeto de amor, o mejor, se siente atraído como por el destino hacia un hombre determinado o hacia una clase determinada de hombres. No sólo el ejemplo griego, sino muchos de los más grandes maestros de los

tiempos ulteriores muestran que pueden nacer relaciones de tan alto valor y de una eficacia incomparable. En *Hermann Lietz* se destaca claramente este momento, como revela especialmente el librito de Freseni, que ha dedicado a un discípulo amado prematuramente fallecido. También en *Herbart* me parece colorearse así su relación con Karl von Steiger. Frente a las opiniones dominantes es preciso acentuar que un impulso en sí no es bueno ni malo, sino que lo esencial es la dirección en que se le desarrolla y aplica. Querer reprimir este elemento impulsivo por un temor receloso, en lugar de elevarlo a la conciliación del espíritu con la naturaleza, equivaldría a detener las más altas posibilidades. El riesgo de que se extralimite el impulso hay que evitarlo por la circunstancia de que el educador sea dueño de sí mismo, en lo que le apoyan las buenas costumbres que cultivan el temor al contacto corporal. Precisamente cuando entre individuos de distinto sexo y edad se desean relaciones libres e ingenuas es preciso reformar y no debilitar el apoyo de estas buenas costumbres. Es preciso preservar ya al niño contra las torpes ternuras de los mayores y habituarlo así a que el amor no consiste en un constante acariciar y abrazar. Cuando domina en general la contención corporal, en momentos de necesidad o de perplejidad será doblemente curadora la mano que toca y el brazo que abraza.

Los límites del poder educador en lo que se refiere al amor sexual se hallan esencialmente en el hecho de que tiene una orientación determinada, de que no se trata de una fuerza general, dotada de una eficiencia general. Así se distingue de él otra clase de amor, que puede designarse amor curativo. Este es, por decirlo así, una abundancia rebosante que quiere comunicar y que busca todo ser extraño. Aunque se une fácilmente con la compasión, no debe confundirse con el compadecimiento, aun con el activo. La compasión, aun la más alta y activa, es

siempre un sentimiento reactivo, mientras que el verdadero amor caritativo es esencialmente activo y espontáneo. Del mismo modo que con la compasión, el amor caritativo se une con el deseo de compartir e irradiar aquello que se posee y se estima más. Si *Pestalozzi* es acaso el más puro ejemplo de un gran educador que es impulsado por la compasión a la plenitud del amor caritativo, en *Comenio* se une, en especial perfección, el amor caritativo con el impulso a irradiar a todos la luz del espíritu. Su palabra capital de que es preciso enseñar todo a todos y perfeccionar todo bajo todos los conceptos, así lo expresa. El amor sexual y el amor caritativo no se excluyen mutuamente, sino que pueden reunirse para formar estructuras muy altas; así por ejemplo, se hallan inseparablemente unidos en el verdadero amor maternal. De este modo el amor caritativo puede recibir una determinación más amplia; por ejemplo, hacia un talento latente o hacia la energía encauzada indebidamente, mientras que una conducta más bien erótica puede extenderse por un matiz caritativo.

Al igual que en el autodomínio se olvida fácilmente la participación que en él tiene la disposición, debiendo por lo tanto referirse especialmente a ella, así también en el amor se olvida la participación de la voluntad y de la autoeducación. Es cierto que el amor no puede lograrse a la fuerza, ni el abandono apasionado del *eros* ni el calor reposado de la *caritas*. Pero es posible educarse para la actitud inteligente y positiva que es una condición previa para el amor. La relación del entendimiento y el amor no es ciertamente unívoca. Quien es sensible para la expresión, es fácilmente rechazado por impulsos mezquinos que entresaca del tono y de la actitud del otro; y si es cierto que el amor nos proporciona la comprensión de la necesidad y del valor del otro, también es cierto que a menudo nos oculta su debilidad. La inteligencia conduce a

la justicia cuando se une con el autoconocimiento, cuando se sienten en las propias conmociones las de los demás y no se permite condenar en los demás lo que se perdona a sí mismo. Pero como se debe combatir lo malo en sí mismo, este conocimiento de la semejanza aun no conduce necesariamente al amor. Indudablemente existen excelentes concedores del hombre que no son en absoluto amorosos; hay naturalezas amorosas en alto grado cuyo juicio de los hombres permanece inseguro; por ejemplo, *Pestalozzi* no poseyó un juicio seguro sobre los hombres. Sin embargo, es deseable para el educador un amor comprensivo y no un amor ciego, una comprensión positiva que procure conocer las posibilidades de un desarrollo orientado hacia el valor, no una comprensión negativista. La capacidad de compartir el sentimiento ajeno existe en distinto grado en los distintos individuos, y quien se halla muy débilmente dotado de ella no debería hacerse maestro. Pero cuando la disposición no falta del todo se puede desarrollarla y en todo caso necesita desarrollo. También la inclinación a jugar de un modo más positivo o más negativo está íntimamente unida a la disposición fundamental que con frecuencia resulta de la condición natural versátil o duradera. Pero también es aquí posible y necesaria una cierta autoeducación.

Si el amor se ve amenazado generalmente por los pequeños conflictos cotidianos, este riesgo es particularmente grande en el educador, pues debe atender a las debilidades de los discípulos, ya que los impulsos naturales de éstos se cruzan permanentemente con su voluntad. Aumenta todavía este riesgo cuando el maestro se sabe vigilado y cuando esta inspección enjuicia al maestro únicamente por la conducta externa y las acciones comprobables de los discípulos. Debe existir de antemano una intensa fuerza amorosa capaz de desafiar estos peligros. Pero la disposición natural no basta. No tiene im-

portancia, como expusimos ya al principio, el impulso amoroso aislado, sino el sentimiento amoroso duradero. Convertir el amor instintivo en una fidelidad que penetre toda la vida es la más alta tarea de la autoeducación. Esto se verifica aquí, como siempre, por la conducta, fijando continuamente la mirada sobre los valores de la juventud, así como del individuo y por el alejamiento de las pequeñeces de la vida cotidiana.

