

Fundamentos y exigencias de la disciplina escolar (*)

INTRODUCCIÓN.

En la sucesión de tareas del curso nos corresponde hoy desarrollar un tema mayor; en mi opinión, el más importante, complejo y actual de cuantos pueden ocupar el pensamiento pedagógico y la actividad escolar.

El concepto de disciplina trasciende la órbita de la educación para adentrarse en todos los campos en que se dan actividades de convivencia humana. Por ello, inciden sobre la reflexión educativa al afrontar esta cuestión aportaciones de la más varia procedencia, principalmente de los territorios de la filosofía política y de la filosofía moral.

El tema de la disciplina es la encrucijada de una serie de enfoques que versan, en sustancia, sobre la problemática de la conducción del hombre por otros hombres. Es el capítulo esencial de la Organización Escolar, porque para esclarecer sus complicados aspectos se necesita el dominio de todo el "corpus" de los conocimientos pedagógicos. Al conocimiento del alumno (no tanto aisladamente considerado cuanto como centro de acciones y reacciones que son respuestas a estímulos sociales) ha de sumarse, al tratar este asunto, la problemática derivada de las exigencias sociales y políticas, ya que el niño está destinado a vivir en la comunidad de los adultos al salir de la escuela y de ahí derivan postulados que la escuela no puede desatender, pues nada hay más erróneo que considerarla como un "reino en sí misma". Esta complicación explica la escasez de libros dedicados a Organización Escolar, con todo y ser fundamentales para la dirección y supervisión de las escuelas, así como para el adecuado régimen de la enseñanza.

No podemos pretender agotar un tema tan arduo, sobre el que no aspiramos a dar recetas, sino a indicar perspectivas, puntos de vista generales susceptibles de abrir caminos mentales y prácticos. Nos bastará, pues, con hilvanar unas reflexiones básicas en las que procuraremos tener en cuenta aspectos que nos parecen esenciales y que hasta ahora han sido poco frecuentados por el pensamiento pedagógico.

Viniendo a nuestro tema, ¿qué debemos entender por disciplina escolar? El conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela y que constituyen, por decirlo así, su legalidad ética y pedagógica (jurídica en sentido secundario, ya que la realidad jurídica es siempre una realidad derivada).

FACTORES DE LA DISCIPLINA

Los factores o presupuestos de la disciplina pueden sistematizarse con arreglo al siguiente esquema:

Factores de la disciplina	Instrumentales ..	}	Espacio escolar.
			Volumen del grupo.
	Estructurales	}	Psicológicos.
			Sociológicos.
Jurídicos.			
Teleológicos	}	Cívico-políticos.	
		Morales.	
		Religiosos.	
Específicos	}	Técnico-pedagógicos.	

1. Los elementos instrumentales deberían llamarse presupuestos prácticos o fácticos de la disciplina, porque no constituyen en realidad partes de ella, sino que son sus elementos condicionantes. Por ejemplo, tenemos en primer lugar los problemas del espacio escolar. En conexión íntima con ellos las características cuantitativas del grupo de niños que en ese espacio han de convivir. Resulta obvio que no es posible el mínimo de orden que es condición inexcusable de la disciplina cuando un alumnado numeroso excede las capacidades físicas del local-escuela.

Por otra parte, no sólo la amplitud del espacio escolar, sino también su economía interna, su distribución y organización, sus condiciones de la disciplina, a su vez muy influidas por los criterios que presiden el funcionamiento, la misión y el papel de la escuela.

No hace falta decir que las múltiples cuestiones relacionadas con esta que podemos llamar *Ecología Escolar* están pidiendo un estudio atento y una cuidadosa experimentación.

2. Si la disciplina es un conjunto de normas, esto es, de valores sistematizados y adaptados según el territorio humano a que se aplican, será necesario que actúen sobre una realidad cuyas características peculiares constituyen los factores estructurales de la disciplina.

La realidad sobre la que operan las normas disciplinarias es la escuela en cuanto comunidad. Como muy acertadamente dice el artículo 15 de la Ley de Educación Primaria vigente, "la escuela es la comunidad de maestros y escolares". Antes que hablen las exigencias que las normas formulan en orden a la regulación ideal de la convivencia escolar, que es una convivencia matizada por la finalidad educativa, han de decir su palabra los datos o supuestos derivados de la textura de esta comunidad, con los que habrá que contar si no queremos hacer, como antaño se solía, una educación espectral, "desencarnada", en el sentido de Gabriel Marcel.

La realidad con la que primero topó el análisis pedagógico al ocuparse de su inmediata problemática fue la psicología del niño, lo que no quiere decir que se descubriese en seguida, pues hasta el siglo XX se educó sin sospechar siquiera la existencia de una psicología infantil, diferente de la del adulto. Las leyes del aprendizaje y la motivación son capítulos importantes en relación con los aspectos psicológicos de la disciplina.

Algo más reciente es la consideración sociológica de las cuestiones escolares. La escuela es una comu-

(*) Texto de la lección desarrollada en el curso sobre "Cuestiones generales de Didáctica y Organización Escolar", organizado por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica.

nidad involuntaria o convencional donde los niños se forman bajo la dirección de un adulto, delegado de la familia y especializado en esa tarea.

A consecuencia de la vida en común, surgen en todo grupo "costumbres", que en su dimensión psicopedagógica se denominan hábitos. No importa ahora que tales hábitos o costumbres sean espontáneos o sugeridos, incluso impuestos; lo que interesa destacar es la existencia de estas normas de convivencia anteriores a las normas expresadas del reglamento escolar. Hay hábitos de orden —esenciales en toda comunidad—, de obediencia, de regularidad, de lealtad —sin ellos no hay convivencia humana—, de trabajo, etc.

