

LA PEDAGOGIA DEL PADRE GARCIA VIEYRA

Dr. Antonio Caponnetto

Retrato

Jaime García Vieyra quiso llamarse para siempre Fray Alberto, cuando decidió su ingreso a la Orden Dominicana, en la que profesó hacia 1935. Antes había estudiado medicina y hacia allí parecía rumbear su vocación.

Pero había nacido en la hermosa ciudad de Altagracia, en 1912. Y Córdoba lo puso providencialmente en contacto con ese maestro singular que fue Martínez Villada. Junto a él, en el Instituto Santo Tomás de Aquino, descubrió el llamado sacerdotal, como lo hicieran otros notables condiscípulos. Tal, el inolvidable Padre Mario Agustín Pinto.

La filosofía la cursa en Córdoba y en Buenos Aires, la teología en el *Angélico* de Roma, hasta que se ordena en 1939, y se doctora tres años después con una tesis sobre los dones del Espíritu Santo en San Alberto Magno.

Recorrió diversas provincias de la patria. Rezó y estudió intensamente. Predicó la Verdad sin fisuras, dejó múltiples y esclarecedores escritos, y al fin, en pleno Adviento, murió el 20 de diciembre de 1985, en la ciudad de Santa Fe¹.

Allí lo conocimos, cuando terminaba la década del '70. Tenía fama de santidad y de sabiduría, dicha la frase sin hipérbole alguna. Era un dato cierto – un secreto a voces- que las inteligencias sacerdotales y laicales más prominentes, cuando estaban ante alguna duda teológica lo iban a consultar a Fray Alberto. Era otro dato indiscutido que el hombre consultado tenía tanta seguridad en las respuestas como *tolerancia cero*, no ya frente a errores formales sino ante comunes contemporizaciones con el error. Y era al fin una tercera certeza, que este hombre de hablar monótono y cansino, pronunciaba los juicios más categóricos y esclarecedores, las verdades más rotundas y definitivas, sin inmutar su serenidad, su gracejo, y su imborrable tonada.

Sentí temor y temblor al verlo sentado entre quienes iban a escuchar la conferencia que me habían pedido unos amigos santafecinos. Y lo manifesté públicamente, con palabras de enfático reconocimiento a su trayectoria, su persona y su ciencia. El se rió de sí mismo, estruendosamente, como para compensar en público el elogio que en público le hacía. Y al acabar mi clasesita, me retó en privado –seria y paternalmente- por haber mortificado su modestia. Entonces, sólo entonces, cuando lo vi verdaderamente herido en su decisión de

¹ Hemos tomado estos datos biográficos de Alberto Caturelli, *Fray Alberto García Vieyra, O.P. In Memoriam*, en *Gladius*, n.7, Buenos Aires, 1986, p. 113 y ss. Cfr. asimismo, Alberto Caturelli, *Historia de la Filosofía en Córdoba, 1610-1983*, Córdoba, Conicet, 1993, vol. III, p. 375 y ss; y Alberto Caturelli, *Historia de la Filosofía en la Argentina*, Buenos Aires, Ciudad Argentina-Universidad del Salvador, 2001, p. 869-873.

ser apenas un grano de mostaza que pasa inadvertido, comprendí la verdad de la otra leyenda que pesaba sobre el Padre: la de su humildad extrema. Años después, publicaría su meditación precisamente sobre la humildad, que habría de leer con fruición². Pero yo ya había recibido la lección práctica, y no la había olvidado.

Una segunda lección me fue dada durante un Congreso en Río Tercero, provincia de Córdoba. Me tocó estar en un panel con abundancia de *católicos oficiales*, algunos de los cuales intregaban el equipo asesor de un Ministro de Educación, cuestionado en aquellos días por las izquierdas a causa de una materia llamada *Formación Moral y Cívica*, que había incorporado a la enseñanza media con mejores intenciones que recta doctrina. Los expositores pugnaban por demostrar que la susodicha asignatura era respetuosa del pluralismo y de la libertad de creencias. Y lo peor es que casi estaban convenciendo a muchos. El Padre se hallaba sentado en la primera fila de asientos. Se las ingenió para hacerse oír sin micrófono, recordando que una ley o una medida de gobierno no es buena si conforma a los creyentes de todo tipo y laya, si no si conforma a Dios y guarda conformidad con las enseñanzas de la Iglesia. Un aplauso casi generalizado coronó su oportuna intervención. Al llegarme el turno de hablar, sólo quise decir que me contaba entre quienes habían aplaudido estentóreamente a Fray Alberto.

Con razón los frailes Daniel y Rafael Rossi, O.P, al presentar su enjundioso *Catecismo*, testimonian con gratitud y coraje su "palabra de contemplativo: profunda y luminosa, bella y clara", y lo reconocen como arquetipo vivo a quien tuvieron la gracia de poder emular en el "período de formación" en "la vida religiosa"³.

Ya había muerto el fraile cuando regresé al Convento de Santa Fe. Me recibió mi dilecto y admirado amigo, Fray Armando Díaz, O.P, uno de sus hijos espirituales que más empeñosamente ha reivindicado su vida y su obra, continuando con el mismo espíritu. Le encarecí que me llevara ante su tumba. Está debajo del altar mayor, en una cripta. A solas frente al ataúd del glorioso cura, me sonaron como pronunciadas por primera vez aquellas antiguas palabras del *Credo: creo en la resurrección de la carne*.

Una obra de misericordia

Aunque la vida y la obra del Padre Alberto García Vieyra pueda presentarse, como pocas, al modo de una unidad orgánica al servicio de la educación católica; y aunque pueda afirmarse, genérica pero propiamente, que educó con su palabra y con sus actos, nos ha dejado sin embargo una diversidad de trabajos, en los que esplende -de un modo ya específico y directo- su sólido pensamiento pedagógico.

² Alberto García Vieyra, *Sobre la humildad, Mikael*, n.28, Paraná, 1982, p. 41-51

³ Alberto García Vieyra, *Temas fundamentales de catequesis*, Santa Fe, Centro de Estudios San Jerónimo, 1995, p. XV- XVII

Nos referimos, en este orden, a cinco valiosos tratados: *La pedagogía, ciencia práctica* (*Ortodoxia*, n. 9, Buenos Aires, Cursos de Cultura Católica, 1945), *Ensayos sobre Pedagogía, según la mente de Santo Tomás de Aquino* (Buenos Aires, Desclee de Brouwer, 1949), *Política Educativa* (Buenos Aires, Huemul, 1967), *Los fines de la educación*, ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Filosofía de la Educación, convocadas por la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná de la Universidad Nacional de Entre Ríos, en septiembre de 1977, y *El legislador frente a la pedagogía*, nueva ponencia defendida esta vez en las Jornadas Educativas realizadas en Santa Fe, por la Hermandad Seglar de Santo Domingo, entre mayo y junio de 1984.

Son cinco obras notables, frutos de una verdadera artesanía espiritual, en las que pueden admirarse la sabiduría del teólogo, la ciencia del filósofo, el sentido común del auténtico pedagogo, pero sobre todo, la caridad del maestro católico, que ha entendido y cumplido la olvidada lección catequística de que enseñar al que no sabe es una obra de misericordia. En consecuencia, no es posible cultivar y ejercitar ningún magisterio auténtico, sin la asistencia de los dones del Espíritu Santo; ya que sólo ellos -como dictaba San Pio X- nos dan la prontitud necesaria para perfeccionar la vida cristiana.

He aquí la rotunda e inicial afirmación de Fray Alberto. Educar es *mester de miser cordis*: asistir el corazón mendicante del otro. No en lo que el término connota de huero sentimentalismo, sino en tanto define la interioridad creatural. Porque ordenado al *Cor Jesu*, el corazón del cristiano cumple "un papel glorioso y manifiesto", ha dicho Von Hildebrand⁴. Nadie puede llegarse hasta los lindes de la intimidad del prójimo, con el propósito de elevarlo, si no posee la ciencia y el consejo, el entendimiento o el temor de Dios, y aquellas otras fuentes de Luz que nos dejó el Paráclito. Un verdadero peregrinaje hacia la alteridad, podría haber dicho Leon Bloy.

Obra de misericordia, dones del Espíritu Santo, Pentecostés como fiesta pedagógica por antonomasia, ¿podrán comprender e imitar este primer aprendizaje, esa multitud de docentes que se llaman católicos apenas porque trabajan en escuelas parroquiales o congregacionales? ¿Será posible que alguna vez vuelvan la mirada hacia los saberes fundantes y desechen las modas culturales impuestas alternativamente?

Aquellos cinco trabajos mencionados del Padre García Vieyra requerirían para su análisis y aprovechamiento, mucho más que estos descoloridos y breves apuntes, pues campean entre sus páginas eruditas reflexiones sobre el objeto formal de la ciencia pedagógica, el papel del interés del niño en el acto educativo, los bienes y las virtudes que la escuela debe comunicar, la crítica a los sistemas naturalistas y laicistas, el sentido del magisterio pontificio o la actualidad del pensamiento del Doctor Angélico. Un regenerador baño de realismo y de apologética en un terreno minado de eclecticismos y de defecciones.

⁴ Dietrich Von Hildebrand, *El corazón*, Madrid, Palabra, 2001, p.56

La prudencia sin embargo nos ha hecho seleccionar en este primer acercamiento a su obra sólo dos cuestiones. Una en razón de su actualidad y perentoriedad; la otra, paradójicamente, en razón de su perennidad.

Hablaremos entonces de lo que debe ser una *ley educativa* y de lo que debe ser *el maestro*.

La ley educativa

Respecto de la primera cuestión, sus requisitos de legitimidad bien podrían quedar contenidos en una decena de afirmaciones.

En primer lugar, que en una nación histórica y constitutivamente católica, la fe verdadera no puede quedar reducida a una opción individual más. La doctrina siempre vigente de la Realeza Social de Jesucristo, obliga a informar con la Cátedra de la Cruz todas las manifestaciones públicas de la vida comunitaria; y va de suyo que una de esas manifestaciones capitales como es la educación no puede ser la excepción a la regla. Ninguna ley -sostiene el Padre García Vieyra- ningún legislador honrado, puede darle la espalda a la pedagogía de la Gracia Divina, a la Pedagogía de la Redención, a la Pedagogía de Cristo. Sin ella podrán arreglarse tal vez problemas y situaciones instrumentales, pero no podrá resolverse la salvación. Una nación para salvarse necesita lo mismo que un alma: fidelidad a la Verdad Crucificada.

En vano se ensayarán leguleyerías anodinas o eclécticas, híbridas o pluralistas. En vano se cubrirá con la oquedad de un palabrerío pseudotécnico la ausencia de definiciones tajantes. Una ley no puede conformar a todos; esto es, a los irresponsables constructores de la torre de Babel. Una ley debe ordenarse al Autor de la Ley.

Y algo más recuerda Fray Alberto en este punto: la omisión de lo necesario es intrínsecamente repudiable. De modo que establecida como necesidad doctrinaria la aseveración de la Principalía de Cristo, no le es dable a ningún bautizado renunciar a su explicitación. Porque el Señor no renunció a explicitar con sangre su amor por nosotros.

No se sigue en consecuencia, que se especule con la interpretación más o menos acristianada que de tal o cual artículo de una legislación errónea pudieran hacer los creyentes. De poco vale, por ejemplo, aferrarse a la inclusión de la palabra *trascendencia* en un texto legal, con la mediocre ilusión de fundar a partir de allí una correcta antropología. Se está omitiendo lo necesario; aquello que disiparía la utilización ambigua del término, tornándolo potable para budistas, acuarianos o islamitas. Y aunque nos hayamos acostumbrado a vivir pecando de omisiones y aceptándolas en los demás y en los gobernantes, la incómoda realidad es que el escamoteo de lo necesario -y de su afirmación pública, expresa y concreta- es una forma de traición sutil pero no menos grave.

En segundo lugar, la ley que exprese una recta política educativa debe girar alrededor del débito de justicia que la comunidad tiene para con los educandos.

Repetirá una y otra vez el Padre García Vieyra este concepto. Si es cierto aquello que recordó el Concilio Vaticano II, en la *Gravissimum educationis momentum*, de la mano de la *Divini Illius Magistri*, de que todo hombre tiene derecho a una educación conforme a su fin último, a las costumbres y tradiciones patrias; la comunidad, esto es la nación jurídica y políticamente organizada, queda obligada a una deuda de justicia para con ella misma y con los ciudadanos que la integran. Y esa deuda sólo puede saldarse educando en el cultivo de la triple filiación creatural: la divina, la histórica y la carnal.

El reclamado débito de justicia, en una palabra, no es otra cosa que el formar las inteligencias y las voluntades en el servicio a Dios, a la Patria y al Hogar. El legislador que no reconoce estos derechos, es un legislador injusto. Lo mismo vale decir para aquel que no se atreve a enunciarlos y a incorporarlos expresamente en una ley. También se lavó las manos Pilatos -escribe Tamayo y Baus- pero no hay manos tan sucias que aquellas manos tan lavadas.