Puesto que toda educación se verifica mediante un objeto y tiende a un objeto, el maestro, como educador, ha de disponer de la capacidad de transmitir las cosas. El simple dominio de las cosas no basta para ello, aunque desde luego constituye una condición previa. Para adquirirlo es preciso que exista una cierta inteligencia general, pues quien es capaz de ejercitar una destreza mecánica inconscientemente no es un maestro. A esto hay que añadir dotes particulares que son necesarias para la apropiación de cada materia. Es tanto menos necesario hablar mucho de esto por cuanto nuestra formación del maestro, en general, cumple con su misión respecto a la eliminación de los individuos inadecuados en tal aspecto y a la obtención del dominio del objeto. Pero dominar un objeto no significa aún poderlo comunicar. Para toda enseñanza hacen falta dotes de exposición. Para una enseñanza que actúa de un modo educativo sobre el hombre entero hace falta además algo que yo quisiera llamar capacidad para la acción. Ambos son conceptos teleológicos formados en relación con el fin de la educación, que de ninguna manera corresponden a simples disposiciones o combinaciones de disposiciones necesariamente ligadas a la naturaleza. Aquí, como en todas partes, cuando se trata de la disposición para las obras culturales, la multiplicidad de lo establecido y la exigencia de la realización están por de pronto más bien en una relación superficial y externa. De ahí la rareza de una aptitud ilimitada.

Por esto hay una cierta amplitud de tipos de disposición, que permite, mediante una formación adecuada, el desarrollo de la aptitud deseada.

La aptitud para la exposición se puede dividir además según las distintas exigencias de la misma. El objeto a enseñar debe ser ante todo dominado *lógicamente*, destacado con claridad en sus relaciones internas y externas y desarrollado con precisión. A esta exposición lógica ha de asociarse la *estética*, cuyas exigencias esenciales son la plasticidad y plenitud. Finalmente, debe la exposición ser adecuada a la persona que se educa, pues ha de conducirla a la cosa. Este aspecto de la exposición podemos denominarlo *didáctico* y constituye, sobre todo, el verdadero talento docente.

Se debía pensar que un hombre instruido pudiera exponer, por lo menos, con claridad y distinción. Pero esto no es en absoluto el caso general. Para quien se dedica sólo a trabajos o investigaciones científicas, las suposiciones de éstos llegan con frecuencia a ser algo tan evidente que en ningún momento piensa en ellas. De ahí que sea con frecuencia tan difícil para muchos especialistas comunicar lo esencial de su ramo. Otro obstáculo para la claridad está en la lucha con los problemas, en la pugna de motivos, de pensamientos contrarios, en la efervescencia, a menudo sumamente fructífera, de un espíritu vivaz. Aunque la aptitud para la clara exposición no se halla necesariamente unida a la verdadera pericia, sin embargo puede unirse siempre a ella cuando el dominio de la materia llega al mismo tiempo a ser consciente. Para los futuros maestros será necesario orientar de antemano su punto de mira hacia esta claridad. Puesto que precisamente el principiante bien dotado suele hallar especial dificultad en la clara exposición del propio pensamiento, puesto que la fructífera efervescencia del propio espíritu no puede ser interrumpida prematuramente, lo mejor es ejercitar al

principio esta aptitud en la libre reproducción del pensamiento ajeno.

Mucho menor es, en general, el don para la exposición intuitiva y vivaz. Deberá ser de distinta clase en distintos objetos. Se la puede alcanzar mediante el lenguaje, el dibujo, la mímica. Puede ser fomentada mediante alusiones, enlaces y relaciones. No tendría sentido exigir al maestro el dominio de todas las clases de exposición intuitiva. Pero debe cultivar y poner al servicio de su vocación toda disposición que posea en el sentido de esa exposición intuitiva.

El verdadero talento docente, la capacidad para la exposición didáctica está en relación con el sentimiento de amor mediante la comprensión del discípulo. Pero, aparte de ello, se necesita también la vivacidad del espíritu, especialmente cuando como hoy se exige con razón transmitir al alumno, no los resultados, sino conducirlo a la propia elaboración de éstos. Pues entonces debe aprovecharse inmediatamente toda expresión inesperada en el sentido de la tarea, se debe ver a través de los desórdenes aparentes el camino del fin apetecido y observar dónde es inoportuna una digresión o un rodeo y donde es preciso evitarlos. Un espíritu rígido es incapaz de esto. Pero también la actitud sumamente concentrada, hasta productiva, y con frecuencia muy útil para el trabajo objetivo habrá, por lo menos, de dificultar al maestro aquello que hoy se denomina instrucción por el trabajo.

Una enseñanza que no se da solamente por el objeto, sino que quiere al mismo tiempo actuar educando y cultivando, debe producir una relación interna con la cosa y permitir que la cosa y el trabajo brillen en su propio valor. Para esto no basta la sola capacidad de exposición ni aun cuando es didáctica. Si la instrucción ha de llegar a ser activa y comprender al hombre entero, debe actuar como un todo la persona del maestro absorbida por

la cosa. Precisamente aquí hallamos algo que no puede ni debe ser artificioso, porque, de lo contrario, introduciríamos en la instrucción la inautenticidad y la falsa retórica. La posición total del maestro, su poder y su superioridad le dan por sí mismos una aptitud para la acción; no los pierde si a consecuencia de su interior inseguridad evita ante todo la formación de una actitud hostil en el discípulo o el nacimiento del temor que excluye toda entrega a la cosa. Lo que se añade a esto es irracional y personal, personal incluso en tanto que no actúa del mismo modo sobre todos. Sobre un discípulo que lleva en sí mismo la disposición y el impulso hacia una cosa puede un maestro en apariencia torpe, pero entregado por completo a la cosa, actuar con especial eficacia educadora, acaso precisamente por su falta de intención y su torpeza. Esta observación no debe naturalmente justificar la ineptitud didáctica. A la aptitud para la acción y en cierta medida también a la facilidad de exposición pertenecen no solamente cualidades intelectuales o aptitudes de virtuoso, sino también el impulso para enseñar e instruir, de intensidad muy distinta en los distintos hombres.

No tiene mucho sentido realizar casuísticamente los distintos casos particulares de posibles combinaciones de debilidades y fuerzas de las disposiciones. Para el propio examen en la elección de la profesión debe bastar el conocimiento de las orientaciones fundamentales.