Las costumbres tejen la trama de una *atmósfera moral* de la escuela (como ocurre en toda comunidad) y como lo ético y lo jurídico son territorios siempre fronterizos, toda vez que el Derecho no hace sino traducir en preceptos positivos y obligatorios normas extraídas del campo de las "obligaciones morales", algunas costumbres cristalizan en "leyes", denominando así a las normas que integran los reglamentos escolares, en los que el lado administrativo se subordina al aspecto pedagógico. El Derecho y la Administración escolares son considerados así en cuanto afectan a la vigencia jurídica de la disciplina.

Dentro de los factores estructurales hay que incluir los relacionados con la organización del trabajo escolar. Es evidente que la disciplina, entendida al modo que la definimos antes, no se limita, como era uso antaño, al estudio de los premios y castigos, sino que afecta a la vida entera la comunidad escolar. El papel relevante que el trabajo tiene en ella, en cuanto que la escuela se justifica por las tareas educativo-instructivas, salta a la vista. Pero las actividades pedagógicas dependen, a su vez, de los fines que la sociedad asigne a la escuela y a la educación de los niños, y así vemos que la disciplina de la escuela pasiva, la del estudiar y recitar lecciones, no puede ser análoga a la de la escuela activa, en la que los niños están ocupados en tareas atractivas, a menudo basadas en la colaboración. El trabajo bien organizado, que responda a los intereses y necesidades profundas del niño, es por sí mismo un formidable factor de disciplina. En este orden de cosas no sólo la ociosidad, sino también el trabajo forzado son fuentes de deformación moral.

3. La disciplina escolar, como la educación entera, se hace con vistas a uno o varios factores. De donde los factores teleológicos, que se distinguen entre sí según el fin que deseamos alcanzar con la educación.

Si no una prefiguración de la sociedad adulta, como quieren algunos sociólogos, la escuela es una preparación para la vida en ella. Por esta razón la sociedad procura atemperar la disciplina escolar a las exigencias que formula el tipo de convivencia civil o política en cada época. Pero hay otra raíz más honda, que no tiene carácter pragmático, sino lógico. Queramos o no, las normas disciplinarias traducen en cada momento histórico el tempero político bajo cuyo signo vive la sociedad adulta, hasta tal punto que la disciplina escolar es, en gran parte, resultado muchas veces inconsciente de esa fenomenología. Esto no supone que queramos reducir la vida en la es-

cuela a los aprendizajes, al par modestos y desca- minados, de ningún tipo de *república escolar*.

Las costumbres, antes mencionadas, deben ser regidas por postulados éticos. Tratándose de cualquier comunidad, el primero de ellos es el de la *justicia*. Mas, de acuerdo con una exigencia de nuestro tiempo que no se contenta con declaraciones solemnes, pero a menudo inaccesibles, sino que reclama situar los valores a nivel del hombre para que pueda "incorporarlos", la justicia escolar debe aspirar a llenar de contenido concreto el *summum cuique tribuere* de los juristas romanos.

Además de la justicia, el clima ético de la comunidad escolar exige la vivencia y experiencia constante de la fidelidad, la lealtad, la veracidad, la sinceridad y la entrega incondicionada a los grandes valores morales, que el maestro y los niños no han de limitarse a *conocer*, sino que han de *vivir*.

Los fines más lejanos y a la vez más hondos son los religiosos, que dan tono y sentido a la vida humana. Una disciplina que no los tuviese en cuenta como fundamentos primarios de sus normas sería errónea y nociva. San José de Calasanz llamaba a los educadores "cooperadores de la Verdad" (con mayúscula; no descubridores ni repetidores de verdades, con minúscula), es decir, "cooperadores de Dios" en la obra gigantesca de elevar al hombre haciendo que El "sea todo en todos".

4. Llamamos factores específicos a los que pertenecen al campo educativo o pedagógico, aunque procedan de otros territorios. Pueden recibir también el apelativo de "técnicos", en el sentido de la técnica pedagógica, mas no en el de simples medios para conseguir determinados fines con economía de tiempo y de energías.

No pueden encerrarse con facilidad en fórmulas estrechas, a menos de que corramos el riesgo de dar de ellos una visión superficial, en estéril formulario sin alma.

Pero antes de entrar a despejarlos conviene analizar brevemente algunas parejas de conceptos básicos y antagónicos cuya dialéctica alcanza hoy cimas apasionadas. Estas parejas son las siguientes: competencia-colaboración, autoridad-libertad, individuo-comunidad.

COMPETENCIA-COLABORACIÓN.

La escuela tradicional fomentaba la competición y estimulaba la rivalidad de los niños entre sí re- cluyendo a cada uno en un aislamiento opuesto a toda colaboración. En vez de proponerles tareas comunes, en cuyo desarrollo encontrasen oportunidad de cultivo las tendencias altruistas, la escuela antigua alzaba un muro en torno a cada niño y consideraba la interayuda como una falta y la delación como una virtud, con lo que raía de la escuela cualquier semilla de dedicación y entrega a los otros por amor.

Una disciplina fundada en este delirante individualismo es funesta, como lo es la que algunos innovadores quieren instaurar llevando al niño a una colectivización que le hunde en el anonimato y la irresponsabilidad, al par que conduce a la deificación de la "sociedad", que tiene respecto de la persona indi-

vidual sólo condición de medio para que aquélla cumpla sus fines propios.

Una óptica, a medias voluntarias, que se ciega para el cultivo de las tendencias sociales, así en la familia como en la escuela, y el correlativo predominio de las tendencias egoístas, origina un clima de rivalidad que desemboca en una "guerra de todos contra todos", oculta o manifiesta. Hay que cambiar el norte de la convivencia social-escolar para que el resultado de la educación no sea el permanente deseo de sobresalir y de derrotar a los demás, sino el de ayudarles y colaborar con ellos en las múltiples faenas de la vida. Nada hay más opuesto a la caridad que la rivalidad, producto de una disciplina centrada en la competición (1).