Libre de eufemismos y de elipsis, el lenguaje de Fray Alberto, llama injusta e injusto a la legislación y al legislador que no cumplen con el reclamado débito de restituir todas las cosas al Padre.

En tercer lugar, el legislador, al realizar su arte propio de legislar en materia educativa, no debe perder de vista que está cumpliendo una función moral y que, por lo tanto, debe guiarse por los principios del Orden Natural en que toda verdadera ética se funda. No puede hacer su voluntad, ni imponer su ideología o suscribir las corrientes y tendencias en boga. No puede volcarse hacia el relativismo ni hacia el pragmatismo moral. Por el contrario, conociendo y amando al Orden Natural, comprenderá aquello de Chesterton, de que si quitamos el Orden Sobrenatural, no queda el natural, queda la nada.

Bien advierte Shakespeare en su *Enrique VI*, la amarga confesión de quien dice: "he sido siempre un tunante respecto de las leyes, y como nunca he podido ajustar a ellas mi voluntad, prefiero que las leyes se acomoden a mi gusto". Fue la razón por la que Martín Fierro -saltando de un clásico al otro- se quejaba de la ley que es "tela de araña", pues "la teje el bicho grande mas sólo enrieda a los chicos".

Legislar, en suma, (y legislar en materia educativa no es una excepción) es un acto moral. Y la moral no es invento humano. Oportuno sería al respecto, para quienes creen que esto es obsoleto, volver sobre las páginas aún fescas de la *Veritatis Splendor* de Juan Pablo II

En cuarto lugar, si la ley tiene que ver y que atender lo que sea objetivamente justo; si la nación soberana *in solidum*, no puede ni debe faltar a la justicia, y Dios es Justo, como dice la Escritura, los católicos de una patria

católica no le estamos pidiendo ninguna dádiva ni ningún favor al legislador cuando le pedimos la educación en la Verdad. No le estamos sugiriendo concesiones sino exigiendo obligaciones. Le estamos reclamando lo que nos corresponde, personal y comunitariamente, y que nos fuera arrebatado por una política facciosa, secularista y errática.

La legislación, insiste el Padre García Vieyra, debe formar una conciencia cierta, no falsa. Cierta por lo que afirme y por lo que rechace. Y ni el naturalismo ni el laicismo, ni el sincretismo y las diversas posturas materialistas e inmanentistas, satisfacen esta demanda de justicia. Porque la común negación de todas estas corrientes es el fin sobrenatural del hombre. Y negándose o desconociéndose, ningún acto de justicia es posible emprender.

Acostumbrados a andar en retirada, a pedir perdón por existir en tanto tales, los católicos han terminado convencidos de que una enorme deferencia se les hace, cuando un gramo de Orden Natural se deja caer de rondón en la legislación educativa. Fray Alberto nos exhorta y nos conmina en sentido opuesto. No son primero nuestros derechos subjetivos los que están en discusión, sino los deberes del legislador respecto de los derechos de Dios.

En quinto lugar -y aquí el estilo frontal del Padre se vuelve imprecante- es falsa y es injusta toda ley librada al capricho de un Ministro de Instrucción Pública o al socaire de la última reforma constitucional. Lo sostuvo hace cuarenta años desde las páginas ya mencionadas de su *Política Educativa*, y como ocurre con todas las afirmaciones veraces, parecen dichas para el día de hoy.

Ese subjetivismo del legislador, ese capricho reformista del gobierno de turno, esa arbitrariedad innovadora de cada gabinete o de cada equipo de "expertos", está en la base de todas las falsedades e injusticias político-educacionales.

Las leyes deben ligarse a una responsabilidad ineludible: la de referirse a hombres enteros, con raíces históricas y tradiciones invulnerables. A hombres que sean -como sintetizaba José Antonio- "portadores de valores eternos". Y si es sensata la enseñanza de San Agustín en su *De Libero Arbitrio*, sobre el carácter revocable o mudable propio de las leyes temporales, más sensata aún, si cabe, es su prevención en el sentido de que hay leyes perennes que no pueden revocar los dictámenes circunstanciales de los hombres, y que allí mismos están obligados a proclamar.

Tampoco puede avanzar el subjetivismo legislativo en materia teleológica. Los fines de la educación no corresponden ser enunciados o fabricados por el legislador, sino descubiertos y aceptados. Esos fines brotan de la misma naturaleza humana, y no es lícito -como sucede con inaudita frecuencia- elaborarlos y ejecutarlos a partir de opiniones particulares. Como no

es lícito asimismo, en materia de fines, desconocer el llamamiento del Bien Común o reemplazar su entidad por construcciones ideológicas.

El Padre García Vieyra sigue hablando duro. Todas esas fórmulas teleológicas que proponen la educación para la democracia, o para la vida, o para la libertad o para lo que fuere, son falsas e injustas; desconocedoras de la recta antropología y de los fines reales de los hombres y de las comunidades.

La ley tiene que promover y asegurar el Bien Común; y el legislador del ámbito educativo ha de saber que cuenta para ello, con *la formación de los hábitos virtuosos*, con *la jerarquización de los bienes*, con el fomento del respeto a *la unidad del saber*. Y que todos estos principios deben hacerse carne en la formación de los docentes, en la elaboración de los programas, en la redacción de los contenidos, en la labor cotidiana dentro del aula.

En sexto lugar, la legislación escolar debe ser orgánica; es decir, debe tener un orden: o mejor dicho, debe reconocer el Orden. No es ordenado, por ejemplo, darle prioridad a los saberes técnico-instrumentales por encima de los saberes teológicos y filosóficos. O subordinar la contemplación a la acción, la unidad a la multiplicidad, la calidad a la cantidad. No es ordenado posponer o ignorar a la Divina Providencia.

Se habla tanto de ciencia, se siente tanto orgullo al mencionar a la ciencia de la educación, se blasona tanto de científicidad. Ninguna ciencia educativa puede desconocer la existencia del pecado original, como bien lo decía Pío XI; que es reiterar también, una vez más, que no se puede ignorar la vida sobrenatural del educando. La forma de tener una ley científica, es teniéndola justa y ordenada, y lo propio de la justicia y del orden es permitir que el hombre cumpla con el fin que se le ha asignado.

Leyes orgánicas no son aquellas que abundan en detallismos formales, sumergidos en una marea pedante de incisos y subincisos. Leguleyería hueca que apenas si puede encandilar a las inteligencias vacías. Leyes orgánicas -y se nos perdonará la redundancia y la insistencia- son aquellas que reconocen el Orden.

En séptimo lugar, y de acuerdo con lo antedicho, cabe concluir -y concluye valientemente el Padre García Vieyra- que si la ley deja a los ciudadanos ineptos para integrarse a los bienes sobrenaturales específicos de una Civilización Cristiana, comete una ofensa y un daño que no le será fácil reparar. Lo mismo, si convierte al Estado en fiscalizador omnipotente y absoluto, y reemplaza su condición de subsidiario por la de tiránico empresario. No se puede aplicar a la legislación escolar la ley de la oferta y la demanda.

Pero es aquí donde el régimen liberal ha cometido una de las más flagrantes contradicciones y uno de los más hirientes atropellos. Ha predicado por un lado, la conveniencia de dismantelar el poderío estatal; no hay crítica que no se le haya formulado al Estado, en nombre del antiestatismo. Ha

renunciado a la idea misma de un Estado ético y soberano, y le ha suprimido todos los medios prudencialmente aconsejables para que lo fuera. Sin embargo, mientras esta demolición se consumaba, el Estado se volvía omnipotente y discrecional en materia educativa. Y no se trataba ciertamente de un Estado concebido al modo de Oliveira Salazar como persona de bien, sino como instrumento de control del programa revolucionario anticristiano.

Ayer y hoy resuenan las palabras de Fray Alberto: "la legislación argentina no se distingue por su sensibilidad jurídica. Es lo menos inteligente que se conoce". Lamentamos tener que extender el juicio a otras muchas legislaciones.

En octavo lugar, toda ley educativa justa debe asegurar la titularidad de los padres a la educación de sus hijos. Y respetar los derechos de la Iglesia, como *mater et magistra*, que no pueden equipararse a los invocados por las sectas o los falsos cultos.

Son dos afirmaciones complementarias, si bien se miran.

Hay sólo un par de padres terrenos. El hijo es naturalmente algo de ellos, dirá Santo Tomás en el artículo doce, cuestión décima de la *II, Iiae* de la *Summa*. "Será pues contra la justicia natural que el niño, antes del uso de razón, fuese sustraído al cuidado de sus padres". Y se peca contra esta norma, no necesariamente con los extremos violentos de ciertas medidas de los países comunistas, que arrancan decididamente a los hijos de sus casas. En estos casos -dramatismo aparte- es sencillo advertir la maniobra.

La supresión de la titularidad de los padres a la educación de sus hijos, tiene lugar en los modernos Estados liberales y democráticos, de un modo menos agresivo en apariencia, pero no menos perverso: mediante el control irrestricto de los medios masivos, que desplaza la misión educadora de los progenitores; impartiendo coercitivamente una educación sexual hedonista, promiscua y justificadora de la contranaturalidad; imponiendo los contenidos básicos generales y obligatorios, de acuerdo a una concepción materialista e inmanentista; adelantando la obligatoriedad de la educación sistemática y convenciendo a los mismos padres, con una propaganda insidiosa, de que ya no son ellos sino los "especialistas" quienes mejor sabrán aliviarlos de las responsabilidades de la crianza; legislando en fin, compulsivamente, sobre salud reproductiva, eufemismo que encubre todo el programa de la cultura de la muerte, induciendo en esta maldita línea ideológica el criterio moral de niños y adolescentes.

Convencidos de ambos presupuestos -de que es mejor "socializar escolarmente" al chico cuanto antes, y de que peritos de toda índole le resolverán los conflictos de una infancia cada vez más compleja- los padres declinan dócilmente, sin necesidad de violencias policíacas, su misión más propia y ennobecedora.

Hay asimismo una sola Madre espiritual y sobrenatural, que es la Iglesia Católica, Apostólica y Romana, fuera de la cual no hay salvación, aunque tal afirmación dogmática ya no se recuerde. Y también ella es la titular de nuestra crianza de la Fe. Como ocurre con la misión de los padres terrenos, esta titularidad eclesial se obstaculiza hoy con campañas insidiosas y malevolentes, cuando no con recursos violentos, pero sobre todo con la penetración deletérea en el cuerpo social del funesto principio del pluralismo y del falso ecumenismo. De resultas, son muchos -y aún algunos de ellos desde adentro de la misma Iglesia- los que están convencidos de que el Magisterio Eclesial es una opción más en un menú de ofertas religiosas, engrosado a diario por la aparición de grupos sectarios para todos los gustos.

“En cualquier escuela a fundarse”, escribía el Padre García Vieyra, “el maestro debe estar como representante de los mismos padres. No del Estado. Porque los hijos antes de pertenecer al Estado pertenecen a la familia”. Lo mismo podría haber dicho respecto de la Iglesia, puesto que un verdadero maestro también la representa con su cátedra, y padres e hijos antes de pertenecer al Estado pertenecen sobrenaturalmente a la Esposa. Mas con crudo realismo, que puede ofender a algunos si no sabe interpretarse, agrega el Padre: “En cambio, desde Roca y Sarmiento, el maestro está instrumentado para la corrupción de los alumnos”. No desmiente este doloroso aserto la existencia de profesores ejemplares, que bien sabemos que los hay. Describe empero, con vigor y rabia, el hecho incontrovertible de una clase docente notoriamente envilecida por el laicismo integral, y adiestrada para servirlo sin escrúpulos ni límites.

En noveno lugar, y después de todo lo que se ha advertido sobre los peligros de la estatización educativa, conviene establecer con equidad que tampoco es deseable la extinción del Estado, y que no sería justa una ley que no reconociese su papel.

No toca al Estado ser el totalitario planificador y controlador de las personas, pero sí su resguardo y su cauce. No toca tampoco ser el neutro agente administrador que todo lo permite y justifica, ajeno a los deberes de justicia para con la comunidad histórica. Pero tiene, como decíamos, un oficio subsidiario. Protege los derechos de la familia, secunda los derechos de la Iglesia, ejerce la tutela y la vigilancia de los intereses nacionales; interviene, regula, preserva. Y así como da contención y garantías, puede exigir respeto y actos de servicio. Es un Estado fuerte, no violento; soberano, no servil; profunda y probadamente moral, jamás aséptico ni vil. Si tales condiciones ideales se dieran, bien estaría que el Estado así considerado se reservara en la legislación escolar aquellas prerrogativas que le son propias.