Por otra parte el maestro, como todo educador, tiene la dicha de poder actuar con todo lo que Dios le ha dado o ha adquirido con su trabajo. De ahí que se deba dejar campo de acción a su peculiaridad, no reduciéndole a más límites que lo que exige, por otra parte, la necesidad de la colaboración. Ya que todo don es deseable para el maestro y su falta se hace sentir a veces dolorosamente, se le exigen actualmente perfecciones que

nos hacen recordar la amarga ironía de Mefistófeles dedicada al señor Microcosmos: todo maestro ha de ser un sabio erudito y jugador de fútbol, debe saber dibujar y exponer de un modo perfecto, tener humor y pasión, etc. Evidentemente todo esto es muy hermoso; ¿pero dónde existe un hombre dotado de esta suerte? La exigencia realmente es ésta: el maestro ha de poner al servicio de la educación estas y otras capacidades que posea; aquello que puede desarrollar en sí mismo debe desarrollarlo. Ha de renunciar a aquello para lo que carece de disposición. Aun cierta debilidad de alguna propiedad fundamental, desde luego no su falta, puede ser sustituida por la fuerza de los demás. La claridad de exposición es, sin duda, indispensable al maestro; un educador hábil en lo demás no puede enseñar si carece de ella. La riqueza y la penetración de la explicación, con todo lo que significan, pueden suplirse, por lo menos cuando se trata de la formación de la inteligencia y del saber, por la claridad, el proceder metódico y la conciencia del deber. Nadie debía, empero, enseñar historia o transmitir poesía o arte si no es capaz de exponer de un modo vivaz. La capacidad de exposición es tan central para el maestro como el amor a la juventud para el educador en general. Un hombre muy experto, refrenado por su voluntad, que posea capacidad de exposición, puede ser un buen maestro, aunque sea algo frío, sobre todo para alumnos no demasiado jóvenes y con la condición de no ser el único maestro. Viceversa, a quien posee mucho amor y ardor y sabe hacerse respetar mediante su saber y poder, la juventud pasa por alto una desviación del temperamento, y aun puede llegar a quererle más precisamente por la misma. Finalmente, quien es al mismo tiempo entusiasta y posee autodominio, aun con un saber limitado, pero seguro, y dotes espirituales moderadas, puede actuar sobre todo en los niños más jóvenes, de un modo excelente, a

condición de que sepa comunicar su saber. Ahora bien, cada uno debería conocer su debilidad y trabajar para vencerla, o si es invencible, proponerse tareas a las que, a pesar de esto, puede hacer frente. Pero ante todo debe tener presente todo educador: de aquello que soy, que adquiero, se benefician mis discípulos, con tal que me consagre a ellos con toda mi alma. Por consiguiente, es deber primordial tanto de los padres como del maestro mantenerse vivaces, lozanos, francos. Por de pronto, es necesario para ello que se goce de reposo para volver siempre a su trabajo con nuevas energías. Todo maestro debiera tener fuera de la escuela un terreno en que se enriquezca y fortalezca. Uno puede trabajar científicamente, otro, profundizar en las grandes artes o recogerse en las artes menores; un tercero, dedicarse a las excursiones, al deporte, a la horticultura. Si aporta a la enseñanza la experiencia adquirida, la energía renovada no concede importancia secundaria a la enseñanza, considerándola y realizándola como mal necesario; será una fuente de alegría y provecho para él y para los alumnos. Sólo ha de mantenerse sincero y apto para la asimilación. El maestro que se aburra y busque "distracciones", y mate las horas con charlas insípidas e incansables partidas de naipes, quizá reúna las condiciones necesarias para un honrado oficinista, pero no vale para maestro. De lo dicho se sigue además que es preciso conceder al maestro tiempo y medios para el ocio y para su perfeccionamiento. Quien debe gastar y distribuir debe también recibir y tomar. Bueno sería que se concediera a nuestros maestros la posibilidad de viajes instructivos y largas permanencias en el extranjero en mayor medida que ahora. También habría que incrementar la actividad de maestros jóvenes en las escuelas en el extranjero, computándoles, íntegramente y en lo posible como preferentes, los años de servicio prestados en el extranjero. Hay que saludar con entusiasmo toda corriente de aire

fresco que traiga a la atmósfera con frecuencia asfixiante de nuestra escuela un maestro a la vuelta de sus viajes, aun en el caso de que un hombre de tal condición no fuese del agrado del burócrata que se aferra a la rutina y sirviera de estorbo a sus compañeros sedentarios más viejos. Sin embargo, el que vuelve, para preservarse del orgullo, no debe olvidar que la amplitud del espíritu y de la participación pueden adquirirse también en una vida de estrechos horizontes exteriores. Kant nunca abandonó el territorio de la Prusia occidental, lo que no fué obstáculo para que estuviera al tanto de las condiciones existentes en Pekín.

LOS MODOS DE ACCIÓN DEL EDUCADOR.—Si queremos hacer un resumen de los modos posibles de obrar sobre el alumno, de tal suerte que se destaquen las diferencias más significativas, hemos de tomar como punto de partida en la clasificación la conducta y los medios del educador y no los distintos aspectos de la vida anímica del alumno. Distinguiendo, por ejemplo, las influencias sentimentales, de las determinadoras de la voluntad, de las formadoras de representaciones intuitivas, de las ejercitadoras de aptitudes, se desintegra aquello que sólo existe unido. Aunque en medidas conscientes aisladas tal división puede dar, por lo menos, con el fin principal, la perplejidad será completa en cuanto a los muy importantes modos de acción que parten de todo el ser y de la conducta inintencionada en particular del educador. Un principio clasificador favorable garantiza en cambio la diferenciación entre las acciones inmediatas sobre el alumno y aquellas que, por de pronto, atañen a su ambiente, ejerciendo una influencia mediata sobre él. A este ambiente pertenece ante todo el educador mismo como individuo vivo, cuyo trato con el alumno no se limita a medidas aisladas. *Adalbet Stifter* dice en su obra *Nachsommer*: “Lo mejor que puede hacer un hombre para

otro es siempre lo que mejor es para él." El mismo director de una gran escuela, que acaso hable raras veces en el terreno particular con los alumnos, puede ejercer una influencia indirecta sumamente importante por su conducta, por la severidad o cordialidad de sus ademanes, por la estricta puntualidad en el desempeño de su cargo, por su comportamiento respecto a sus superiores y subordinados.