AUTORIDAD-LIBERTAD.

La dialéctica entre el par de conceptos opuestos autoridad-libertad ha sido siempre muy viva y es improbable que alguna vez se extinga del todo. Sin perjuicio de lo que más adelante diremos en relación con el carácter y riesgos del "poder", entendido en su acepción más abstracta y general, como una *entidad instrumental* que permite el juego de las actividades personales y, por tanto, hace posible la germinación, desarrollo, maduración y "cumplimiento" de la persona en el seno de los grupos a que pertenece y donde actúa, es evidente que la autoridad constituye un ingrediente esencial de las comunidades, y desde luego, de la comunidad escolar.

Pero no es menos indispensable la libertad, entendida como un ámbito intelectual, ético y fáctico de autodeterminación capaz de otorgar sentido a los propios actos en cuanto proyecciones o expresiones *conscientes y queridas* de la persona.

Ahora bien; ni la autoridad ni la libertad son fines en sí mismos, sino medios al servicio del hombre, en nuestro caso del niño, acaso mejor, del hombre que hay en el niño, como posibilidad y promesa, cuya realización depende de nosotros, principalmente de quien ejerce en la escuela la autoridad directiva.

La condición de medios que tienen la autoridad y la libertad impone a su aplicación determinadas condiciones.

Una autoridad que aplasta a los súbditos es inhumana porque no permite la expansión de las energías individuales en un ámbito de libre albedrío, indispensable a la autenticidad moral. Una libertad sin fronteras, que permita hacer a cada cual su capricho, sin otra brújula que la veleidad, es una libertad

(1) Sobre la competencia y la rivalidad, el P. Troisfontaines, S. J., escribe estas certeras palabras en la revista belga "Famille et Collège": "Este régimen de competición anemía el sentido comunitario, que se manifiesta en el seno de un equipo digno de este nombre. Incita a cada uno a compararse con el otro, a darse una nota o una cota con relación al otro. Si exacerba la conciencia del "yo", despersonaliza, a la vez, en grado máximo. Lo que realmente vale en nosotros es lo que no es susceptible de comparación, lo que no tiene común medida con ninguna otra cosa.

La angustia continua que en muchos niños va unida a la vida escolar, este sentimiento horrible de que se confunda con su "rendimiento", provoca en muchos de ellos una sorda rebelión contra todo el sistema de valores ligado a la educación que se les impone... (De "Pédagogie", janvier 1957, pág. 26.)

infrahumana, que si en el aspecto general no satisfase las necesidades de la convivencia organizada, en el orden educativo impide la progresiva toma de posesión y dominio de sí mismo, es decir, la lenta y gradual autonomía de la propia voluntad, regida por la conciencia moral y esclarecida por la fe, que es finalidad indeclinable de la educación.

INDIVIDUO-COMUNIDAD.

Otro par de conceptos polarmente opuestos, objeto ahora de una discusión muy viva, es el formado por las realidades individuo-comunidad.

No podemos hacer más que indicar las cuestiones más esenciales. Primeramente, la oposición tradicional entre el individuo y la sociedad tiene poco sentido, si no se la matiza cuidadosamente. La comunidad es inferior al individuo, mejor dicho, inferior a la persona; pero el individuo sólo se hace persona en la comunidad, que tiene así valor de medio indispensable a la plenitud humana de aquél.

Por otra parte, solía ser vicio mental de los que recusaban a la sociedad una ontología propia, en lo que tenían de razón, sustantivar las Instituciones y personas jurídicas convirtiéndolas en realidades a cuya pervivencia había de plegar el individuo, no ya deseos excesivos, sino también sacrificar legítimas apetencias. Ni el Estado ni ninguna entidad sociológica valen sino en cuanto sirven para potenciar, ayudar, plenificar a la persona. Por ello no deben considerarse como "entes" a los que el individuo haya de humillarse y anularse, sino al contrario: ellos deben estar al servicio del individuo, que sólo en su seno se "personifica".

Finalmente, conviene rectificar ciertas perspectivas del individualismo tradicional. Cierto, por ejemplo, que las esencias son incommunicables, como Boecio vio al definir la persona. Pero no es menos exacto que si bien podemos salir de nosotros mismos, existe en cada ser humano un irrefrenable apetito, una absoluta necesidad de relación y comunicación. Claro está que se trata, como en tantas ocasiones, de conceptos-límites, que han de ser entendidos en un sentido relativo. En la simbólica corporal, por ejemplo, el abrazo evidencia el propósito de fusión de dos individuos, propósito imposible, pero no por ello menos fuerte cada vez que se despiden dos seres queridos.

Probablemente esta necesidad de relación, de comunicación y "comprensión", tiene su razón de ser en que, pese a la incommunicabilidad de las esencias, se transmite cuando en diálogo leal dos personas intercambian sus evidencias más hondas, en una ósmosis espiritual que tiene lugar al nivel de las "formas" cuya "incorporación" era, para Santo Tomás, la esencia del conocimiento.

Por este camino podemos entrever aproximativamente lo que de nuevo y distinto añade la comunidad a los individuos que la integran. Según Max Weber, para que un grupo humano sea comunidad, han de darse en él los siguientes requisitos:

- conciencia de que se constituya un todo, una unidad;
- acción recíprocamente referida;
- cooperación voluntaria a fines comunes;

— atmósfera de paz, ya que la comunidad es incompatible con la lucha (2).

Desde el punto de vista filosófico podríamos añadir otras notas:

- vivencia de valores comunes (cohesión social);
- relaciones personales directas entre todos los miembros (grupo primario).

La escuela es comunidad convencional, no natural, que cumple estos requisitos. En ella, como en toda comunidad, no es la colaboración a los fines comunes lo que la cimienta, sino la acción recíproca, cuyos destinatarios son todos y cada uno de los miembros, en relaciones teleológicas entrecruzadas. Es esto lo que hace flotar sobre la comunidad un halo de realidades surgidas del amor y la entrega mutuos.