La libertad de enseñanza

Finalmente, en décimo lugar, enseña el Padre García Vieyra, que es falaz y peligroso el principio de la libertad de enseñanza, proclamado hoy de un modo indistinto y universal como si se tratase de una verdad inconcusa. Y más

peligroso aún si se completa con su equivalente, el de la libertad de aprender, cuando cualquier sentido común intacto adivina que no todo aprendizaje es educativo, ni moralmente conveniente.

No basta con la invocada disposición psicológica para fundar la libertad de enseñanza; es decir, con la propensión anímica o la facultad individual del sujeto. Ni tampoco con el derecho a la iniciativa, sin restricciones; ni menos aún con la capacidad económica de fundar un establecimiento o las correspondientes habilitaciones jurídicas. Hay que tener en cuenta qué se quiere enseñar. Quiénes, cómo y para qué.

No puede haber libertad de enseñanza para los enemigos de la genuina libertad que brota de la Verdad. Y si algún sentido tiene hablar de ella es para defender su real fisonomía y alcance ante los diferentes modos -sutiles o desembozados- de despotismo estatal.

La trampa terrible del liberalismo deja sentir en este punto su redoblada e hipócrita presión. Proclama primero todas las libertades, pero en la práctica, ellas se dividen entre libertad gobernante y gobernada. La primera manda irrestrictamente, la segunda debe obedecer y callar. Una se enseña y maneja las conductas, impone condiciones, fabrica los límites y las prohibiciones. La otra es una parodia de libertad, caricaturizada a sabiendas y sin vergüenza.

Inmejorablemente lo expresaba San Martín en su conocida carta a Tomás Guido del 1 de febrero de 1834, cuando se preguntaba retóricamente: "Qué me importa que se me repita hasta la saciedad que vivo en un país de libertad, si por el contrario se me oprime? ¡Libertad!, désela Usted a un niño de dos años para que se entretenga por vía de diversión con un estuche de navajas de afeitar y Usted me contará los resultados. ¡Libertad! para que un hombre de honor sea atacado por una prensa licenciosa, sin que haya leyes que lo protejan, y si existen se hagan ilusorias... Maldita sea tal libertad, no será el hijo de mi madre el que vaya a gozar de los beneficios que ella proporciona".

Se habla de la libertad de enseñanza en nombre del derecho a la iniciativa privada. El contenido y los fines no importan en esta concepción. Lo cierto es que tal derecho no es tal, sino una simple posibilidad del sujeto, la cual, para que pueda arrogarse concreción pública, lo menos que puede garantizar es el cuidado del Bien Común. La mera iniciativa privada no puede, sin más, convertirse en derecho público.

Se habla por otra parte de la libertad de enseñar fundada en la dignidad de la persona humana. Tampoco existe tal petición de principios. El hombre no es digno porque tiene derechos subjetivos. Tiene derechos para poder alcanzar la dignidad, y la dignidad verdadera consiste en vivir en Orden, respetando el fin para el que fue creado.

El personalismo, aún en sus versiones cristianas, concibe al sujeto como autosuficiente, sin débitos de justicia ni deberes respecto del Bien Común. Le basta con proclamar la majestad del individuo, pero se olvida de su indigencia. Por eso sintetiza el punto Fray Alberto, diciendo con su habitual contundencia: "no existe una libertad de enseñanza fundada en la dignidad de la persona humana. Existe una necesidad de la enseñanza fundada en la indigencia de la persona humana".

No debe deducirse de lo expuesto que toda libertad de enseñanza sea negativa, pues así se ha de llamar también a la defensa de la enseñanza de la Verdad contra todos aquellos que quieran conculcarla. Pero bien estará entonces que la legislación especifique, evitando anfibologías, y que prohíba aquello que Gregorio XVI llamaba libertad de perdición.

De estos diez principios fundamentales del pensamiento pedagógico del Padre García Vieyra, siguese una triple conclusión mas que apta para juzgar nuestra actual situación político educacional:

-Es arbitraria e ilícita en pueblos bautizados, toda legislación escolar que prescinda de la Ley Natural y de la Ley Divina, por no responder al *debitus iustum* que la comunidad política tiene para con sus miembros. Y la arbitrariedad y la ilicitud llevan al legislador a corromper a su pueblo.

-Las leyes educativas naturalistas e inmanentistas, han llevado a la bancarrota moral y espiritual y han desembocado en el puro hedonismo. Se ha llegado a la penosa circunstancia en la cual, no sabemos defender lo nuestro y silenciamos y permitimos que se silencien los derechos de Cristo.

-La ignorancia de lo necesario es tan grave como la afirmación de lo erróneo. Una ley educativa que silencie los caminos del Bien Moral, que subordine el bien honesto al bien útil, que sea fruto de las cavilaciones ideológicas y de las arbitrariedades pedagógicas, es arbitraria, anticientífica inorgánica y funesta. Y justifica la sentencia de Burke: "las malas leyes son la peor especie de tiranía".

Todo lo cual, se aplica con dolorosa exactitud a nuestra Ley Federal de Educación, nº 24.195 y a quienes la han pergeñado e instrumentado. Pero ya nos hemos referido oportunamente a ello⁵. Baste recordar apenas, que no fueron casuales las palabras pontificias en la visita *ad limina* de los obispos argentinos del 11 de noviembre de 1995: "En el ordenamiento educativo se insinúan tendencias contrarias a la tradición cultural de la Nación, con las lamentables secuelas de indiferencia social, escepticismo y confusión de los fieles". Y que incluso, podrían haber sido justificadamente más severas, pues no sólo se insinúan tendencias sino que se imponen coactivamente normas que contradicen y ensucian el alma argentina.

⁵ Antonio Caponnetto, *La falacia de la escuela nueva y la Ley Federal de Educación*, en AA.VV, *El colapso de la educación*, Buenos Aires, Oikos, 1994; y Antonio Caponnetto, *Treinta razones*, Buenos Aires, 1995, s/m/ed.

No parecen querer entenderlo así ciertos representantes de la pedagogía "cristiana" y no pocos "católicos profesionales" que lideran el ámbito educativo y medran abundantemente de él. Todos ellos le han dado su aval a la llamada *Reforma Educativa de la Escuela Nueva*, así como al susodicho texto legal en el que se funda, y se encuentran alegres e insensatamente dispuestos a emprender el camino del sagrado cambio. Con la misma insipiente e irresponsabilidad con que ayer aceptaron y promovieron sucesivamente, la educación activa, liberadora, personalizada o psicogenética.

Para todos ellos, las palabras entre admonitoras y proféticas del Santo Padre son absolutamente intrascendentes. No sólo aquellas que pronunciara en la susodicha visita *ad limina*, sino en centenares de ocasiones y en conocidos documentos. "La Religión Verdadera" -escribió por ejemplo en la *Catechesis Tradendae* (VII,69)- "debe llegar también a la escuela no confesional y a la estatal, pues el respeto demostrado a la Fe Católica de los jóvenes facilitando su educación, arraigo, consolidación, libre profesión y práctica, honraría ciertamente a todo gobierno, cualquier que sea el sistema en que se basa". Y algo más tarde, en el 32º *Congreso Nacional de la Unión de Juristas Católicos Italianos*, enfatizó el siguiente concepto: "La convivencia pacífica y respetuosa de todo los grupos humanos, no significa que deba adoptarse el neutralismo filosófico y religioso en la escuela, pues ello equivaldría a imponer arbitrariamente a los alumnos una visión agnóstica o evasiva del mundo. Y es obvio que en el caso de una nación prevalentemente católica, el proyecto educativo del Estado ha de ofrecer un sistema educativo y cultural que no esté en contradicción con la tradición católica, sino que por el contrario, se inspire en ella".

La vocación del maestro

Junto con el de la legislación educativa, el otro gran tema elegido para representar el pensamiento pedagógico del Padre García Vieyra, es el de la fisonomía real del maestro.

En esto, como en todo lo demás, Fray Alberto no quiere tener doctrina propia, sino seguir las huellas de Santo Tomás de Aquino.

Fue Santo Tomás, en efecto, en la cuestión XI del *De Veritate* llamada justamente *De Magistro*, el que definió al educador como un motor esencial que hace pasar de la potencia al acto lo que habita en la inteligencia de los discípulos.

El similar con el médico no tarda en llegar. Así como se dice que aquél causa la salud en el enfermo, aunque en realidad la que ha obrado es la naturaleza del enfermo, el maestro causa la ciencia en el discípulo, pero en realidad ha obrado la razón natural.

En la profundidad de esta pedagogía asoma entonces la ontología, y más propiamente podría decirse que gracias a ella tiene lugar una misteriosa

ontofanía. Ese ser que brota y amanece ante la inteligencia deslumbrada del alumno, ha sido posible gracias a una paternidad, a una gestación primera, a un gesto fundante y a una palabra simiente. Por eso, no sólo con el médico sino con el padre, análoga el Aquinate la misión del maestro. El es, ciertamente, un genitor.

Lejos, muy lejos, de los dislates pedagógicos modernos, que convierten al docente en un personaje obviaible o intercambiable, Santo Tomás insiste en que el maestro que comunica una ciencia a su discípulo, establece con él una relación en la cual las almas se comunican más allá de los medios sensibles. Y amparado en esta reflexión, añade García Vieyra, que el maestro, al agregar o sumar su luz propia a las luces del alumno, lo hace según una influencia vital y personal que bien podría analogarse a la iluminación que los ángeles de las jerarquías superiores suscitan en los ángeles de las jerarquías medias e inferiores. Parafraseando a Eugenio D'ors cabría plantearse si al fin de cuentas, enseñar no es sino engendrar un ángel para que pueda alumbrarnos hasta la eternidad.

Una vez consciente de su naturaleza y de su misión, el maestro debe procurarse una formación acorde. Que deberá ser ante todo -insiste Fray Alberto- teológica y filosófica, porque enseñar es del sabio y la sabiduría necesita el cultivo del hábito metafísico. Deberá igualmente conocer el fin último del hombre y ordenar a él los fines de la educación. De lo que se sigue que tampoco puede enseñarse sin la percepción de una recta antropología. Y conocer por las causas aquello sobre lo que se diserta, porque no basta con ser un técnico, se necesita ser un artífice.

Lo más difícil sin embargo, y lo más importante, no está en el orden de los conocimientos sino en el de la ejemplaridad. Ningún magisterio humano se sostiene si el maestro no es ejemplo y modelo para sus discípulos. Ningún magisterio puede alcanzar perdurabilidad y trascendencia sino es imitación imitable del Magisterio de la Cruz. Si quienes lo practican no son capaces de proclamar aquello que decía Rafael Sánchez Mazas:

“...Y así con la mirada en Vos prendida
y así con la palabra prisionera,
como la carne a vuestra Cruz asida,
quédeseme, Señor, el alma entera.
Y así clavada en vuestra Cruz mi vida,
Señor, así, cuando querráis me muera”.

La misión más empinada del maestro, por vía de la comunicación de la sabiduría y por vía de la ejemplaridad, es llevar a discípulos hacia el Divino Maestro, hacia el Verbo Encarnado, hacia Aquel que dijo: “Bien hacéis en llamarme Maestro, pues en verdad lo soy” (Jn. 8, 3). Como lo hiciera el mismo Santo Tomás, a quien Juan Pablo II llamó con palabras enjundiosas “el modelo tanto del discípulo como del enseñante católico”. Fue en una alocución del 28 de enero de 1984, con ocasión del *Jubileo de las Escuelas Católicas Italianas*

“En la vida y en la obra de Santo Tomás” -predicó bellamente el Pontífice- “encontraréis el modelo tanto del discípulo como del enseñante católico... Tomás supo hacer de la escuela lugar de encuentro de Cristo con el hombre que busca la Verdad y la Salvación. Santo Tomás con San Agustín, sostenía que la obra de misericordia mayor era conducir al hermano desde las tinieblas de la ignorancia hasta la luz de la Verdad, en la que radica el fundamento de la dignidad y libertad del hombre. ¿Pero dónde encontraba Santo Tomás la fuente para esta síntesis de fe y cultura, de empeño eclesial y servicio a la sociedad? La encontraba en la profunda unidad que supo crear, en su espíritu, entre la actividad de estudio y la búsqueda de la santidad. Si es cierto que la vida de un hombre se pone de manifiesto en su actitud ante la muerte, hemos de decir que toda el alma y la elevada enseñanza de Tomás, está en aquellas humildes y fervorosas palabras que pronunció, precisamente, en esa circunstancia, cuando se le llevó el Viático: “Te recibo a Ti, precio de la redención de mi alma; te recibo a Ti, Viático de mi peregrinación, por cuyo amor he estudiado, velado y rabajado; te he predicado y enseñado; pero nunca he dicho nada contra Ti”.