Con esta primera clasificación se cruza otra, que tiene por punto de partida si una acción surge de una resolución espontánea o del carácter del educador, o si responde a una conducta del educando. De esta manera hay que distinguir entre modos de acción activos o espontáneos y reactivos. Estos últimos pueden clasificarse además, según fomenten u obstaculicen un impulso o una cualidad del educando, según sean positivos o negativos. Se sigue de la naturaleza del educador, que se presentan estrechamente ligados entre sí los elementos activos y reactivos. Tampoco se conoce fácilmente desde fuera la preponderancia de uno o de otro de los elementos. Puede darse el caso de que aparezca positivamente reactiva una conducta, siendo, en cambio, activa, pues el educador, sin saberlo el alumno, le ha provocado su deseo o su pregunta. A la inversa, se introduce casi siempre un elemento reactivo en la conducta activa, en cuanto la manera en que el alumno lo acepta, rechaza o mira con indiferencia determina la acción ulterior del educador. Es necesaria en igual medida la conducta activa y la reactiva; no es admisible establecer entre ellas una diferencia valorativa. *Schleiermacher*, que parte unilateralmente del desarrollo espontáneo del alumno, cree llenar toda la esfera de la educación mediante la reacción y el apoyo; pero un educador que renunciara a su propia actividad renunciaría a la par al mando. Esta necesidad muestra claramente la conocida metamorfosis de la supuesta educación negativa de Rousseau en una mez-

quina actividad múltiple y en un engaño del educandó. Es a todas luces evidente que de ninguna manera puede renunciarse a una conducta reactiva. Entre los modos de acción damos la preferencia a los positivos. Puede decirse que la actividad del educador ha de aspirar a proporcionarles a estos últimos el dominio. Pero es inevitable que siempre llegarán a presentarse casos que motiven una conducta negativa. De ahí resulta la siguiente tabla:

	Acción inmediata sobre el alumno	Acción inmediata por La persona del educador	Acción inmediata por el ambiente
Activo (espontáneo).	1. Enseñanza.	2. Modelo.	3. Formación
Reactivo	positivo. 4. Apoyo.	5. Calor.	6. Cumplimiento del deseo
	negativo 7. Reacción.	8. Frialdad.	9. Distanciación

Tenemos que proceder ahora a hacer un resumen somero de los nueve modos de acción, denominados solamente, mas no descritos, por los vocablos que anteceden.

1. *Enseñanza*.—Se ejerce una acción directa y activa ante todo por una enseñanza de toda clase, que no se reduzca a contestar a las preguntas del alumno por todo género de sugerencias ofrecidas, por trabajos asignados y además por el régimen de vida prescrito al alumno. Puesto que no sólo se aprenden conocimientos, sino también habilidades, ya que toda actividad exigida al alumno tiene carácter de asimilación y ejercicio, y ya que también el régimen de vida en el párvulo es en general una enseñanza mediata de orden y de regularidad, mientras que en el niño de más edad domina la instrucción, muy bien puede designarse enseñanza, según su aspecto más importante, todo este modo de acción. Resulta muy comprensible que un pedagogo activo y siste-

mático como *Herbart* coloque la instrucción en el centro de la educación. La llamada "enseñanza activa o por el trabajo" es reactiva sólo en apariencia, pues también en ella es el maestro el que indica el objeto, el que dirige el trabajo mancomunado al objeto, y el que en todo momento ha de tener presente la finalidad, ha de saber a cuáles sugerencias de los alumnos ha de seguir, cuáles ha de dejar al lado o de rechazar mediante la crítica; es el maestro, el que en caso necesario ha de llevar al discípulo un paso más adelante, etc., etc. Es cierto que aquí se admite en la instrucción una conducta reactiva más pronunciada que antes; mas esta conducta reactiva en todo momento constituye sólo una fase de una conducta esencialmente activa. Olvidando esto, la "enseñanza por el trabajo" degenerará en jugueteo y en charlas. Toda enseñanza que exige la verdad y el esfuerzo, forma a la par la voluntad. Sobre la orientación volitiva moral se actúa de manera inmediatamente activa por medio de la enseñanza moral, lo cual quiere decir que, en tal caso, este modo de acción, si bien indispensable, no es el más importante. La vida sentimental es la que en menor grado se deja influenciar en forma inmediatamente activa, ya que toda intención que se nota produce tendencias contrarias.

2. *Modelo*.—La aspiración a constituir un modelo, a realizar inmediatamente una acción, con el fin de que el alumno la tome por ejemplo tiene sus riesgos, porque enturbia la pureza del ser y de la acción, o—con otras palabras—porque quien se constituye en modelo, ya no mira a derechas lo que hace, sino guiña con un ojo para observar el efecto que causa su acción. Y, sin embargo, el educador ha de saber que toda su manera de ser, tal como se muestra al alumno observador por infinidad de pequeños rasgos, que su conducta total, aun frente a otros individuos, obra con mayor intensidad so-

bre el educando, que su enseñanza. Si hablamos de acción "activa", sólo queremos decir que el impulso y el modo de acción parten del educador, pero no que sean dirigidos por una voluntad particular del educador. Se sobreentiende que el educador es y ha de ser modelo para el alumno, pero a pesar de esto apenas hay un aspecto en la educación que produzca dudas más graves al pensador profundo que éste. Es cierto que el niño, si admira a su padre, lo toma por modelo; si el alumno admira al maestro aspira a su saber y poder; pero esto no es otra cosa sino una fase del desarrollo. El muchacho ha de encontrarse a sí mismo y a su camino. Todo modelo humano sólo tiene derecho a serlo durante cierto tiempo. Las casualidades de la individualidad, que intervienen en toda actividad y conducta humana, pueden asociarse por de pronto a lo justificado objetivamente, sin perjudicarlo, y han de terminar por ser descartadas y reemplazadas por la individualidad del educando. Constituye un error de bulto querer presentarse como modelo, en lo que sin embargo incurre la mayoría. Ocurre entonces que el adolescente contesta en su interior con terquedad: "Pero si yo no quiero llegar a ser como tú." Es preciso, por lo tanto, comportarse de tal manera que uno pueda servir de modelo y dejar a la discreción del niño en qué medida considera como tal al educador. Sin embargo, ya en la mera aspiración a ser un modelo, aunque no se exteriorice esta voluntad, se corre el grave riesgo de incurrir en cualquier forma de hipocresía, más o menos sutil, o de degenerar en un espectro de reglas abstractas. La contradicción consiste aquí en que sólo actúa realmente como modelo quien no sabe que lo es ni quiere serlo, y en que a pesar de esto el educador ha de tener presente su posición de modelo, ya que le impone deberes esenciales. La primera solución de este conflicto se llama autodisciplina, pues quien se vigila a sí mismo establece en sí una ley que está por en-