Pero entre el individuo y la comunidad se tejen relaciones diversas, que dan lugar a subgrupos (diada, triada, estrellas, cadenas, etc., según la terminología de los sociólogos), eslabones intermedios de gran significación en la vida del conjunto porque sus relaciones dinámicas son las que dan a la comunidad su equilibrio difícil, su fisonomía cambiante, su fecundidad creadora. Una disciplina que ignore estas realidades intermedias (grupos de amistad y de juego, incluso "partidas" o "gangs"), como ocurría con el enfoque pedagógico individualista, resulta funesta para la formación infantil, como ha probado ampliamente el Dr. Moreno, creador de esa ciencia joven y prometedora que es la Sociometría.

Pero la comunidad educativa, para ser tal, debe estar constituida por lo que los sociólogos llaman un "grupo primario". Como ha dicho un sociólogo norteamericano, "el grupo primario está constituido por un determinado número de personas, que comunican con frecuencia entre sí durante un periodo de tiempo y que son bastante poco numerosas para que cada una mantenga con todas las demás una comunicación personal sin intermediario", y añade expresivamente: "cara a cara y codo a codo" (3).

No hace falta subrayar la importancia capital de ésta que puede considerarse como la primera conclusión importante de la Sociología pedagógica, ni la trascendencia de la necesidad de relaciones personales directas en cuanto al volumen del grupo y, por tanto, a las necesidades del espacio escolar.

DISCIPLINA Y ACEPTACION

En el logro de una disciplina escolar óptima tiene capital importancia lo que podríamos llamar el "clima moral", que ahora no referimos al lado ético, sino al conjunto de actitudes afectivas y mentales que deciden el carácter de la convivencia. Actitudes del maestro con relación a los niños, que se reflejan directa y poderosamente en las actitudes de los niños entre sí.

La actitud social básica, que en la comunidad escolar tiene valor de "conditio sine qua non", es la de aceptación, que se opone al rechazo, actitud antisocial por esencia.

La aceptación del maestro no puede estar condicionada ni a la aplicación, ni a la obediencia, ni a la docilidad del niño. Será una aceptación plena y absoluta, no porque el niño sea bueno, o inteligente, o estudioso, o sumiso, sino porque es su alumno, tiene la obligación de educarlo y *sólo puede educarlo aceptándolo sin reservas*. Aunque se trate de un alumno perverso, un monstruo de maldad y de instintos antisociales, el maestro está obligado a otorgarle una entera, incondicionada aceptación.

Aquí nos asalta una deducción de gran alcance pedagógico. El educador no debe caer en el barato maniqueísmo de dividir la clase en dos grupos: el de los "buenos" y el de los "malos", concediendo a los primeros todo su afecto y reservando a los segundos todo su odio o su desprecio. Tal postura es anti-educativa y anticristiana.

El niño es intuitivo y sagaz y sabe cuándo es aceptado y cuándo es rechazado, aunque esta última actitud se vele con palabras amables y engañosas. Sabe bien cuándo el maestro es auténtico respecto de él y cuándo es un hipócrita o un histrión. Si la actitud del maestro es de alejamiento y desvío respecto de un niño, éste se siente segregado, alejado, condenado, y además de comenzar a sentir con relación a los demás celos, antipatía y agresividad, afecto de la frustración, se empieza a considerar menoscabado, empujado, incapaz de entablar con el maestro una relación positiva, que no tendría la respuesta recíproca que Weber considera indispensable y que es elemento básico en la comunidad escolar. Pero, además, en virtud de la "embocadura afectiva" incluso del aprendizaje intelectual, ese niño será con seguridad un mal alumno y la culpa la tiene la actitud de rechazo del maestro (4).

La aceptación de cada niño como es, ha sido defendida con acierto en un pequeño libro que yo considero muy importante, de uno de los mejores pedagogos franceses, el Padre Alejandro Rey-Herme, titulado *Mentalité "religieuse" et perspective pédagogique*, que creo ha sido traducido hace poco al español. He aquí sus palabras: "El interés y aun el amor del maestro o del profesor hacia esa entidad sociológica que él llama "su clase", no significa apenas nada en tanto no la diferencie en un conjunto de sentimientos distintos hacia cada uno de los alumnos que la componen. Elia Perroy cita el hecho del que ella fue testigo, de un gran maestro de la Psiquiatría, que cerró la discusión respecto a un niño en un Centro de educación con estas palabras terribles y magníficas: —"Creo, en efecto, que es preferible expulsarlo. Todas vosotras, educadoras, enfermeras, asistentes, en la hora que llevo aquí no le habéis designado nada más que con las palabras "este pequeño", "este niño", etc. Nadie le ha llamado Gerardo. Eso quiere decir que nadie le acepta verdaderamente"—. Y añade el autor: "Sin duda ésta es la primera condición para dar al niño la integridad, al adolescente la conciencia de su personalidad: testimoniarles que su nombre no es solamente "uno entre otros" en una lista mecanografiada, sino que corresponde verdaderamente a una

(2) Max Weber: *Economía y Sociedad*. Todo I. Teoría de la Organización Social. Fondo de Cultura Económica. México, págs. 40-42.

(3) George H. Homans: *The Human Group*. New York. Harcourt Brace and Company, 1950, pág. 1.

(4) Véase John Bolwby: *Soins maternelles et santé mentale*. Organization Mondiale de la Santé, Geneve, 1951, pág. 61 y *passim*.

realidad inconfundible en el espíritu y en el corazón del educador" (5). Hay que aceptar, pues, a cada niño como es, y hay que aceptarle nombrándole, es decir, designándole con aquella palabra que da a la intimidad de la relación el clima necesario para que la embocadura afectiva permita educarle. Actitud de aceptación también del maestro a la clase con totalidad y a cada uno de los subgrupos incluso a los "gangs" o bandas que en ella pueda haber.