Síntesis de estudio y de santidad, de contemplación y de acción, de genitor y de médico del espíritu: he aquí la vocación substancial de un auténtico maestro. Lograr que sobre el hierro de las almas que le han sido confiadas, pueda penetrar el fuego incandescente del amor divino. Y exclamar al fin, con San Juan de la Cruz, al cierre de su carrera:

“¡Oh, llama de amor viva
que tiernamente hieres
de mi alma en el más profundo centro,
pues ya no eres esquivada, acaba ya, si quieres
rompe la tela de este dulce encuentro!”

Analizando estos versos, en un opúsculo llamado precisamente *Llama de amor viva*⁶, el Padre Alberto García Vieyra decía que ese *más profundo centro* es Dios. Hay otros centros que nos detienen, demoran, obstaculizan o entretienen. Pero la ley de la gravitación en los espíritus, es la ley del amor, y únicamente encuentra su reposo cuando llega al Amor de los Amores.

De rodillas

Entender de este modo, lo que es y debe ser una legislación escolar y lo que es y debe ser un maestro, sería, en sentido chestertoniano, una real revolución: dar la vuelta entera, regresar al Orden.

Ello exigiría una voluntad de lucha, unida a una honda inclinación por la sabiduría.

⁶ Alberto García Vieyra, *Llama de amor viva*, en *Cuadernos de Espiritualidad y Teología* n.8, Santa Fe, Centro de Estudios San Jerónimo, 1994, p. 9 y ss.

Etienne Gilson una obra tan valiosa como poco conocida, *Por un orden católico*⁷, sintetizaba tamaña exigencia en una sugerente fórmula: un nuevo Carlomagno, un nuevo bautismo de Clodoveo. "Cuanto más católica sea la enseñanza" -agregaba- "más probabilidades tendrá de hacerse respetar y durar. Toda complacencia, todo compromiso para agradar será recompensado con el desprecio de sus adversarios. Cuanto más su ambición se limite a hacerse lo más semejante posible a la casa de enfrente, con la esperanza de hacerse tolerar, tanto más perderá su razón de ser, hasta a los ojos de sus adversarios, y más se encarnizarán en destruirla. La enseñanza católica no es bastante católica. Que llegue a serlo".

Deberían grabar estas palabras -en sus corazones y en sus edificios- los aludidos pedagogos oficiales del catolicismo, que huérfanos de magnanimidad y de ciencia, de coraje y de fidelidad, han decidido parecerse a la casa de enfrente, sólo que cobrando un poco bastante más. Olvidados de las obras de misericordia y de los dones de Espíritu Santo -sin los cuales, insistimos una vez más ninguna educación es posible- han perdido el respeto de los propios y extraños. Disponen solamente del regodeo del mundo.

La vida y la obra de Fray Alberto son esa causalidad ejemplar y esa exigencia, que se necesita en estos tiempos crepusculares para restituirle a la enseñanza su sentido cristocéntrico y eminentemente sapiencial.

Su obra clara, dominicana, tomista; aquinóloga dina el Padre Castellani Su vida humilde, afable, servicial, íntimamente alegre y gozosa.

Cuentan que en los tiempos difíciles del Seminario de Paraná -cuando los aires progresistas amenazaban con disolver la gran obra de Monseñor Tortolo, y no faltaban los fisgones que vigilaban los comportamientos todavía reaccionarios que quedaban- Fray Alberto, con toda solemnidad y sencillez, comenzaba sus clases, serenamente, arrodillándose delante de una imagen mariana y dirigiendo el rezo de los seminaristas. Sin respetos humanos ni prudencias carnales.

Y cuando la enfermedad ya había cruzado su cuerpo con dolores hirientes, un episodio menor del Convento en que se alojaba -un sacerdote amigo que entra a su celda para higienizarla creyendo que se encontraba fuera de la misma y lo sorprende echado sobre el duro piso- permite descubrir que el Padre, cada vez que escribía sobre la Virgen María, lo hacía de rodillas. Como Frá Angélico con sus pinceles, él con su pluma se inclinaba para volcar en el papel, devotamente, sus enseñanzas mariológicas. Candor de niño, pasión de cruzado, santidad y sabiduría de eremita.

Una celda entre muros seculares
casi igual que las otras del convento,
con mirada al jardín o al pensamiento

⁷ Etienne Gilson, *Por un orden católico*, Madrid, Cruz y Raya, 1936, p.143, 147-48

florecido en azules y en cantares.

Una celda celda nomás entre sus pares
pero allí está el Antiguo Testamento,
el misal tridentino, el juramento
de ser fiel a los padres tutelares.

Está la *Summa* abierta, el crucifijo,
una rama de olivo, la esclavina,
ese recuerdo que una vez bendijo.

Rodilla en tierra, sin atril ni manta
en esta tarde más santafecina,
escribe así sobre la Virgen Santa.

También nosotros hoy, quisiéramos repetir su gesto. Y desafiando a los sabihondos infatuados y grises, impíos e indoctos, postrarnos a los pies de la Virgen, repitiendo con voz tonante: *Maria, Sede Sapientiae*, ora pro nobis, ora pro nobis, ora pro nobis.

Amor y Pedagogía

Aquella vieja novela de Don Miguel de Unamuno, publicada en 1902, y titulada precisamente "Amor y pedagogía", nos servirá de motivación para este segundo acercamiento a la obra de Fray Alberto.

Enarbolando el estandarte de la Filosofía Perenne, lo primero que sostiene nuestro autor es que *la pedagogía es una ciencia práctica*. Pero no porque el enunciado remita a la praxeología, hoy coactivamente de moda, sino porque tiene por objeto *un hacer*, y ese hacer a su vez, ha de estar regulado por *la ética*.

Subordinar lo pedagógico a lo ético, no es sólo lo debido para asegurarse el Bien como fin del acto educativo. Es además lo epistemológicamente correcto, para asegurarse la objetividad científica del hacer pedagógico. Puesto que si este hacer no guardara relación de dependencia con la disciplina que enseña el discernimiento inamovible de lo bueno y lo malo, caería fatalmente en una práctica relativista y voluble, dominada por el despotismo de lo efímero. Ni más ni menos que lo que sucede modernamente.

En efecto, la pedagogía se ha desvinculado sin demasiado sobresalto de la ética, para encolumnarse dócilmente tras los imperativos de una psicología sin alma. Bien está, desde ya, que los educadores escuchen atentamente las prescripciones psicológicas del más alto cuño, pero no que se conviertan en súbditos dóciles de un psicologismo tan variable como las modas culturales.

Este psicologismo viene atropellando el acto educativo invocando, entre otras, la bandera del respeto a los sacros intereses del niño. "Es conocida la

importancia que tiene en pedagogía el interés del niño”, acepta García Vieyra⁸. Pero ese interés se ha absolutizado, convirtiéndolo en norma suprema, sin referencia alguna al orden moral objetivo. Y no ha redundado precisamente en beneficio del educando.

¿Qué es entonces la pedagogía?

Puede ser definida por su objeto, para evitar distracciones, sosteniendo que *enseñar es el acto propio de la ciencia y del arte pedagógicos*. Pero esta facultad de enseñar debe ser considerada desde una doble perspectiva; no sólo desde la del discípulo sino también desde la del maestro.

No hay maestro que cumpla con su misión enseñante si no hay conocimiento por las causas. La simple expertez o la aguzada pericia no dan como resultado un maestro. Habilidades, destrezas, artilugios o mañas, tampoco. Puede enseñar el que sabe; y el saber genuino es saber causal. Por eso “el maestro por excelencia es el sabio, porque conoce las causas más universales y primeras del saber”⁹.

Es fácil colegir que no habrá tal sapiencialidad sin frecuentación de los principios filosóficos y teológicos, quebrando este fatal círculo vicioso en que hoy nos encontramos, de acuerdo con el cual, para “formar” a un maestro se lo atiborra de aquellos conocimientos que, en el mejor de los casos, sólo podría aprovechar rectamente si tuviera la formación filosófico-teológica que se le niega.

Desde la perspectiva del discípulo cabe hablar a su vez de una doble vía. Una es la del autodidacta, quien alcanza a conocer por sí mismo aquello que ignoraba. Otra es la de quien recibe el auxilio y la cooperación de un enseñante. En condiciones ideales, la enseñanza plena requiere y reclama la intervención de ambos factores, durante el transcurso de un tiempo que puede o no ser prolongado, pero que no debería cesar “hasta que la personalidad del discípulo no haya logrado la posesión intencional de los contenidos valiosos que encierran todas las zonas de lo real”¹⁰.

No se niega entonces la existencia de aquello que los pedagogos ingleses llamaron el *self-government* ; pero sí la oposición dialéctica, según la cual, como el sujeto es autosuficiente y toda acción heteronómica debe tenerse por delito de represión, el maestro resulta una presencia amenazante de la que conviene prescindir, sino atacar.

En idéntica línea, no se niega tampoco lo que el acto educativo pueda tener de “construcción”; pero no en el sentido constructivista de fabricar o inventar a la carta relativista cualquier saber, sino en tanto mancomunidad de

⁸ Alberto García Vieyra, *Ensayos sobre pedagogía. Según la mente de Santo Tomás de Aquino*, Guadalajara, Folia Universitaria, 2005, p. 23.

⁹ Ibidem, p. 34

¹⁰ Ibidem, p. 35

conductas, la del maestro que ilumina y la del discípulo que actualiza sus potencias. "Enseñar es, en resumen, favorecer en el educando, por medios extrínsecos adecuados, el proceso vital de su desarrollo y perfección"¹¹. Y a esto, de la mano segura de Santo Tomás, califica de *conocimiento práctico* el Padre García Vieyra¹². Veámoslo con algún detalle.

La pedagogía, ciencia práctica

Unos son los hábitos especulativos; ellos disponen al hombre para la consideración de la verdad. Así la ciencia, la sabiduría y la recta inteligencia de los primeros principios. Pero otros son los hábitos prácticos; esto es aquellos que nos disponen al obrar.

La verdad conocida mediante la especulación, es puesta en operaciones mediante el entendimiento práctico. Por eso la especulación se tiene por fin a sí misma y por objeto la verdad, mientras que la práctica es medio o instrumento apto para llegar a un norte.

El entendimiento es tan capaz del acto especulativo como la voluntad lo es del obrar. Todo es cuestión de jerarquizar y de complementar las facultades, sabiendo que el entendimiento especulativo posee *el fin* de sí mismo, y el práctico fuera de sí. Uno concluye en la misma inmanencia de su acción, el otro es transeúnte a una materia exterior.

El dominio de los saberes teóricos se obtiene mediante los hábitos especulativos; el dominio de la praxis mediante la prudencia. El primer dominio nos lleva a la inteligibilidad de las esencias de las cosas reales. El segundo nos permite ejecutar acciones con sentido. La arquitectura, por poner un ejemplo sencillo, se rige por normas, leyes o principios imposibles de entender sin el ejercicio de la vida *theorética*. Pero el arquitecto cuando levanta su edificio, su puente o su dique, se pone en movimiento y despliega una serie de quehaceres concretos y singulares.

La educación exige este complemento de potencialidades. Es un cruce o un punto de intercesión entre lo especulativo y lo práctico. Pero no cualquier tipo de intercesión, sino y como ya dijimos, de carácter jerárquico. Sin la preeminencia de la vida contemplativa no hay obrar cuya eficiencia quede asegurada. Bien sintetiza García Vieyra a Santo Tomás cuando escribe que el conocimiento especulativo por extensión se hace práctico, y que éste no es otra cosa que una extensión del primero.

Pero la ejecución de un acto no admite solamente una explicación psicológica o gnoseológica, si se tratara de un acto cognoscente. No puede

¹¹ Ibidem, p. 36

¹² Un largo y valioso ensayo le dedicó a esta cuestión, escrito en plena juventud y publicado bajo el honroso sello de los *Cursos de Cultura Católica*. Cfr. Alberto García Vieyra, *La pedagogía, ciencia práctica*, en *Ortodoxia*, n. 9, Buenos Aires, Cursos de Cultura Católica, 1945, p. 48-77.

agotarse en una mera descripción fenomenológica de cómo ese tal acto se origina y se desarrolla. La ejecución de un acto comporta un contenido moral. Es el *bonum*, olvidado y valioso concepto, traicionando por todos los praxeólogos de la educación.

Es el bien lo que la educación debe proporcionarle a los educandos. Bien que no admite divagaciones relativistas o subjetivistas, pues está anclado en la naturaleza del sujeto. De modo que bueno será todo aquello conforme a la naturaleza, teniéndose lo opuesto por insalvablemente nocivo.

Sólo resta agregar que ese bien conforme a la naturaleza, apetecido por igual por educadores y educados, no puede ser contrario a Dios, que es el Autor de la naturaleza. Por eso, todas las concepciones pedagógicas que supriman la idea del *bonum* derivado del Sumo Bien, son otras tantas formas de ateísmo práctico.

En rigor, los modernos pedagogos, no cometen el gravísimo error que cometen al considerar a su disciplina una ciencia práctica. Sólo se engañan dos veces y trasladan el fruto de su fiera confusión a los alumnos.