cima de él y que se destaca en su conducta, se sabe imperfecto y, sin embargo, al mismo tiempo representa el afán de perfección. La disciplina, empero, es restrictiva, no constructiva. Quien se encuentra sometido a la disciplina, aunque ésta sea interna y propia, conserva siempre algo de rigidez. La fuerza y el amor, la riqueza y la plenitud, actúan sobre el individuo sensible como modelo positivo sin pretender serlo. Todo individuo, en lo posible ha de observar una conducta franca, vivaz y cariñosa. La ventaja más hermosa que ostenta la profesión del educador es que este trabajo constituye en sí mismo un deber de su profesión. Pero los límites de la disposición, los trastornos irremediables del primer desarrollo y por fin también los achaques de la vejez, le ponen trabas y se manifiestan como defectos. Si los observa el alumno es conveniente la franqueza. Ante los ojos del niño quizás sea posible ocultarlos por medio de la prudencia y de la autodisciplina, mientras que al adolescente el educador le puede decir con toda tranquilidad: "Tal o cual cosa, que hago yo, no está bien, tú tienes que hacerla de otra manera." Ha de ser de tal condición, que a pesar de esto conserve su superioridad.

3. *Formación del ambiente.*—Al ambiente del hombre solamente pertenece aquello que se asimila. Jamás ha de olvidarse esta verdad fundamental, si se quiere enjuiciar de antemano el efecto educativo de determinadas situaciones de la vida. Así se exagera a menudo el efecto perjudicial de las grandes urbes. El niño se acostumbra pronto a los múltiples atractivos; la calle de mucho tráfico, con sus tiendas representa, en primer término, para el niño un campo de juegos y, como tal, inferior a una pradera delante de la casa, en la que se ven gallinas, patos, cabras y vacas. A la inversa, el vicio de la metrópolis no existe en absoluto para el niño que se cría bajo una tutela cuidadosa. La vecindad in-

moral representa en las poblaciones pequeñas, donde todo el mundo se conoce y no puede esquivarse nadie, un peligro mucho mayor.

La forma de ambiente se rige por dos principios que se limitan recíprocamente: ha de ser adecuado para el niño todo, respetando su inocencia, y reunir, no obstante, las debidas condiciones para prepararle a vivir en la dura realidad. En el período inicial predominará generalmente el primer principio, siendo paulatinamente reducido y suplantado por el segundo. Los sistemas constructivos de la educación forman en la mayoría de los casos también un ambiente adecuado. Quien conciba a la educación como incorporación a un conjunto dado históricamente pondrá reparos a estos mundos infantiles artificiales; se conformará con la selección y la influenciación, y también en los institutos docentes especiales se cuidará de que no pierdan el nexo con las realidades de la vida. Ante todo, pertenece al ambiente el conjunto social en el cual vive el alumno. Durante mucho tiempo ha constituido un defecto fundamental de nuestras escuelas el que los maestros no se preocupaban casi de este aspecto de la educación, y si lo hacían sólo era mediante prohibiciones. Esto merece una exposición aparte.

4. *Apoyo.*—La enseñanza aun en la clase ha de despertar y atraer la actividad propia del alumno. Es conveniente, por lo tanto, que se apoye en lo posible toda iniciativa valiosa, aunque se desvíe del asunto. Ahora bien, la consideración a los discípulos y al objetivo general establece límites fijos respecto a este apoyo.

Puede dejarse al alumno un margen mucho más amplio en la enseñanza individual y más amplio todavía en una instrucción relacionada con la vida real. También con respecto a esto partirán de la actividad del educador sugerencias para creaciones nuevas y requerimientos para la actividad reglamen-

tada. Una vez dado este impulso y garantizado el trabajo podrá permitirse al alumno la colaboración en la dirección. *Miss Sullivan*, ha seguido de un modo enérgico este principio en la educación de Helen Keller. "Durante toda la educación de Helen me he atendido estrictamente a este principio: facilitarle la comprensión de aquellas cosas que desea saber." Ha de fomentarse toda inclinación de un niño hacia una actividad; todo intento de hacer algo merece nuestra participación afectuosa y auxiliadora. Los niños tímidos y sensibles se acobardan y desaniman fácilmente si al venir a nosotros tímida y prudentemente no les ayudamos. Incluso el niño vivaz y emprendedor solicita ayuda: quiere que se estime su interés y su actividad. Y la justa alabanza obra como ayuda, pues produce confianza en el éxito de la actividad, y no hay mejor auxiliar para la voluntad que la confianza en el éxito. La justa alabanza ha de tributarse a la voluntad y a la iniciativa, al debido comienzo, a la ocurrencia, a la comprensión lograda, al autodomínio que se inicia, etc., etc., no al trabajo acabado, pues este último no puede esperarse del alumno, mientras lo sea. Ha de alabarse al alumno de tal suerte que le sirva de estímulo, y no de manera que le haga vanidoso y perezoso. La alabanza más acertada es la que se da al alumno a solas. Una alabanza ante sus compañeros de clase puede ser muy adecuada sobre todo si se aplica a un alumno menos capacitado, que se corrige; las alabanzas en público han de desecharse.

Toda ayuda ha de ofrecerse cordialmente; el educador ha de soltar las alas del alma infantil, ha de ayudarla en su vuelo y ha de alegrarse de su aleteo. Este también es el caso en la educación moral, en la que el alumno ha de considerar al educador no como representante de un mandamiento extraño, sino de su propio y mejor "yo" contra los caprichos rebeldes y los impulsos del momento. Las advertencias y las amonestaciones no han de surtir

el efecto de sermones molestos, sino de ayudas para la realización del propio designio.