Aceptación por parte del maestro de sí mismo. Esto, que parece una perogrullada el psicoanálisis ha demostrado que no lo es. Hay personas que se rechazan, que viven en pugna permanente consigo mismas, ya por complejo de inferioridad, por complejo de abandono que se dan la mano con aquéllos, o por una permanente y morbosa conciencia de culpabilidad que origina un desdoblamiento íntimo, una constante y dolorosa discordia interior.

El maestro tiene que aceptarse plenamente, lo mismo que debe aceptar a los niños: como es, reconociendo sus fallos y no creyéndose que vale mucho, pues siempre son en nosotros más intensas las sombras que las luces; pero aceptándose con sus limitaciones, con objetividad que nace de la humildad. Humildad viene de una raíz latina que significa "tierra". Es humilde el que se sabe tierra, el que se prostra en tierra, sintiéndose pequeño y viéndose como una nada suplicante, y el que sabe que a la tierra ha de volver; el que mete la mano en su conciencia, tanto intelectual como moral, y conoce sus apenadoras debilidades, sus profundas flaquezas, sus inmensas lagunas, ese tiene que aceptarse sin engreimiento, al contrario, ya que se ve mucho más pequeño que lo que le pinta su ideal y que lo que le pide Dios.

Sobre la auto-aceptación del educador dice George Mauco: "Ser fuerte y comprensivo, es decir, aceptarse plenamente a sí mismo, como hombre o como mujer, y aceptar a los demás, es una condición esencial de la acción educativa. Y esto lo mismo en los padres que en los maestros" (6).

Sólo en la humilde aceptación de sí puede el maestro vivir una autenticidad moral que es indispensable para la disciplina y la educación. Porque el niño, precisamente porque sus poderes intelectuales no están desarrollados, no se fija en el brillo del saber, en los esplendores de la cultura, en el talento del maestro que le ha caído en suerte. El niño, no deformado aún por el intelectualismo, exige mucho menos y mucho más. Mucho menos, porque su mente sencilla se conforma con sencillos saberes. Mucho más, porque exige una persona sana, cabal, que le acepte y que, con los brazos del espíritu y del alma abiertos, le diga "sí", iniciando una fecunda relación educativa.

Además, el maestro es aceptado por el niño más que por lo que sabe o por lo que dice, *por lo que es*; por lo que es como persona, sobre todo en los aspectos afectivos y creadores.

Aceptación también por los niños de sí mismos, con

sus complejos de inferioridad y de culpabilidad, que tiene que conocer el educador para luchar contra ellos y para actuar de un modo terapéutico al objeto de sanarlos y evitarlos (7).

DISCRIMINACION E INFERIORIZACION

Para que el alma del niño no crezca contrahecha, el maestro no debe preferir, discriminar, juzgar. "No juzguéis y no seréis juzgados", dijo Jesús. ¿Qué significa esto? Que no clasifique valorativamente a los niños y, además, que no sentencie nunca, en cuanto al terreno radical de las intenciones, y sobre todo, en cuanto al terreno ignoto de las posibilidades futuras del niño, así en el orden mental como en el moral. No hay crimen (creo que la palabra no es demasiado dura) semejante a aquel que consiste en hundir a un niño en complejos de inferioridad, diciéndole: —"Tú eres un zoquete; tú eres un torpe, tú eres un bobo, tú eres un memo; tú no llegarás nunca a ser nada."

Es cierto que la capacidad nerviosa tiene un límite y que la madre, encima de la cual, por así decirlo, está constantemente el pequeño, o el maestro, con una matrícula de sesenta o setenta alumnos, con el sistema nervioso agotado después de dos horas y media de labor, se explica que en un momento tengan una reacción demasiado viva; pero jamás deben pronunciar esas frases, porque ejercen un efecto deletéreo, despersonalizador, deshumanizador sobre los niños.

Como ha dicho un psicólogo inglés, hay que dirigirse siempre al niño meliorativamente, y no es maestro quien se dirige al niño peyorativamente. Aun en los casos en que estemos totalmente convencidos, después de muchos años de convivencia escolar con un alumno, que ese alumno es francamente "malo" —es decir, inquieto, o acaso agresivo—, un revoltoso, un inadaptado, que nos produce constantes conflictos y que humanamente nos irrita; aún en esos casos, si somos educadores en general, y sobre todo si somos educadores cristianos, hemos de sobrepornos a esta primera impresión; tenemos la obligación de superar la fatiga nerviosa, y tenemos el deber de dirigirnos a él amablemente, de hacerle creer que es capaz de conquistas y progresos, porque solamente así puede, por así decirlo, meter la espuela en sus posibilidades mentales, afectivas, volitivas y morales, e impulsarse para seguir superándose cada día en el estudio y en la conducta (8).

Constituye un gran error introducir en la escuela una atmósfera selectiva, discriminativa, "juzgada". Debemos pensar que la educación no se hace para seleccionar y mejorar a unos pocos, aunque sean unos genios, sino que debe dirigirse a promover y mejorar a todos. Esto es fundamental. Hasta la misma política de protección escolar puede resultar perjudicada --y de hecho así ocurre-- en primer lu-

(5) P. Alejandro Rey-Herme: *Mentalité "religieuse" et perspective pédagogique*. Éditions Terqui. Paris, 1952, página 104.

(6) George Mauco: *La formation dans la famille et à l'école des sentiments de confiance et d'éche*. (En "L'École des Parents", janvier, 1958, pág. 23.)

(7) "El niño se acepta a sí mismo y tiene confianza en su trabajo en la medida en que se siente comprendido y admitido por sus educadores." (George Mauco, *ob. cit.*, pág. 18.)