Se engañan por primera vez al creer que están descubriendo el Mediterráneo, contra una ilusoria "tradición" que, según ellos, les habría negado toda actividad. Pero se engañan más peligrosamente aún al desvincular la noción de ciencia práctica del hábito especulativo, reduciendo el hacer educacional a un pragmatismo fundado en convicciones relativistas y como tal, mudables.

Esto no es científico, insistió hasta el cansancio el Padre García Vieyra, sabiendo que negales el rango científico a estos pedagogos revolucionarios era lo peor que se les podía negar. Pero no fue sólo una chicana retórica sino una firme argumentación racional. Porque la pedagogía en tanto ciencia no puede partir de arbitrariedades o de modas culturales tornadizas. Tiene que partir de la realidad. Y la realidad es que el hombre es capaz de *obrar* porque primero *especula*, y porque antes aún es capaz de *ser*. Ser, contemplar y obrar que tienden al bien conforme a su propia naturaleza, asignada por el Creador.

Tampoco quieren saber los pedagogos modernos –tan entusiasmados en idolatrar la praxis- que hay dos especies de ciencias prácticas. Unas tienen por objeto la acción humana, el *agere*; las otras algo hecho, el *facere*. No son lo mismo las ciencias prácticas del obrar que las del hacer. Porque mientras las primeras se ocupan de *la acción humana*, las segundas de *algo hecho*. Va de suyo que aquellas, al ocuparse de las acciones humanas no pueden desvincularse de la ética. Porque no son simples haceres de cosas para los cuales se requiere el mero dominio de la técnica. La reducción de la practicidad pedagógica al *facere*, y por lo tanto, la reducción consiguiente de hacerlo depender de una técnica, es una de las falacias más perniciosas y más tristemente habituales en el sombrío panorama educacional que nos toca vivir.

“O se contempla el hecho mismo de la educación en las causas que la producen, o no tenemos ciencia de la educación. Todo proceso dialéctico con un punto de partida arbitrario, probable o contingente, no es ciencia [...]. El progreso de la pedagogía como ciencia práctica, depende, no tanto de un nuevo reajuste del método y su adaptación al educando, como de una intuición más cabal y fecunda del caudal teórico-normativo que debe inspirar la educación. El progreso pedagógico dependerá de una contemplación, cada vez más intensa en cuanto al modo, y más elevada en cuanto al objeto de los principios de la educación. La praxis pedagógica depende, como de su primer principio, de esa contemplación. Quiere decir que debe buscar sus primeros principios en Dios y en la doctrina revelada, que es el objeto más elevado de donde puede extraerse una norma, perfecta y absoluta de todo el proceso educacional”¹³.

Lo que falta comprender hoy, por un empobrecimiento epistemológico cada vez más acentuado, es que el carácter de ciencia práctica otorgado a la pedagogía, no quiere decir que ella deba prescindir de la contemplación, restringiéndose exclusivamente al uso de las técnicas.

Quiere decir, por el contrario, que su finalidad no es sólo especular sino *enseñar*. Pero he aquí la palabra más apropiada. La enseñanza es la obra del maestro en el discípulo. *Actus scientis in discente*, insistirá Santo Tomás. Obra que tiene una triple significación: a) metafísica; esto es, actualizar las potencias del sujeto; b) psicológica; esto es, y entiéndase bien, forjarle hábitos virtuosos; y c) moral, en cuanto se propone ordenarle las fuerzas espirituales. No una de las tres cosas, sino las tres.

No es rebajar un saber subalternizarlo a otro que lo explique y lo conduzca. La ciencia subalternizada prueba por demostración, partiendo de los efectos a las causas. La superior prueba partiendo de las causas a los efectos. Así ocurre con la pedagogía. Si la subalternizamos a la ética, a la metafísica y a la teología, no es para rebajarla, sino para concederle la estatura exacta de su rango. Quienes la han convertido en suprema instancia, no le han hecho el favor de ensalzarla, sino el perjuicio de hacerle perder su órbita.

La subalternación de la que hablamos y que ahora se niega tiene una doble razón de ser.

Por razón de fin, pues el fin de la pedagogía y, en general, de toda la acción educativa, está en la conquista y en la posesión de un bien que la trasciende, y que no extrae de ella misma.

Por razón de principios. No de hipótesis, de conjeturas, o de extravagancias pseudocientíficas. Principios perennes que puedan formar al

¹³ Alberto García Vieyra, *Ensayos...cit.,etc.* p.48.

educando no para lo que muda y es transitorio, sino para lo que permanece y perdura.

Que se escandalicen cuantos quieran de la afirmación precedente. Ya se ha probado el capricho, la veleidad, la corriente pasajera, el activismo, la libertad irrestricta, y cuantas formas de la tiranía del relativismo andan sueltas. Todo se ganaría con probar la Verdad, según la acuñada fórmula del Cardenal Pie.

“Las consecuencias de tal subalternación”, dice el Padre García Vieyra, “son, entre otras, que el fin de la educación debe resolverse en el bien, que es el fin propio del hombre. Siendo ese fin Dios, el Bien Increado y más aún, estando el hombre elevado a una participación más íntima y perfecta de ese Bien Increado, la educación no puede pretender legítimamente separarle de él”¹⁴.

En el colmo de las paradojas, sin embargo, existen pedagogos que se muestran dispuestos a subalternizar a la pedagogía. Pero la única instancia superior a ella misma que le reconocen es la psicología. Digámoslo más claramente: es *el psicologismo*. Esto es, la tendencia a explicarlo y a justificarlo todo desde los vaivenes evolutivos de una psiquis en crecimiento y maduración.

Prudentemente, Augusto Messer, prevenía sobre los riesgos del psicologismo, por lo general, de base puramente sentimentalista y sensualista, advirtiendo sobre la nocividad de estar atento al desarrollo psicológico del niño o del joven, pero guardando indiferencia ante la formación de sus hábitos virtuosos, o de sus desviaciones morales¹⁵. Es un modo pretendidamente científico de tirar por la borda la responsabilidad moral de la educación, y de hipotecar la formación integral del hombre.

El falso conflicto entre autoridad y libertad

Conocedor de la recta antropología, el Padre García Vieyra no podía aceptar las zonceras rousseauianas, desgranadas insensatamente en el *Emilio* o en *La nueva Eloisa*. Tampoco, por supuesto, podía aceptar la herejía luterana, huérfana de toda veracidad, también en sus aplicaciones pedagógicas. De allí que, frente al problema de la naturaleza humana, y específicamente, frente al problema de la naturaleza humana infantil que tanto desvela a los educadores, guardó sencillamente una posición católica.

¿Y cuál es esta posición, enunciada en pocas palabras?

No se niega la tendencia de la voluntad hacia el bien. Al contrario, se afirma y se constata. No se sostiene tampoco que cada acto humano sea un pecado. Pero se agrega con realismo teológico que, como consecuencia de la

¹⁴ Ibidem, p. 61.

¹⁵ Cfr. Augusto Messer, *Filosofía y Educación*, Buenos Aires, Losada, 1953.

caída original, esa propensión humana hacia el bien se encuentra debilitada. El bien que la voluntad persigue y ama no está puesto en duda; siempre y cuando se agregue que las fuerzas de la realización y de ejecución de ese bien están disminuídas después del pecado original.

El corolario es conocido: esa voluntad en estado de fragilidad, ese apetito tocado por el desquicio, esa inclinación honesta perturbada, necesita – amén del auxilio de la gracia- el humano recurso de una autoridad virtuosa que encauce al sujeto hacia el bien anhelado, sosteniéndolo para que se aparte de las inclinaciones nocivas. Y esta autoridad, lejos de turbar la paz del alma infantil, como dice Herbart, es el reaseguro de su verdadera libertad.

Por eso, en el capítulo dieciséis del libro primero de *la Etica Nicomaquea*, Aristóteles enseña que la libertad es “la preferencia reflexiva de lo mejor”. No cualquier preferencia, sino una que sea reflexiva, meditativa, racional. Tampoco una preferencia de lo que se nos antoje, sino de lo mejor, que no puede ser otra cosa más que lo conforme a la naturaleza. Pero para que el sujeto pueda *preferir reflexivamente lo mejor*, tiene que vivir en orden. Sin orden sus preferencias serán caóticas, irreflexivas, arbitrarias, caprichosas o desencaminadas.

Siendo la autoridad la encargada de preservar el orden y de inducir su cumplimiento, la conclusión es rotunda: *la autoridad y la libertad coinciden en el orden. Sin orden no hay libertad. Sin autoridad no hay orden.*

Aplicados al ámbito educativo, estos principios están en condiciones de dar los mejores frutos. Nadie cuestiona, por ejemplo, la importancia de *la espontaneidad* en el sujeto educable. El sentido común le reclama un sitio digno a la naturalidad y a la franqueza, desde antes que apareciera en escena “la teoría de la espontaneidad”. Pero el mismo sentido común advierte que no todos los movimientos espontáneos del hombre son legítimos o incluso meramente útiles, pudiendo darse el caso de tendencias y de inclinaciones espontáneas que representaran un mal para la persona o su prójimo.

Es sabio aforismo escolástico aquel que dice que ningún deseo puede darse si no es siguiendo un conocimiento: *"nihil volitum quin praecognitum"*. Pues entonces, comunicado un conocimiento erróneo, confuso o mendaz; o descubierto por el mismo hombre un conocimiento inadecuado o deshonesto, el deseo que espontáneamente pueda moverse en él será pernicioso. La tiranía de la espontaneidad no sólo no es garantía de educabilidad, sino siquiera de seguridad física y moral para quien la ejecuta o promueve.

Lo mismo se diga del *interés*. Al igual que la espontaneidad, a nadie se le ha ocurrido desvalorizar el papel que juega en la educación todo aquello que resulte atrayente, cautivador o sugestivo para los alumnos. Pero de allí a idolatrar los intereses del aprendiz, o a limitar lo potencialmente enseñable exclusivamente a aquello que mueve la seducción o la atracción de los alumnos, hay un trecho que nunca debió sortearse.

No son la espontaneidad o el interés *per se* cualidades pedagógicamente aprovechables. Diríase lo contrario; que el gran desafío pedagógico es tornar espontáneamente interesante cuanto constituya un bien para el educando. Confundir el plano psicológico con el moral es un desacierto que se paga caro. Lo espontáneo es lo voluntario, lo hecho con el propio impulso; lo que se produce sin cultivo o sin cuidados del hombre, e incluso sin causa aparente. ¿Cómo y quiénes podrían asegurarnos que dadas así las cosas, la mera espontaneidad psicológica se constituya en un eje de la vida educativa? El interés, por su parte, es la inclinación del ánimo hacia un objeto, una persona o un tema determinado. Vale la pregunta anterior. ¿Cómo y quienes podrían asegurarnos que se es más libre y mejor educado, hegemonizando la labor pedagógica en el respeto irrestricto de todos los intereses que brotan de nuestra psiquis?

Aún desde el punto de vista práctico, esta hegemonía psicologista del interés y de la espontaneidad es un desacierto. Porque puestos en común los intereses y las espontaneidades de un grupo, difícilmente se pueda satisfacer a todos sus miembros, resultando lo más probable un estallido anárquico de pulsiones, al que sólo podrá poner fin la presencia de la denostada autoridad y del rechazado concepto de orden.

Conviene sin embargo no abandonar este punto sin hacer mejores precisiones sobre la espontaneidad y el interés.

“La acción específicamente humana es la racional y voluntaria. El obrar deliberado es lo propio y específico del hombre. La educación, evidentemente, tendrá por objeto principal este obrar lúcido y deliberado. No se obra porque sí. La acción supone un objeto que es el bien que se desea alcanzar. La vida como acción es tensión del espíritu hacia el bien [...]. La perfección de la espontaneidad racional, es la que realiza la vida inteligente y volitiva, que es lo propio del hombre[...]. En la espontaneidad racional[...] hallamos[...] el movimiento libre de la voluntad, llamado *apetito elícito o voluntario* [...]. El apetito elícito o voluntario, conoce el bien al cual tiende, le identifica, delibera acerca de los medios de alcanzarle, en una palabra es libre, capaz de un contenido moral, es responsable y meritorio [...]. El apetito elícito, es inclinación reflexiva y deliberada de la voluntad: delibera, elige, calcula la proporción de los medios para conseguir un fin. *Es, pues, el apetito elícito en sus múltiples manifestaciones el que puede ser sujeto de la educación.* Estamos en presencia de dos espontaneidades diversas, de las cuales una no es libre y tiende naturalmente a la conservación del individuo y de la especie; la otra es libre: es la libertad que no está ligada a la apetencia de ningún bien particular. La espontaneidad elícita[...] debe deliberar acerca del bien que quiere alcanzar[...]. La educación consiste, principalmente si se trata de niños, en esclarecer esta deliberación. La nueva pedagogía se conforma con ser testigo de aquella deliberación. Luego, propiamente hablando, no educa”¹⁶.