5. *Calor*.—Con lo antedicho, se sobreentiende ya que no han de quedar aisladas las reacciones positivas, sino que han de nacer de la acogida unitaria, vivaz, gustosa del educador con el alumno. El adolescente ha de sentir en todo momento que el adulto irradia sobre él luz y calor, que su cariño es correspondido, que a su buena voluntad responde la estimación; a su actividad, la colaboración animosa; a su progreso, la alegría. El "calor", como denomino este modo de acción en virtud de sus cualidades terminantes, despierta aquella lozanía, satisfacción, alegría y serenidad, que constituyen el mejor ambiente para el desarrollo de un alma joven. Se tendrá acaso a mano los ejemplos contrarios que ofrecen la vida de los grandes hombres, por ejemplo, la infancia de *Carlos Dickens*, que a la edad de diez años trabajaba en una fábrica de betunes y se vió abandonado a sí mismo durante mucho tiempo. No cabe duda que esto le hizo conocer la vida y fortaleció su voluntad, contribuyendo también a ello el alma de este hombre brillante, de gran poder amoroso, que irradiaba tal calor, que hizo derretirse toda frialdad; pero Dickens, durante decenios enteros, ha considerado ignominioso tal abandono, y ha tardado veinticinco años en decidirse a relatar esto a su amigo íntimo John Forster. Han debido dejar, por consiguiente, cicatrices permanentes y dolorosas y que cohibían quizás también su libertad espiritual, aun en este caso de curso tan excepcionalmente favorable.

Es importante no sólo que exista el calor, sino que también lo sienta el niño. Ahora bien, el niño, y sobre todo el párvulo, vive en el presente, en el momento; sólo sentirá el calor de los padres y de los maestros si le alegran este presente. El mal humor enfría al niño aun cuando el malhumorado sea

carñoso y solícito. Una pena, una aflicción profunda ya las comprenden los párvulos, pero el continuo estado de depresión física y moral, máxime cuando en ella se evidencia algo de artificial e intencionado, repugna a todo joven vivaz.

6. *Cumplimiento del deseo en cuanto al ambiente.*—El párvulo quiere pronto ampliar su ambiente, desea un campo adecuado para su afán de descubrimiento y su impulso de acción. Un ambiente monótono deprime a la juventud, que aspira a más, quiere conocer cosas nuevas. Este afán indefinido tiene diferente intensidad en los distintos individuos y se clasifica más o menos según las aptitudes e inclinaciones reinantes. Es una alegría para todo educador con calor sentimental acceder a tiempo a tales deseos, proporcionar al alumno el estímulo que desea—una excursión, un viaje, trato más amplio, libros—. Claro está que ha de poder distinguir entre el simple capricho, el ansia desenfadada por lo nuevo y la verdadera aspiración a aquello que precisamente entonces necesita para su desarrollo. Ahora bien, hay que dejar un margen prudencial para la curiosidad y el afán aventurero, porque sólo en lo desconocido e indefinido encuentra el niño su orientación y determinación. Se evita la sobreexcitación si el educador no despierta los deseos, dejando, al contrario, que se intensifiquen durante cierto tiempo y comprobando su justificación antes de satisfacerlos. El deseo, además, jamás debe degenerar en pretensión y exigencia y ha de ceder el puesto a la necesidad objetiva. También por medio del trabajo continuamente exigido ha de existir un contrapeso al influjo que distrae del cumplimiento de los deseos; por este motivo la severidad de esta demanda es tanto mayor cuanto más rico sea el ambiente en que se cría el niño.

7. *Reacción.*—Ha de combatirse una conducta

del alumno desconforme con las normas, lo cual frecuentemente es posible por una simple reprimenda; se le deshabitúa de un comportamiento impertinente y presumido, denegándole el tributo deseado: la atención. En otros casos, empero, no bastará esta reacción tácita, por mucha importancia que tenga; en tal caso habrá de procederse a la prohibición terminante y castigarle en caso de contravención. Las prohibiciones pueden también tener el carácter de medidas activas, o sea que pueden anunciarse antes de la primera contravención. Esto será con frecuencia necesario en la educación en masa; pero tiene el riesgo de que se llame la atención de los alumnos sobre la posibilidad de determinadas faltas. En lo posible, las prohibiciones han de tener el carácter de reactivas; en tal caso, la primera contravención no ha de ser sino motivo para la prohibición, no debiendo castigarse aún. Claro está que esto no se refiere a actos cuya injusticia ha de conocer el niño sin prohibición expresa; por ejemplo, en los actos de brutalidad contra compañeros más débiles. Tiene valor general la norma de que una educación es tanto mejor cuanto menos rigor tengan los medios que aplica, siempre que el educador logre efectivamente con estos medios lo exigido. La ocupación, la atracción del interés retienen al alumno de muchas maldades; el respeto y el cariño que ha logrado el educador dan a una reprimenda somera, al levantar la voz incluso a una mirada, la fuerza suficiente para que el alumno entre en razón. A pesar de todo eso no será posible prescindir totalmente del castigo; está además justificado como medio de la educación para un comportamiento legal que constituye la base para la verdadera moralidad y que jamás se logra por el castigo. Una comunidad de alguna importancia, por ejemplo, una clase escolar, sólo reúne las debidas condiciones si se puede contar con el comportamiento legal de cada uno. Dejando pasar sin castigo los actos ile-

gales de alumnos malévolos o aturdidos, se debilita también la resistencia interior de los discípulos que al principio observaban buena conducta; la conducta ilegal parece casi justificada. Así el alumno llega a conocer la seriedad de lo exigido, a someterse a las leyes de una comunidad. Pero aquí el efecto, que nace del orden superior como tal, es siempre lo normal; el castigo representa la excepción indeseada; su necesidad ha de llevar al educador al autoexamen. Hay que tener también en cuenta que una aplicación reiterada de un castigo debilita su efecto y que son muy limitados los castigos de que dispone el educador, ya que éstos jamás han de perjudicar seriamente al educando.

La mejor denominación que se puede dar a la conducta del educador en la reacción es la de *la severidad paciente*. Esta ha de ser suprapersonal; el postulado objetivo ha de hacerse valer inexorablemente—como ley de convivencia, como “rectitud”—en las tareas que se dan al alumno en la enseñanza, etc., etc. La paciencia, en cambio, es debida a la individualidad, y hasta a la debilidad del discípulo. El educador reunirá en sí ambas cosas solamente si tiene presente a la vez la magnitud y la pureza del ideal y siente el valor y la atención de lo individual. Ha de conocer ante todo sus propias flaquezas, no ha de creerse modelo de virtudes, para el que toda falta constituye una ofensa personal.