(8) Para estos problemas véase la obra de A. Carnois: *Le drame de l'infirmité chez l'enfant*. E. Vitte. Paris-Lyon, 1951, *passim*.

gar, por la serie de tamicas a que obliga una selección basada únicamente en las dotes intelectuales; pero ello ocurre porque operan en el fondo criterios fuertemente discriminativos, injustos y asociales.

Antes de ella está la selección preferencial que hace el maestro o la maestra; la concepción, muchas veces inconsciente, pero no por ello menos intensa, en que abundamos todos pensando que la clase es, utilizando la palabra clásica, una "palestra" y al ser una palestra nuestra misión es elegir aquellos ejemplares en que la humanidad florece con las mejores de sus galas y dejar a los "del montón", o hacer algo por ellos, pero no todo lo que humana y cristianamente debemos. Es así cómo la maestra suele tener tendencia a preferir a la modosa, la obediente, la simpática, y el maestro a supervalorar al inteligente, al aplicado, al dócil, al audaz. Hay que ponerse en guardia contra estas tendencias y dar no sólo idéntico amor a los "inferiores", a los peor dotados intelectualmente, incluso a los peor dotados moralmente, sino que hay que dedicar a los niños un amor, un afecto y un cuidado inversamente proporcionales a las capacidades y los dones que aparentemente tienen.

LA JUSTICIA Y "LO SUYO" DE CADA NIÑO

Pero ¿no vulnera esta norma los postulados de la justicia? Y ¿no es la justicia el valor que sirve de sustrato al orden, expresión de la disciplina? La justicia, dijo el Padre Rivadeneyra, biógrafo de San Ignacio, "es el vínculo de la sociedad", de tal manera que no hay ninguna comunidad, ni siquiera una banda de ladrones, en la cual no impere la justicia, porque en el momento en que intenten repartirse el botín y ese reparto sea injusto, hay una rebelión que da al traste con la comunidad y la rehace según nuevos caminos. La justicia la definieron los romanos como el *sum cuique tribuere*, "dar a cada uno lo suyo". Con esto no podemos dejar de estar conformes. Pero ¿qué es lo suyo de cada uno? Este es el problema. Sobre todo, ¿qué es "lo suyo" del niño? Concretando más aún, ¿qué es lo suyo de cada niño? Esta es la cuestión, en la que generalmente no nos paramos a pensar. La justicia como proclamación de la necesidad de dar a cada uno lo suyo, y quedarnos satisfechos después, es una justicia formal, superficial, abstracta. Intentar dar a cada uno "lo suyo" y determinar qué es "lo suyo" de cada uno y dárselo, esto sí, esto sería justicia real.

No entramos en los múltiples problemas que esto plantea ni nos detendremos en el aspecto histórico para ver, cómo ha habido grupos, sectores enteros de humanidad que han estado excluidos de la justicia, a los que se les negaba todo derecho, como los esclavos, en la Grecia y en la Roma antiguas; como a la mujer, antes del Cristianismo; como los trabajadores, hasta mediados del siglo XIX; como los niños, hasta principios del siglo XX (por lo cual Elena Key llamó al siglo XX "el siglo del niño"; cuando la centuria alboreaba). Estos hechos, cuyo análisis no es de este lugar, significan, como ha dicho Morris Ginsberg, que ha habido cambios, no en el contenido de las normas morales, sino en el número de los seres

humanos que disfrutaban la condición de destinatarios reales de esas normas (9).

Esto es importante por cuanto nos pone en camino de descubrir cuál sea "lo suyo" de cada uno. Siendo diferentes los seres humanos, los niños en nuestro caso, una justicia inspirada en el mito de la igualdad constituye la mayor de las injusticias. Diferente para cada niño el caudal hereditario, los estímulos del ambiente familiar, las incitaciones hacia la superación o hacia la declinación que proceden de la constelación ambiental, el impacto afectivo que padres, maestros y amigos producen en sus posibilidades reactivas. ¿Cómo acomodaremos las normas a ese conjunto peculiarísimo que es lo suyo de cada alumno, pero donde tanto ponen los demás? ¿Cómo evitar el "summum jus summa injuria", que descubrió el genio jurídico romano?

Recordando ahora lo que antes decíamos de la selectividad, de la discriminación y de la tendencia a preferir los mejores, dejando un poco de la mano los peor dotados, fijémonos en la existencia de la "cola de la clase", una cola que conllevamos, porque no tenemos más remedio, pero nos cuesta un gran esfuerzo sobreponernos a la suciedad, la grosería, la torpeza de los niños que la componen.

Podemos preguntarnos: Este niño que tiene dotes brillantes ¿las ha puesto todas a contribución? Si no ha sido así, no ha dado su medida, pues lo que hay que ver es si cada niño responde con la totalidad de sus posibilidades, grandes o pequeñas, en cuyo caso ha cumplido con su deber. Cada uno debe ser medido con su medida, esto es, según sus riquezas y dotes.

Si un niño pobremente dotado, con un cociente intelectual de 0,40 ó 0,50, se aplica cuanto puede y, por sus exiguos logros, tendemos a desvalorarle, a apartarle de nuestro afecto porque no "brilla" como los inteligentes, no damos a ese niño lo suyo; pues "lo suyo" sería un premio máximo, si a pesar de resultados tan modestos empleó a fondo sus posibilidades.

No premiar, felicitar, querer y proteger a ese niño es robarle lo suyo, y si todo robo exige restitución con mayor motivo el que consiste en privar a las almas de fe y confianza en sí mismas, provocando en ellas celos y complejos de inferioridad. También en la escuela hay niños que aportan su "óbolo de la viuda", más grato y meritorio a los ojos de Dios que los desganados tributos de muchos "potentados" que emplearon mal sus riquezas.