¹⁶ Alberto García Vieyra, *Ensayos...cit.,etc.* p. 83-84.

Prolongamos la cita para facilitar la clarificación de los conceptos.

La primera claridad que se necesita alcanzar es que a mayor conciencia en los actos humanos, mayor será la plenitud con la que se manifieste y esplenda el ser del hombre. Todas estas corrientes exaltadoras del inconciente, de lo instintivo, de lo irracional y aún de una emocionalidad descontrolada, son –en el mejor de los casos- pura demagogia. En la peor hipótesis son todavía más: caminos por los que el hombre se degrada. La educación no puede darle prioridad a lo espontáneo por encima de lo deliberado. Porque si el sujeto librado a su espontaneidad decide no educarse, nos quedamos con las manos vacías, y pagando religioso tributo a un ídolo falso.

Pero la segunda claridad conceptual es complementaria de la primera. Puestos a exaltar el protagonismo pedagógico de la espontaneidad, no olvidemos que ésta puede considerarse bajo dos modos o especies, y que sólo una importa a la educación. Es la espontaneidad elícita, pasible de una deliberación inteligente acerca del bien que desea alcanzar para perfeccionar al sujeto.

De allí la irresponsabilidad que cometen todos cuantos hablan de la hegemonía de la espontaneidad sin conocer estas clásicas distinciones.

Lo mismo se diga del concepto de *interés*. Quienes lo defienden a capa y espada lo hacen como una variable más de la defensa de la espontaneidad, pues para ellos el interés es una tendencia espontánea hacia un objeto, cuya intrínseca valoración no cuenta. El sólo hecho de que tenga una importancia relevante para la libertad psicológica del alumno, les hace pensar que, consecuentemente, tendrá también una importancia moral.

El tantas veces mentado y traicionado sentido común nos enseña que no todos los intereses humanos son legítimos o decentes, o siquiera útiles. E incluso, que no todos los intereses son concordantes, pudiendo darse el caso de multiplicidad de intereses contrapuestos que, sin el ordenamiento impuesto por una autoridad, acabarían con el equilibrio del aprendiz.

Tampoco debe confundirse el interés con la vocación; pues dada una vocación, o descubierta la misma, es evidente que habrá un interés vertebral en consumirla. Pero en este caso no estamos hablando de una tendencia espontánea, sin freno ni medida, todopoderosa e impulsiva, sino de una tendencia reflexiva, que ha sabido pasar por la criba de la razón y del orden moral.

Por el contrario, los apologistas del interés, incurren en una suerte de paidolatría, insistiendo en los derechos del niño al *laissez faire, laissez passer*, sin detenerse a considerar la primacía del bien honesto. Sólo cuenta la utilidad (aparente o real, lo mismo dá) que la saciedad de cualquier interés antojadizo pueda acarrearlo al alumno. De allí esas groseras manifestaciones

pseudopedagógicas, como las de Adolfo Rude, que prohíbe enjuiciar a la utilidad, so pena de incurrir en el delito de lesa tradición; o las de Duvillard, reclamando la abolición del esfuerzo.

El Padre García Vieyra nos insta a distinguir entre un interés objetivo; esto es, de valor intrínseco, y otro subjetivo, exclusivamente válido para calmar un apetito circunstancial y pasajero. Entre un interés como fenómeno psicológico de atención o de placer, y el interés intencional que penetra en las esferas de lo moral. Entre un interés como método, desplegado para hacer grata las clases y la enseñanza, y un interés como sistema, en el que sólo cuenta la satisfacción de cada quien sin referencia al bien. Entre un interés exclusivamente hedonista que marche en pos de lo agradable, y otro que respete la primacía de la honestidad.

Es indudable que a la educación tienen que importarle los intereses objetivos, intencionales, éticos, metódicos y honestos. Aunque esto signifique en nuestros días avanzar contracorriente. O tal vez, por lo mismo.

La presencia del amor

Se atribuye a San Agustín esa gentil paradoja, según la cual "Dios hizo a los niños pequeños para que nuestro amor fuera más grande".

Si la traemos a colación en este punto, es porque en ciertos ambientes cristianos o sedicentemente católicos, suele invocarse el amor como garantía y condición del respeto irrestricto a la espontaneidad y a los intereses del educando. Y no es así.

Seguiremos afirmando con el de Hipona la necesidad de que el amor presida nuestros actos educativos. Pero precisamente por ello, la pedagogía no puede desvincularse de la formación de los afectos, del orden de las predilecciones, o para volver a San Agustín, no puede desvincularse del *ordo amoris*. Cambian las cosmovisiones y las conductas si las preferencias afectivas del hombre están rectamente jerarquizadas o subvertidas. Amar a Dios, a la Patria, al Hogar; amar a la Verdad, al Bien y a la Belleza, dá un modelo humano en todo diferente al enamorado de sí mismo y de cuanto le convenga o plazca en el terreno de los provechos materiales.

El interés es amor, pero el amor no es interesado. El amor nos otorga espontaneidad, porque supone la *unio amantis ad amatum*; pero la espontaneidad no es amor.

Confundir todo interés con amor puede llevarnos, y de hecho nos lleva, a reducir las manifestaciones del afecto al *amor de concupiscencia*, por el cual el sujeto es el propio objeto de su amor. Y confundir un efecto del amor, como podría ser la conducta espontánea frente al amado, con su causa, es desconocer el *amor de benevolencia*. Este amor tejido de abnegación, donación de sí, actitud oblativa y sacrificial, no se hace patente muchas veces bajo el

signo de la espontaneidad. Por el contrario, puede llevar un largo tiempo de labranza, de vencimiento de sí mismo, de dura labor en la propia alma y en la ajena.

Interés y espontaneidad son factores neutros. Nada dicen *per se*, al igual que las pasiones. La locura (no hallamos otra palabra) consiste en sacarlos de quicio, en desorbitarlos, en convertirlos en fines. Y sobre todo, en independizarlos de la moral. Se pregunta retóricamente García Vieyra: "¿No es el interés espontáneo, precisamente por su espontaneidad, lo que ha causado los más grandes cataclismos en la historia? ¿No es el presente, fruto del interés espontáneo sin regulación heterónoma? Una norma educativa no puede ser un individualismo fluctuante, ambicioso y agresivo. Debe ser algo fijo e incorruptible, lo que de ninguna manera puede atribuirse a fuerzas oscuras de una afectividad sin control"¹⁷.

Interés y espontaneidad están en el niño y en el joven como fuerzas pasibles de ser educadas y formadas. No es suficiente la invocación de los fueros de la psicología para que en su nombre se desate el permisivismo de cuanto interés se me ocurra o de cuanta acción espontánea esté en condiciones de ejecutar. Menos aún podrá darse un cauce suelto a los pretendidos fueros de la biología. Imaginemos por un momento un mundo regido por la primacía irrestricta de los reclamos biológicos de cada persona, consumados sin límites morales, al son de su espontaneidad. En rigor, no hay mucho por imaginar. Es prácticamente el mundo desolador que nos toca vivir.

El educador no puede resignarse a esto. Y el invocado amor, si es lo que debe ser, virtud de la caridad, ha de renovar su alerta precisamente para enseñar a distinguir el camino del Bien, que coincide en última instancia con el camino de Dios.

Por tales senderos, el de la definición de la pedagogía, el de la adjudicación de los lugares correspondientes al interés y a la espontaneidad, el de la necesaria armonía entre la autoridad y la libertad, y el de la misión educadora del amor, el Padre García Vieyra nos incita a una nueva reflexión que juzgamos crucial.

Nos referimos a la reflexión sobre el sentido de la infancia. Tal vez una de esas edades de la vida, como diría Romano Guardini, sobre la que pesa hoy el mayor ensañamiento del mundo. Molesta lo que ella tiene de candoroso e inocente, de ingenuidad y credulidad. Precisamente por el horror a la pureza virginal, síntoma cruel de la descomposición contemporánea. Y síntoma, tal vez, del carácter postrimero de los tiempos que vivimos.

Acorralados por este odio, y alentados por los medios masivos a desterrar cuanto antes el candor infantil, instalando precozmente en la niñez las

¹⁷ Alberto García Vieyra, *Ensayos...cit.,etc.* p. 107.

categorías de la vida adulta degradada, los educadores van perdiendo el rumbo. Lo mismo se diga de los padres.

Pocos saben ahora qué hacer con la infancia, a no ser acortarla cuanto se pueda para alcanzar ese ideal estólido que se ha puesto de moda, el de los *teen agers*, con acceso incondicional al consumo, al hedonismo y a la diversión incondicionada.

La niñez como invento moderno

Por algún lado parece tener razón Philippe Ariès, cuando en su erudito y polémico libro *La infancia y la familia en el Antiguo Régimen*, sostiene que la infancia es una construcción de la Modernidad.

Al menos en cierto sentido hemos de concederle el argumento. Y es aquel en el cual, la Modernidad se presenta revolucionaria y destructiva, dispuesta a abatir la Tradición y a invertir tanto el orden de los bienes como el de las valoraciones perennes. El *Modernismo* suele ser su nombre más reconocible y condenable.

Lo que clásica y cristianamente connotó a la infancia –desde una crianza familiar estable hasta un universo lúdico transido de inocencia y de propedéutica catequística- ha sido puesto en cuestión y desechado de modo intencional. En su lugar, los ideólogos de la pedagogía y de la psicología modernas, agrupados en escuelas supuestamente contrapuestas pero concurrentes por su radical inmanentismo, han erigido una noción de niñez en la que el niño no es una creatura sino un estadio psicoevolutivo. No un *filius* sujeto a autoridades naturales, si no un repúblico abocado al *laissez-faire*, como ya notamos.

Aquel sueño masónico de Ellen Key, cuando iniciándose el 1900, escribió su libro *"El siglo de los niños"*, parece haber llegado a su punto más trágico. Los niños han constituido su *paidocracia*, la Unicef vela sus "derechos", las políticas educativas estatales aseguran sus prerrogativas, aún la de separarse de sus padres; y en el colmo del delirio, se discuten y se aceptan proyectos, según los cuales, parejas de homosexuales podrían adoptar "hijos" y darles una instrucción protegida por la ley.

De resultas, si el niño sobrevive al complot de los abortistas, lo que lo espera es un mundo en el cual, los adultos, le enseñarán dialécticamente a oponerse a lo heredado en nombre de la autonomía moral y del relativismo extremo. De Rousseau aprenderá que no tiene pecado original, de Freud que su padre es su competidor sexual, de Piaget que es apenas un chimpancé protegido por la Unesco, y de la escuela pública que pertenece al sindicato revoltoso de los piqueteros precoces.

No es casual que, en semejante perspectiva, el nombre de Gianni Rodari –es sólo un caso- aparezca entre los predilectos de los pedagogos infantiles, y

que las versiones castellanas de sus obras inunden el mercado de las editoriales para chicos.

Rodari, muerto en su Italia natal en 1980, tuvo una activa militancia comunista, y puso su talento, que no era menor, en adoctrinar a los párvulos en esta "construcción moderna" de la infancia. Su *Gramática de la fantasía*, por ejemplo, aparecida en 1973, contiene un manifiesto expreso a favor de la autonomía infantil, metódicamente cultivada a través de un lenguaje que no sea el consentimiento "a las cosas como son, a la autoridad, al pasado". Porque eso es "el idioma del fascismo". No; en lo sucesivo, dirá Rodari, la lengua es para afianzar "la búsqueda autónoma" del sujeto. La lengua es para que el niño sólo "diga los *sí* que siente suyos, y los *no* cuando *siente no*"¹⁸.

El parafraseo paródico del texto evangélico (Mt. 5,37) es evidente. Dar un *sí, sí;no,no* objetivo, ajustado a las cosas como son y a lo que son las cosas, es "fascismo". Lo pertinente en cambio, es volverse contra la Autoridad y el Pasado; *sentir* un "*sí*" y un "*no*" según caprichosas veleidades circunstanciales. Se nos perdonará si no abundamos en el diagnóstico de estas miserias. Pero creemos haberlo hecho al menos en dos ensayos anteriores¹⁹; y lo que aquí nos importa subrayar es otra cosa.

Lo que nos importa subrayar ahora, decimos, es un aspecto particularmente negativo de este "invento moderno" de la infancia, que de la mano de Max Weber podríamos llamar *el desencantamiento del mundo*. Las explicaciones racionalistas, el abstraccionismo de raigambre iluminista, el cientificismo prepotente, el desprecio por el conocimiento simbólico, y de un modo muy especial, la intencional prosificación de la existencia, han constituido y constituyen factores coadyuvantes para que la infancia perdiera su explicación poética, que ha sido el modo que tuvieron los ideólogos para erradicar de ella, en última instancia, su explicación religiosa.