8. *Frialdad*.—En casos más graves será necesario que el alumno sienta la reacción negativa en toda la conducta del educador. Para eso es necesario que exista esa reacción negativa; es decir, el educador ha de tomar realmente en serio la falta o el fracaso del educando. Un “estar enfadado” simulado será suficiente para con los párvulos; a los mayores sólo les impresiona la realidad. Para ellos puede llegar a ser una valiosa enseñanza, si su inconstancia hace perder al educador la gana de con-

testar o acceder a nuevos deseos, si un comportamiento seco desconsiderado le enfría, si una conducta inmoral le produce tristeza y retraimiento. Pero toda conducta negativa sólo surte efecto si se destaca de una conducta activa precedente, si conserva el carácter de una excepción profundamente sentida y despierta la voluntad de reconstituir el calor encantador perdido. El educador ha de ser capaz, por lo tanto, de vencer los disgustos reactivos, es decir, ha de hacer la confianza, el cariño al alumno, lo que a menudo sólo logrará renunciando en parte a las esperanzas puestas en su desarrollo, reduciendo sus pretensiones. Esto no deberá hacerlo demasiado pronto, y ante todo, debería el educador estar siempre dispuesto a reanimar sus esperanzas, cuando resulta como mero trastorno del desarrollo un fracaso, que al parecer, tiene carácter de duradero. Pero con bastante frecuencia se hace necesaria la dolorosa renuncia a deseos queridos, y entonces dicha renuncia habrá de hacerse serena y tranquilamente, y sobre todo, sin que al niño inocente de los defectos de su talento, tenga que responder a ella entibiando su cariño. Si el enojo que siente el educador para un niño llegase a la desesperación, a la indiferencia o hasta la animosidad habrá de renunciar a la educación, lo cual no siempre es posible a los maestros de escuela, que, de otro lado, sólo dirigen una parte de la educación y pueden en el peor de los casos recurrir al medio de desentenderse del alumno, limitándose respecto a él a imponer el orden externo. Por doloroso que sea esto ha de preferirse a los continuos rozamientos que cada vez excitan más el ánimo. Pero el maestro habrá de examinar constantemente si ha cumplido con su deber. *Buber* nos relata la siguiente respuesta del místico judío Baal Schem, fundador del chasidismo. Un padre se le quejó: "Mi hijo ha renegado de Dios, ¿qué he de hacer? El piadoso le contestó "Quererle más".

9. *Alejamiento.*—De igual manera que no hemos de dejar veneno al alcance de niños pequeños, tampoco hemos de tolerar individuos desmoralizados o inmorales sexualmente en la proximidad de mayores, y lo mismo sucede con los libros. Pero incluso lo que en sí es inocente o valioso puede surtir un efecto perjudicial si excita al adolescente a anhelos excesivos y actos ilegales. Puede entonces hacerse circunstancialmente necesario alejar dicho estímulo, en tanto la fuerza de resistencia aun es débil. El "No me dejes caer en la tentación" es a menudo el mudo ruego que el niño dirige al educador. En todo caso, empero, el fortalecimiento es más importante y seguro que el mero alejamiento del peligro, y por este motivo, el alejamiento respecto a niños de más edad debería fundamentarse en su flaqueza, sintiéndolo ellos como signo bochornoso de esta debilidad. Es necesario bajo ciertas circunstancias sacar al niño de todo el ambiente que le rodea, por ejemplo, cuando se ha erigido en una especie de capitán de banda. Tales naturalezas directoras con frecuencia poseen disposiciones de sumo valor, y constituye una acusación para el educador si han llegado a degenerarse por su despreocupación o severidad equivocada. A menudo se hacen necesarias duras reacciones negativas, pero el educador ha de examinar qué parte de culpa le toca en dicha necesidad. Por dos motivos hay que desaconsejar una excesiva timidez al alejar o eliminar aquello que eventualmente puede ser perjudicial: en primer lugar, lo misterioso oculto excita la concupiscencia y la curiosidad; en segundo lugar, se acerca el tiempo en que el adolescente ha de resistir a tentaciones serias. En todo caso, como queda dicho, las medidas negativas son inferiores en valor a las positivas, y esto en cada momento ha de tenerlo presente el educador,

JONAS COHN

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA

LA PSICOLOGÍA DEL NIÑO DIFÍCIL

Todo maestro conoce los síntomas de aquellos casos que se han llamado, en forma general, de «niños difíciles». Pero quizás las causas de tales síntomas sean menos comprendidas que éstos, y mucho menos aun se conoce la forma de hacerlos desaparecer, resolviendo en lo posible esos problemas humanos que atormentan a todo educador responsable.

La Psicología moderna, especialmente en los descubrimientos del Psicoanálisis, nos ha dado una técnica de gran valor práctico para comprender a esos educandos cuyo carácter agresivo y cuya actitud indisciplinada y antisocial, los hacen poco permeables a la cultura y los convierten en centros de dificultad, desasosiego y perturbación en la escuela y a menudo más tarde en la vida comunal.

El hecho fundamental que hay que tomar primeramente en cuenta, es el que señalan las escuelas de Psicología Analítica, (Freud, Jung, Adler) que es éste: la personalidad psíquica del individuo seguirá la trayectoria que le señale su formación en los primeros 5 o 6 años. El "estilo de vida", de Adler. En los perfiles de esa estructuración, que se realiza casi siempre en el hogar, se basan las tendencias de mayor o menor adaptación a la vida y al conjunto social, con que todo individuo comienza su carrera.

Así, al contrario de lo que antes se creyó, ahora está demostrado que el maestro recibe, no una "materia prima humana", sino un "casi producto", por lo que a la fijeza de propensiones se refiere.

Pero ese hecho, postulado fundamental de la psicología moderna, no disminuye las posibilidades de un esfuerzo creador fecundo por parte de quien educa, sino que su conocimiento lo pone en condi-

ciones de emplear con eficacia la técnica que esa misma ciencia nos da para descubrir las causas de un defectuoso "estilo de vida" en el niño difícil.

Esas causas generalmente están contenidas en sentimientos de inseguridad, de temor o de ambición (que en el fondo tienen el mismo origen), los cuales no han permitido al niño alcanzar el grado de adaptación social que normalmente corresponde a todo ser humano, en su respectiva edad.