Es esencial para una disciplina cristiana, es decir, para una disciplina auténtica, vencer las preferencias naturales, colocándonos en el terreno de una justicia que aplique a cada uno su peculiar medida. Aristóteles habló de las reglas curvas que usaban los arquitectos lesbios, porque las piedras muchas veces tienen superficies combadas y aplicando la regla recta no es posible medirlas con exactitud. Pues bien, la regla recta para el niño normal y para el bien dotado, y para el niño poco dotado (de ello todos son culpables menos él), la regla curva que se acomode a las anfractuosidad de su pobreza mental y moral:

(9) Morris Ginsberg: *Reason and Unreason in Society*. Heinemann, London, 1956, págs. 298 y ss.

y la mano elevadora que tienda a hacerle cada día más instruido y mejor.

EL PODER, EL SABER, EL AMOR

Sólo dos palabras sobre el problema de la autoridad, la obediencia y la libertad, crucial en materia de disciplina.

Ramiro de Maeztu solía repetir que el hombre estaba polarizado por tres potencias metafísicas: el poder, el saber y el amor. La psicología de Adler, discípulo disidente de Freud, está montada toda ella sobre el concepto de poder, en cuanto instinto de predominio e imperio sobre los demás. En cambio, el campo del saber es el del descubrimiento y captura de las ideas, aquella *aletheia* de que hablaron los griegos, el desvelamiento de la realidad, oculta a primera vista, para tomar contacto con ella y enriquecernos con su mensaje. El mundo del amor (muy próximo al del "saber como testificación de la verdad", peculiar de la Biblia), es el orbe de la entrega, la donación, la comunicación y la participación, que también actúa con mensaje; pero no mensaje intelectual, como en la enseñanza, sino convirtiendo en materia de la donación, más que al concepto, a nosotros mismos, a la integridad de nuestra persona.

Si hubiera tiempo relacionaría la tendencia al poder, que existe en todo ser humano (la inclinación al ejercicio de alguna "autoridad", que subordine a los demás), con el tipo de disciplina que podemos considerar como tradicional, y veríamos que hay una relación evidente entre esa tendencia natural del ser humano a imperar sobre los otros y aquel tipo de disciplina que consiste un poco o un mucho en *someter y modelar* a los demás en obediencia a nuestros mandatos y a nuestras ideas.

¿Es éste el tipo de autoridad que conviene a la comunidad escolar? Yo creo que de nada debe librarse el educador, como el sacerdote; nada deben vigilar con tanto cuidado como la propensión humana al abuso del poder, porque la posesividad y la inclinación al mando, tanto más fuertes cuanto más primen la tendencia instintivas, muchas veces confundidas con la "fuerza de voluntad", encierran la acción y el pensamiento del alumno en la cuadrícula de las determinaciones tiránicas, suplantando sus criterios e impidiendo que se forme la propia conciencia. No hay forma más funesta de "enajenación" y de "automatización", es decir, de anti-educación.

Por ser la infancia la etapa de la plasticidad, de la formación y conformación de los hábitos, los ideales y la vida, la responsabilidad de quien facilita o impide la formación de los criterios morales radicales, "personales", de un niño es inmensa. Una tupida red de prohibiciones y "tabúes" sofoca su moral naciente. De que autoricemos o amordacemos el uso de sus energías peculiares depende el sesgo de su formación y, por tanto, de su existencia.

El momento-clave que orienta o anula es el de la *decisión* del maestro cuando ordena algo.

Decidir proviene de una palabra latina que significa "cortar"; es que siempre que se decide algo se amputan muchas posibilidades; se separa y privilegia una opción; se elige un camino y se abandonan

todos los demás y ¿quién nos asegura que los caminos que vallamos no eran más fecundos que el que obligamos a seguir? ¿Quién nos garantiza que las oportunidades que obturamos no eran, para *aquel niño*, en *aquel momento*, más prometedoras, certeras y fecundas que la que patrocinó nuestra ignorancia o nuestra pasión, principalmente nuestra pasión de poder, hija de nuestra tendencia a la posesividad?

Nada se opone tanto a la germinación y orientación de las fuerzas éticas personales, flor de la educación, como un ejercicio del poder que convierte al "otro" —el alumno, en nuestro caso— en "instrumento" nuestro.

AUTORITARISMO Y AUTORIDAD

La pasión del poder convierte en autoritarismo la relación de autoridad, tan indispensable en la escuela como en la vida. Todo lo que el sano ejercicio de la autoridad, basada en el principio del servicio, tiene de noble y grande, lo tiene de nocivo y consumable el autoritarismo, efecto del impulso de imperio y predominio, que en vez de colaborar con ellos, tiende a someter y aplastar a los demás. Nada más anti-educativo. El autoritarismo aleja y desvía al niño de aquél que podría, que debería llegar a ser.

Acaso debemos dar un paso más y concebir la autoridad del educador en algún modo semejante a la del director de escena, a la de conductor y animador; un *leader*, en el sentido anglosajón del término. No un *jefe*, ni tampoco un *camarada*. Lo primero propende al autoritarismo, y lo segundo desemboca en la anarquía.

El maestro (y especialmente la maestra de los párvulos y los primeros grados) tiene que ser, ante todo, un organizador del ambiente. El ambiente escolar debe responder a lo que el niño necesita en cuanto a expresión de sí mismo (moverse, pintar, modelar, construir), aunque sea, a veces, destruyendo las cosas o haciéndolo de un modo que no responde a nada positivo, según nuestro punto de vista. El ambiente ha de ser "experiential" no solamente en cuanto a manualizaciones, sino también, y principalmente, en cuanto a la vida de grupo. En las proyecciones que exhibió el Sr. García Benito en su conferencia vimos cómo en algunas escuelas extranjeras la mirada de los niños no se dirigía siempre hacia el maestro (como ocurre en todas nuestras escuelas, y por eso espacios y muebles están concebidos para que el maestro hable y mande, y los niños escuchen y obedezcan), sino que había grupos que entre sí jugaban, que se daban la espalda unos a otros y se la daban a la maestra. La concepción autoritaria se sintió sorprendida entre nosotros cuando se introdujeron en las escuelas las mesas planas, que la generalidad de los maestros desprecian porque, en su opinión, provocan la distracción y la anarquía (alguien las llamó "mesas de taberna"). Todo depende de cómo se enfoquen las tareas de la escuela, de cómo los niños han de pasar las tres horas por la mañana y dos por la tarde que permanezcan en ella; de en qué hagamos consistir la "autoridad" y la educación.