No se entenderá plenamente esta pérdida si se asocia el bien perdido –lo poético– con un patrimonio meramente literario. No es así. Cuando Vico en su *Scienza Nuova* habla del estadio poético del niño, lo refiere a una captación, todavía muda de verbalizaciones pero rica en signos, de aquello que, precisamente para el alma infantil, representa lo limpio, lo incontaminado, lo esencial y candoroso. El *mundo* como lo contrapuesto a lo *inmundo*. Esta primera y poética captación del ser que hace el niño, le resultará trascendente en la forja de su personalidad. De allí –como bien dice Caturelli, a quien seguimos en esta meditación– la responsabilidad del adulto para "no trocar lo mundo en inmundo, lo transparente en opaco", y prepararle al niño "el camino

¹⁸ Cfr. Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue, 2000.

¹⁹ Antonio Caponnetto, *Los niños de Acuario*, Buenos Aires, Claretiana, 1994; y *Lenguaje y Educación*, Buenos Aires, Scholastica, 1993.

para un desarrollo limpio y claro que le permita lograrse plenamente como hombre. Cada hombre, hasta cierto punto, es el niño que originalmente fue²⁰.

Restituirle a la infancia su captación poética de sí misma es, entonces, una tarea educativa impostergable. Lo entrevió Leopoldo Marechal, cuando en su *Balada para los niños que serán poetas*, imagina a la reina Til, al rey Bamb, a Sir Olaf, a un Príncipe que llega "a caballo de su alegría"; y componiendo una historia mágica con estos personajes, acaba pidiendo la única tregua que puede conformar al alma niña desbocada: "los pies bailarines, los ojos que llueven, la risa de fragua"²¹. Qué venga un rey, dice Marechal, que busque estos tres bienes. Entonces, el niño que será poeta hallará la paz de sus anhelos.

Intentemos algunos ejemplos de contemplación poética de la infancia.

La espera del hijo

Le debemos a Santo Tomás una distinción más, de las innúmeras que nos enseña a tener en cuenta. Se pregunta por qué no existe en el *Decálogo* un mandamiento que ordene el amor de los padres hacia los hijos. Y responde conclusivamente diciendo que ello se debe a que el amor paterno está inscripto ya en la misma naturaleza, al igual que el amor ordenado hacia uno mismo. "Por eso no se da ningún precepto sobre el amor a los hijos, como tampoco se da ninguno acerca del amor del hombre a sí mismo"²².

Que el amor paternal pueda ser analogado al amor propio, es algo que ya había advertido Aristóteles. "Los padres" —enseña en la *Ética*— "aman a los hijos como algo suyo"²³. Lo que suma salvíficamente la mirada cristiana es que ese hijo no es posesión y dominio, al modo como se tienen las cosas, sino espera gozosa primero, donación después, proyección con el tiempo, y serena cuanto desinteresada esperanza de espiritual continuidad.

Por eso esperar a un hijo es esperar tantas cosas: lo prometido, lo anhelado, lo sucesivo. La madre espera como quien alumbró. El padre como quien cosecha. La mujer quebrándose, el varón recogiendo. La esposa envuelta en sangre. El esposo velando la efusión con sus brazos. Pero para ambos, es espera del milagro de esa primerísima infancia, durante la cual, si son buenos creyentes, ya han de saber "que el hijo es, antes que nada, *A Deo Dato*, un regalo de Dios a los padres, y luego debe ser al revés, *Deo Dato*, una ofrenda que los padres hacen al Señor"²⁴.

Le debemos a José Pedroni uno de los más hermosos retratos de esta espera de la niñez primordial. Se trata de su largo poema *Maternidad*, que

²⁰ Alberto Caturelli, *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*, Guadalajara, Folia Universitaria, 2002, p. 131.

²¹ Leopoldo Marechal, *Balada para los niños que serán poetas*, en su *Días como flechas*. Cfr. Pedro Luis Barcia, *Leopoldo Marechal, Poesía (1924-1950)*, Buenos Aires, Ediciones del 80, 1984, p.63-64.

²² Santo Tomás, *Suma Teológica*, 1-2, 100, 5 ad .4

²³ Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, VIII, 2, 2.

²⁴ José María Cabodevilla, *Hombre y Mujer*, Madrid, BAC, 1974, p. 408.

acertadamente comienza con una cita del Génesis: "Acordándose también el Señor de Raquel, oyóla e hízola fecunda, la cual concibió y dio a luz a un hijo, diciendo: 'Quitó Dios mi oprobio'". Van a continuación los versos:

He aquí que tu dulce palabra ha sido oída,
cuando estaba, en la angustia, por no ser repetida.

En tu estupor, dichosa, te tocas sin querer,
y yo, venido a menos, no lo puedo creer.
¡Ah, tú! bien que en su noche mi fe te entreveía
como la luz del día;
por algo, desde lejos, el viento del destino
me trajo a tu camino.

Yo dije: -Tengo el alma como una piedra dura,
y la piedra, arrojada, cayó en el agua pura.

Lo mismo hubiera sido
que cayera en el polvo del olvido...-
¡Oh, no! por algo grande tu corazón profundo
con toda mi tristeza me sentía en el mundo;
por algo que era santo mi vida fue esperada,
y la tuya, tan suave, para siempre entregada.
Desde que sé, oh amiga, que llevas el misterio,
tu nombre es la caricia de mi semblante serio;
del corazón me vienen palabras de alabanza,
y las manos me tiemblan ligeras de esperanza,
mis manos como niños que ríen olvidados
después de haber llorado.

Pienso vivir en calma; deseo ser más justo;
quiero quererte siempre; y he aquí que otro gusto
le siento al pan del día, que no en vano se besa,
y al agua del aljibe, y al vino de tu mesa.

Tengo los ojos nuevos, y el corazón. Admiro
las cosas más humildes, y te miro, y te miro
sin hablar.

¡Oh, todo por el hijo que tengo que esperar!
Esperar... Es tan dulce la espera acompañada
para quien, siempre solo, nunca ha esperado nada.
Todo en la casa es suave; todo en la casa es santo.

Tu canto, lento y fácil, es un sagrado canto.

-Hay un olor de espiga en mis libros leídos
y olor de santidad en tus vestidos-

Tu andar, por lo que llevas, se ha vuelto silencioso.

Tus ojos se entrecierran en límpido reposo.

Y en todo sitio dejas tu bienquerer ufano,
que se te pierde solo, como arena en la mano.

¡Oh, sepan los que sufren de lo que yo he sufrido,
cómo mi vida es mansa con lo que se ha cumplido;
cómo el milagro antiguo de Moisés y la roca
inesperadamente se repitió en mi boca;

porque en mi boca, amigos, esta palabra pura
 es como el agua clara sobre la piedra oscura.
 Oh, sepan los que tienen una tristeza vieja,
 cómo el feliz anuncio desbarató mi queja,
 y me dejó lo mismo que saco ceniciento
 desempolvado al viento.
 Oh, sepan los que llevan al cuello desventura,
 cómo en un solo día se perdió mi amargura.
 Oh, sepan cómo es fuerte mi mano apresurada,
 que quiere hacerlo todo, sin saber hacer nada;
 cómo mi voz es dulce, después que fue tan grave;
 cómo mi amor es simple; cómo mi vida es suave.
 Mujer: en un silencio que me sabrá a ternura,
 durante nueve lunas crecerá tu cintura;
 y en el mes de la siega tendrás color de espiga,
 vestirás simplemente y andarás con fatiga.
 -El hueco de tu almohada tendrá un olor a nido,
 y a vino derramado nuestro mantel tendido-.
 Si mi mano te toca,
 tu voz, con la vergüenza, se romperá en tu boca
 lo mismo que una copa.
 El cielo de tus ojos será un cielo nublado.
 Tu cuerpo todo entero, como un vaso rajado
 que pierde un agua limpia. Tu mirada un rocío.
 Tu sonrisa la sombra de un pájaro en el río.
 Y un día, un dulce día, quizá un día de fiesta
 para el hombre de pala y la mujer de cesta;
 el día que las madres y la recién casadas
 vienen por los caminos a las misas cantadas;
 el día que la moza luce su cara fresca,
 y el cargador no carga, y el pescador no pesca...
 -tal vez el sol deslumbre; quizá la luna grata
 tenga catorce noches y espolvoree plata
 sobre la paz del monte; tal vez en el villaje
 llueva calladamente; quizá yo esté de viaje...
 Un día un dulce día con manso sufrimiento,
 te romperás cargada como una rama al viento,
 y será el regocijo
 de besarte las manos, y de hallar en el hijo
 tu misma frente simple, tu boca, tu mirada,
 y un poco de mis ojos, un poco, casi nada"²⁵.

Si bien estos versos se comentan solos, no estará de más llamar la atención sobre algunos pasajes, vinculados precisamente a nuestro tema central.

²⁵ José Pedroni, *Maternidad*; en su *Gracia Plena*, Santa Fe, Colmegna, 1976, p. 39-43.

a sentirse nuevos.
Cuando baje el hijo
de las calles altas y azules del cielo,
y en el aire
un raro sabor de alegría
acompañe todo nuestro sentimiento;
cuando venga el hijo de ojos asombrados,
verdes como el agua,
grandes como el miedo,
tus ojos, la casa, mi nombre
serán un recuerdo²⁶.

Como en el caso anterior la infancia anunciada y prevista comporta una transfiguración ética y estética, que incluye a las personas pero también al cosmos.

A las personas, porque a los padres, "un raro sabor de alegría" le disparará pesares y elevará el sentimiento. Y a las cosas, porque la nueva presencia del flamante y menudo huésped cambia la casa, renueva los colores, traza perfiles nuevos. También aquí la niñez inminente cumple su misión anonadante. "Serán un recuerdo": ¿quiénes?, ¿qué? Todo lo hasta entonces tenido por grande. Es la hora del pequeño. Porque "para el misterio nupcial son grandes las cosas pequeñas"²⁷.

Estamos ante uno de esos felices casos, en los cuales, la cotidianidad es habitada por lo eterno; o mejor aún, en que respaldada por lo eterno se vuelve habitable. Es lo que Emilio Komar llama "la espiritualidad de la vida cotidiana", cuyo punto de partida lo constituye la posibilidad de transfiguración y trascendencia de los hechos ordinarios; de suerte que lo cotidiano, consagrado y regenerado, le otorga metafisidad a la vida²⁸.

La infancia se anuncia. Está aún en el vientre materno, en la vigilia del padre, en la expectativa del entorno familiar, en la cuna balanceada al compás de la plegaria. Pero el anuncio de esta vieja y remozada y perenne novedad, desprolifera el ambiente. Se hace necesaria la poesía para inteligir plenamente lo que sucederá.

El hogar

El niño se percibe a sí mismo dentro de un hogar. Aunque no pueda ni deba expresarlo con precisiones filosóficas, sabe que esa comunidad es la primera y la última garantía de su existencia. Comunidad cordial, porque en los corazones de cada uno de sus miembros se asienta y se edifica. Comunidad en

²⁶ Ignacio Braulio Anzoátegui (h), *Cuando venga el hijo*; en su *Recién ahora*, Buenos Aires, Rayuela, 1971, p. 33.

²⁷ Alberto Caturelli, *Dos, una sola carne*, Buenos Aires, Gladius, 2005, p. 332.

²⁸ Emilio Komar, *El tiempo y la eternidad. Lecciones de antropología filosófica*, Buenos Aires, Sabiduría Cristiana, 2003, p. 423 y ss.

la que el verbo *habitar* recupera su relevancia. Porque nacimos para ser *habitadores*; el pecado nos volvió errantes y prófugos de la morada primordial, pero el Señor habitó entre nosotros y, desde entonces, Él mismo nos ha enseñado la conveniencia de construir una casa sobre piedra.

Casa sobre piedra, aunque sus contornos sean modestos, sus paredes austeras, su piso rústico y su techo un cobertizo de pajas. Lo que la vuelve pétrea son los cimientos y las raíces, y esa proa invisible pero firme que le permite navegar con sus miembros a salvo, sorteando los más embravecidos oleajes.

Casa sobre piedra por la autoridad del padre, el sacrificio de la madre, las renunciadas calladas y oblativas de ambos. Por la sangre fraterna, la canción de cuna, el color de la noche sobre los manteles blancos, y la luz matutina despertando las voces con la voz de mando del nuevo y fatigoso día por delante.

En el hogar –nos explica Caturelli- cada familia es un *linaje*, del latín *lineaticum*, que significa ascendencia o descendencia. "Su ascendencia es su temporalidad histórica que se proyecta en su descendencia, y así se va tejiendo la historia grande"²⁹. De allí el drama moderno que significa la pérdida intencional del linaje, formando hombres literalmente bastardos, negados al encepamiento hogareño.