Traumatismos psíquicos causados por diversas formas de experiencias dolorosas que el niño no pudo asimilar conscientemente, y las relegó al sub-consciente, donde continúan viviendo como energías que se manifiestan por medio de desviaciones (neurosis), sin pasar por el control del yo consciente. Estos "complejos", tan abundantes en el ambiente desfavorable a la educación, que existe en la mayoría de los hogares, son una de las principales causas de una actitud anti-social en niños y adultos.

El más común de los complejos, del cual, según varias autoridades, no está exento casi ningún ser humano, es el "complejo de inferioridad". Aunque puede haber discusión sobre si el estado psicológico así llamado puede tener otras causas que la condición natural de debilidad e impotencia con que el hombre nace, sí hay acuerdo general sobre las otras condiciones que lo producen, entre las cuales sobresalen las siguientes:

a) una severidad excesiva en el tratamiento del niño durante sus primeros años, la cual le hace concebir el mundo como poblado de seres hostiles y lleno de dificultades para él invencibles, atemorizándolo de ese modo ante la vida y disminuyendo grandemente la necesaria confianza en las propias fuerzas morales e intelectuales; y

b) un exceso de protección y debilitante ternura que, por el contrario, lo inducen a imaginar un mundo sin dificultades ni tropiezos, dándole una

constitución psíquica de invernadero, que no podrá soportar más tarde los primeros choques con el ambiente y propenderá necesariamente a una fuga ante la vida real.

Otras causas, tanto de origen fisiológico como psicológico, pueden también determinar el complejo de inferioridad, pero en el corto espacio de este artículo debemos conformarnos con señalar a la atención del maestro las dos más corrientes.

Alguien quizás se pregunte qué relación puede tener esa actitud negativa determinada por la desconfianza en sí mismo y el temor a las dificultades y luchas, con el carácter agresivo, indisciplinado y anti-social de los "niños difíciles". La explicación es clara, a la luz de la Psicología: en las tendencias belicosas, en los hábitos egoístas y en diversas formas de agresión a la comunidad, buscan inconscientemente una compensación los que se sienten inferiores, débiles, incapaces para la lucha serena y generosa, dentro de la cooperación social.

Por eso, al analizar al individuo agresivo, al impaciente y al colérico, al rapaz y al ambicioso, se encuentra que un sentimiento de inferioridad e impotencia es lo que les ha incapacitado para establecer relaciones amigables con los demás hombres, y tomar sobre sí la parte que les corresponde en las responsabilidades sociales y en la vida de la comunidad a que pertenecen.

Y, si bien estos son los casos extremos, en la mayoría de los seres humanos aparecen esfuerzos inconscientes de hiper-compensación, más o menos acentuados, con los cuales el individuo trata de convencerse a sí mismo y al mundo que le rodea, de una superioridad de cuya existencia en el fondo de su ser él duda.

La presunción, la jactancia, el orgullo de clase o de familia, y mil formas de vanidad, son expresiones atenuadas del complejo de inferioridad. Y quien carezca de él, se enfrentará a la vida sin

temor y sin encono; sin cobardía, ni agresividad, con la naturalidad de quien conoce su propia valía y al mismo tiempo es consciente de su identidad con los demás seres humanos y de su responsabilidad social. Esto debiera ser uno de los objetivos de la labor del que educa, a fin de despertar un concepto de activa y elevada ciudadanía.

Cómo conseguirlo? Si bien es verdad que los "complejos" requieren un tratamiento adecuado por psicólogo competente, el maestro que conoce las causas de su formación puede realizar obra valiosa, cuyo valor acrecentará notablemente la cooperación del hogar.

Pero, es preciso subrayar el hecho de que la Psicología moderna ha demostrado la ineficacia absoluta de prédicas moralistas o sermones sentimentales, para destruir aquellas deformaciones psíquicas. El trabajo consiste en mostrar al educando, con *atinada* claridad, la verdadera causa de su inadaptabilidad a la vida y a la disciplina sana y responsable; *en devolverle la confianza en sí mismo*, en reconciliarlo con la vida y con el mundo, ayudándole a eliminar el sentimiento de incapacidad e impotencia que lo convierte en un incipiente enemigo de la sociedad; en ayudarlo, en fin, a que forme una nueva y adecuada escala de valores por la cual pueda medir, con mayor acierto y sin exageraciones enfermizas, la magnitud de sus fuerzas frente a la lucha que todo hombre tiene que librar para cumplir su destino como miembro de la colectividad humana.

Pero para realizar esa obra, digna del verdadero educador, precisan en el maestro, muy especialmente, dos condiciones.

La primera es que él sea un individuo que viva integrado a la vida colectiva; que forme parte de ella consciente y activamente, poseyendo una medida adecuada de sentimiento social. Que, comparando los intereses de los demás seres humanos, se

sienta identificado en una medida razonable con tales intereses, y viva en una actitud de amigable cooperación para el bienestar y progreso comunes. Identificación no sólo afectiva, sino también productora de un alto sentido de responsabilidad.

Y la segunda es la actitud de comprensiva imparcialidad a que se refiere Jung cuando dice:

"Solamente nos podemos poner en contacto con otra persona por medio de una objetividad exenta de prejuicio". Y agrega:

"Esto podrá sonar como un precepto científico, y ser comprendido como una actitud puramente intelectual y fría. Pero lo que yo quiero indicar es algo completamente diferente. Es una cualidad humana, una especie de respeto profundo hacia los hechos y acontecimientos y hacia la persona que sufre a causa de ella; es un respeto hacia el secreto de esa vida humana". Es la actitud del educador que no divide a los hombres y sus actos en "buenos" y "malos", sino que trata de comprender, en sus propias dificultades y errores, los de sus discípulos.

Así, de un "niño difícil", podrá el maestro contribuir a hacer un individuo responsable y un ciudadano útil que, habiéndose reconciliado consigo mismo, con la vida y con los hombres, no vaya por el mundo con los puños cerrados en actitud amenazante, sino con la mano tendida para la cooperación y para la amistad.

M. L. CORONADO

COMPAÑERO,

Si usted siente alguna inquietud o abriga alguna sugerencia en beneficio de la educación nacional, no dude en enviarla a nuestra revista. Su inquietud, la sugerencia suya será comunicada por medio de EDUCACIÓN a todos los maestros de Costa Rica.