Si, en vez de centro único de decisiones, el maestro procura ir despertando las energías infantiles y

haciendo de sus alumnos los mejores colaboradores de su propia educación; si el ambiente se organiza, no sólo el ambiente material, sino sobre todo, el ambiente moral —el "clima", al que antes me referí— gracias a un conocimiento profundo de las atracciones y repulsiones mutuas, de las características del instinto de sociabilidad y de la necesidad de canalizarlo y robustecerlo en los niños pequeños mediante tareas y emociones comunes, la disciplina será individualizada, flexible, elástica, a la medida del niño, y, desde luego, nada rígida ni de dirección irreversible.

Pero si concebimos la escuela, aun la de los niños de cuatro a nueve años, como un lugar de forzada quietud en los pupitres, donde los pequeños aprenden y "den" las lecciones, y ejecuten todas las órdenes en silencio, y sean buenecitos, y hagan los ejercicios de dictado, y los problemas, etc., entonces la índole de la actividad decide también el espíritu y el clima de la escuela y conduce necesariamente a la disciplina inmovilista y autoritaria.

Después, cuando a los nueve años, según Moreno, empieza lo que él llama el brote de las tendencias sociales, el maestro debe seguir siendo un director de escena, en el mejor de los sentidos, "dándose" a cada niño y además estudiando la constitución y papel de cada grupo dentro de la clase (sobre todo, en el campo de recreo y en el campo de juego, más observándolos que mediante "tests", aunque también debe hacer "tests" sociométricos para contrastar las impresiones que mediante la observación obtenga), haciendo todo lo posible para que esos grupos dejen de ser rivales entre sí.

JEFES Y MODELOS

La escuela no debe estimular la competencia y la rivalidad; no debe ser un "agón" —aquel "agón" griego que hemos considerado hasta hace poco como la flor y nata de la cultura—, sino un estadio de colaboración e interayuda.

Frente al ideal del destaque individual, con la derrota de los compañeros, "sentidos" como adversarios, la nueva disciplina debe aspirar a coronar de laurel a quienes saben sacrificarse por los demás, llevando a sus límites el postulado del servicio. No el "héroe" antiguo, ni el "as" contemporáneo, deben constituir ideales educativos, sino el *santo*, que sabe inmolarse por amor de caridad. Sólo él, por encima de toda pedagogía y de todos los experimentos, puede hacer del niño un hombre cumplido, no por el camino del *mandar*, sino del *servir*. Para ello es esencial que el maestro sea mucho más que un jefe. un modelo.

Max Scheler, en un libro, no traducido todavía al

castellano, analizó y opuso los papeles del "modelo" y del "jefe". "Los jefes —dice— exigen de nosotros un obrar, una actividad práctica, un comportamiento. El modelo, por el contrario, exige una manera de ser, un estado de alma" (10). El modelo ejerce una acción mucho más importante que el jefe, tanto que la elección de jefes depende del orbe de valores que instaura y pone en vigencia el modelo. En todo grupo que convive, aun el formado por animales, el jefe desempeña una función que yo llamaría técnica, instrumental. Scheler observa que en las bandadas de grullas hay una que orienta la dirección del vuelo; luego en la bandada de grullas se da la jefatura. En el rebaño de hipopótamos o de elefantes, que se dispersa en la selva huyendo de un peligro, hay siempre uno que da la orden de parada, otea el horizonte y comunica a los demás el mensaje que acaba de percibir en el alerta tenso a que está entregado. Se da, por tanto, en los elefantes y en los hipopótamos la jefatura, como se da también en las abejas, que disponen de una "reina". Se da el fenómeno de la jefatura en el orden puramente biológico, en el organismo humano hay dos centros: el corazón, eje de lo que pudiéramos llamar la vida vegetativa, y el cerebro, para el alerta intelectual que nos orienta hacia el futuro. Hay jefatura, por tanto, en el orden estrictamente fisiológico. Lo que no existe en el orden animal ni en el orden fisiológico es el modelo.

"El modelo implica siempre una idea de valor". Es el conjunto o *síntesis única de valores encarnados en una persona*, con vivencia y vigencia patentes, que se ofrecen a la admiración y diríamos a la "imantación" de cuantos sienten una afinidad profunda con tales valores, afinidad que necesita ser *despertada*... y en eso consiste esencialmente la educación.

El prototipo o modelo ideal es el santo, que contiene y desborda todas las demás formas de la grandeza humana. El educador tiene que ser un modelo siempre, no sólo en el sentido del ejemplo moral —el *honeste vivere*, que debe ser irreprochable e indefectible—, sino en el sentido del *ser*. Modelo que arrastra, en vez de jefe que someta.

Así el maestro educa porque *educa*, es decir, suscita y polariza, desde dentro, energías que elevan. Lo contrario no es educar, sino sofocar y reprimir; en una palabra: *deformar*.

ADOLFO MAILLO.
Director del Centro
de Documentación y
Orientación Didáctica
de Enseñanza Pri-
maria.

(10) Max Scheler: *Le saint, le génie, le héros*. Traduit de l'allemand par E. Marmy. Emmanuel Vitte, éditeur. Lyon-Paris, 1958, pág. 18.