Dice bien, Don Antonio Esteban Agüero, en su soneto sobre el abandono de la casa:

"Pero mi casa es un palacio hermoso,
donde el Angel del Canto me recibe
para todos los días de las noches"³⁰.

Porque cuando el hogar nos moldea y nos deja su sello indeleble e inmovible, no hay propiamente un abandono. Por mucho que hayamos crecido y por distantes que nos encontremos, tras el umbral, siempre hallaremos a nuestra propia niñez agazapada.

"En la noche caritativa
y acogedora como un abrazo,
vuelvo a mi infancia pensativa
puesta en el aire del ocaso.
Entonces veo las familiares
maravillas de aquella edad
y Dios desteje los telares
finos del tiempo y la verdad.
Las cosas vuelven a su fiel

²⁹ Alberto Caturelli, *Dos, una sola...* etc, ob.cit, p. 167

³⁰ Antonio Esteban Agüero, *El abandono de la casa*, en su *Los sonetos del ángel y el infierno*, en su *Obras Completas*, vol.II, San Luis, Editorial Universitaria, 1989, p. 248.

y su milagro es tan humano
que la luz es un cascabel
cuando la toco con mi mano.
Así retornan a su mundo
verdadero las cosas mías,
y como de un pozo profundo
suben los más hermosos días.
¡Días del ímpetu en el viento
con sus banderas de alegría
donde todo descubrimiento
era igual a una epifanía!³¹.

Ya adulto, la mirada introspectiva y retrospectiva del poeta, descubre una vez más el entorno infantil, a fuerza de evocarlo. En ese entorno evocado está Dios, en la figura clásica de un tejedor, que va ilando verdades y maravillas. Está también la luz de las cosas cotidianas, vuelta en instrumento musical si la mano las toca, salteando las edades. Están los días sin ocaso, ascendiendo como el agua fresca al borde de un aljibe, recién asomada y pronta para saciar la sed. Y está el pendón de la alegría, ondeando impetuoso con justificado motivo. Es que todo lo hallado y descubierto desde la intimidad del hogar; todo lo contemplado desde el mirador de la casa solariega, es comparable a una epifanía.

¿No cobran ahora un sentido nuevo aquellas palabras del Evangelio de San Lucas (Lc.2,12), en las que se les avisa a los Magos: "encontraréis a un niño envuelto en pañales"? Esta primera y grande e irrefragable epifanía debe colocar a Cristo Niño en el centro de todo hogar.

Los hermanos Vocos –hombres de letras ambos- nos han dejado su propia relación misteriosa sobre el valor inestimable del hogar, entendido como entrelazamiento de afectos sanguíneos y parentales.

Jorge Vocos evoca a su hermano mayor, Francisco y dice:

"Pienso en mi hermano y sé que todavía
mi corazón con él se alegraría.
Pienso en mi hermano y sé que de su mano
a todo nuevamente volvería...
Con él yo volvería al provinciano
cielo de mi niñez, recobraría
la perdida confianza del verano.
Y en el afán que alienta cada día
yo iría a todo y todo lo querría
aunque supiera aún que todo es vano"³².

³¹ José María Castiñeira de Dios, *Días de Infancia*, en su *Obra. 1938/2008*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, 2009, p. 83.

³² Jorge Vocos Lescano, *Sonetos Anteriores*, Buenos Aires, Nuestro Tiempo, 1949, p. 21-22.

La sola evocación de la hermandad permite recuperar un gozo antiguo que parecía perdido, un ímpetu conquistador que se daba por extinto, una confianza y un cielo que tiene -la primera- proyecciones y -el segundo- horizontes, capaces de superar el tedio o la desazón en el que los años adultos nos pudieron haber sometido.

Correspondientemente, Francisco, el hermano mayor aquí invocado, escribió sobre Jorge, su hermano menor:

“Todas fueron pasando
las cosas que llenaron nuestra vida;
y nos fuimos, cantando
con voz estremecida
la hondura del sentir en la partida.
[...]
Hablarle sólo quiero,
respondiendo a poemas que me has dado,
de aquello que ya espero
al margen del cuidado
en un mundo por Gracia recobrado
[...]
En esa Fe nacimos
¡oh hermano! Por Gracia inmerecida.
Y todos compartimos
en la edad de la vida
en la casa paterna transcurrida”³³.

Jorge parece escribir desde un estado de ánimo en el que “todo es vano”, pero en el cual, la evocación de la niñez revitaliza la diluida esperanza.

La infancia actúa así como un *kairós*, como un tiempo espiritual y cualitativo que no miden las coordenadas del reloj. Es el momento justo, y es a la vez la experiencia del momento justo. Es el instante de la claridad, de la iluminación, de la actividad introspectiva que nos permite contemplar con hondura aún las cosas que parecen más ordinarias.

Francisco, complementariamente, escribe desde la esperanza teológica, desde la certidumbre sin sombras del creyente. Su alma no parece anclada tanto en el *Eclesiastés* como en el *Evangelio*. Porque si no ignora que todo es vanidad de vanidades, se conforta pensando en la “gracia inmerecida”, en virtud de la cual, el hombre y el mundo han recuperado su fisonomía.

Ambos, sin embargo, o por lo mismo, concurren en la infancia y en la casa. Allí están las raíces para no perderse entre los cimbronazos fuertes a que nos somete la vida. Allí la savia, la vertiente, el surtidor y la matriz.

³³ Francisco Javier Vocos, *A través de la esperanza*, Buenos Aires, Taladriz, 1985, p. 63-67.

El significado de la disciplina

Seguidor crítico de las modernas corrientes pedagógicas, el Padre García Vieyra no podía dejar de columbrar el dislate que aquellas cometen por su desconocimiento de la naturaleza humana. Si no existe el pecado original, si las tendencias desordenadas o inclinaciones malignas no cuentan, si la autonomía moral es la única regla admisible, y si toda autoridad es una presencia represiva, la disciplina no tiene sino que retirarse de la vida escolar, expulsada como quien arroja a un déspota irritativo.

Sin embargo, ni la obediencia necesariamente humilla, ni el mando comporta obligatoriamente una violencia sobre el subalterno, ni es cierto que el ejercicio del poder –aún del elemental poder del maestro- acarree una pérdida de la libertad individual.

Desde ya que cabe una primera diferenciación al respecto, y que por lo común no suele hacerse. Una cosa es la disciplina exterior, formalista, mecánica; aquella que provocaba el rechazo de Benavente en sus *Acotaciones*, sosteniendo que ella consiste en que “un imbécil se haga obedecer por los que son más inteligentes”. Pero reducir toda disciplina a estas manifestaciones paródicas de la misma, es una trampa en la que no debemos caer, a pesar de ser inducidos sistemáticamente a ello por la pedagogía vigente.

Otra y distinta cosa es la disciplina como señorío interior, y conducción amorosa cuanto exigitiva del camino de la virtud. Aquí ocurre exactamente lo contrario: donde reina la justicia y la caridad, obedecer es ser libre. Y se justifica el cántico de Tirso de Molina: “que el saber obedecer, es la más perfecta ciencia”.

Lo científico, insiste Fray Alberto, es hacer estas distinciones, reconociendo racionalmente la necesidad y la conveniencia de una recta y completa noción de disciplina. Es lícito prescribir reglas a la conducta humana, porque el hombre no puede vivir en estado de anarquía. Tanto más el aprendiz, sea niño, adolescente o joven, quien entre las cosas que su condición le exige aprender, cuenta con la invaluable noción de jerarquía.

Pero esta disciplina por la que bregamos, no circunscribe su noción a los conceptos de castigo, corrección o acción punitiva sobre el otro. Hablando con propiedad, significa *enseñanza*.

Un texto de Santo Tomás, oportunamente citado por el Padre García Vieyra, pone las cosas definitivamente en orden. “Duplex modus acquirendi scientiam [...] alius quando rationi naturali aliquis exterius adminiculatur, et hic

modus dicitur disciplina”³⁴. Esto es: “hay dos modos de adquirir la ciencia, el segundo es cuando alguno, por la razón natural, es ayudado desde afuera; y este modo se llama disciplina”.

Nótese entonces que la riqueza de este vocablo es tan significativa, que sólo los ignorantes o los presos de apriorismos ideológicos pueden negarse a pedir y a practicar la disciplina. Porque aún en lo que el término contiene de castigar, sancionar o escarmentar, siempre que tales acciones se practiquen prudentemente, suponen por una parte la reintegración de un orden alterado, y por otra, la reposición del bien en quien ha sido víctima o victimario de esa alteración del orden.

Sepamos pues diferenciar los tipos de disciplinas posibles; no confundamos ambas, y aprovechemos las dos en tanto son complementarias y convergentes. El discípulo necesita orden y regularidad, obligación y normatividad; sanciones si quebranta sus deberes. Pero también necesita enseñanza, servicio, ayuda, cooperación y acompañamiento respetuoso.

Así comprendida, en este doble y complementario juego, “la disciplina prepara para la sabiduría, es un orden de las acciones humanas destinado a la purificación del espíritu y dispositivo para la contemplación. En este sentido la palabra disciplina tiene igual significado que ascetismo”, porque supone “una *disciplina morum*, de las costumbres, y una *disciplina intelligendi*, de la inteligencia”³⁵.

Negarse a la disciplina es negarse al ascetismo que conduce al ocio contemplativo, esencia misma de la escuela. Tamaño atropello, consumado en nombre de la dignidad humana, debería bastar para que quedasen definitivamente exiliados del horizonte educativo todos aquellos demagogos empeñados en promover la libertad a expensas de su real matriz que es la verdad. Sin embargo, los demagogos han ocupado sitios encumbrados en la política educativa oficial.

Las clásicas distinciones escolásticas pueden servir para comprender mejor cuanto decimos.

Hay una disciplina *material* y otra *formal*. La primera comporta las cuestiones como las del castigo o el premio, la recompensa o la mortificación, la reconvención o el estímulo. Es propiamente una didáctica del orden y de la regularidad de los procedimientos y de las conductas. Despreciémosla cuanto se quiera en nombre de ideales libertarios, pero lo cierto es que hoy son muchos los que la reclaman a gritos, desgarrados por la insurrección generalizada en la vida escolar.

La disciplina formal, en cambio, no tiene como finalidad el orden externo sino el interno; esto es, el perfeccionamiento intelectual y moral del educando.

³⁴ Santo Tomás de Aquino, *De Veritate*, q. XI, a. I

³⁵ Alberto García Vieyra, *Ensayos...cit., etc.* p. 153.

Es una regulación ético-racional de la conducta humana, sintetiza García Vieyra. Por lo mismo, ni debe dejarse librada a la voluble espontaneidad ni al interés desbocado y caprichoso. Debe ocuparse objetiva y responsablemente del bien del alumno.

Las dos formas descritas son necesarias. La una incluso es preparación de la otra. Porque si las pautas trazadas e impuestas para la preservación del orden no son capciosas sino las objetivamente debidas, el sujeto se dispone con ellas a recorrer el silente y fecundo camino de la sabiduría.

Puede reconocerse, y aún denunciarse, que hay toda una escolaridad cimentada exclusivamente en la disciplina material y externa. "Escuela de materias para aprender", la llama con justo desdén García Vieyra. En ella, sólo importa pasar de una asignatura a otra, y aprobarlas lo más exitosamente posible. Todos hemos conocido o padecido este modelo. Pero la mentira funestísima consiste en hacernos creer que se trata de una "escuela tradicional", cuando en rigor es la quintaesencia del positivismo y del conductismo, dos engendros modernos, en las antípodas de la cosmovisión clásica y cristiana de la genuina Tradición.

Nos quitaron la disciplina material en aras del interés, de la espontaneidad y de la libertad del aprendiz. La suprimieron aduciendo batallas contra autoritaristas y represores. No nos han entregado la disciplina formal, sendero de sapiencia. Nos han instalado el ideario ácrata en la vida estudiantil. Y ese ideario devenido en praxis es hoy un peligro para la misma supervivencia física de maestros y alumnos.

La verdadera disciplina no es dialéctica ni gusta de rivalidades conceptuales o individuales. Exige, es cierto, el dictamen normativo de la recta razón; pero por otro, el *uso* de la voluntad para consumir la realización del bien moral. Por *uso*, dirá Santo Tomás, se entiende precisamente eso: la aplicación de la voluntad a la acción³⁶.

Sabremos lo que es la disciplina, y aprenderemos a valorarla, cuando su total ausencia, como está sucediendo en nuestros días, haga imposible, ya no el ascetismo o la enseñanza, sino la más elemental aplicación de la *recta ratio* al obrar cotidiano.

Hay un correlato que no debe negarse ni un instante más; y es aquel, según el cual, del mismo modo que *la lógica* establece un orden en el razonamiento, *la disciplina* hace lo propio en los actos humanos. Así como la lógica procede con relación a la verdad, la disciplina procede con relación al bien. Es curioso que nuestros contemporáneos hayan renunciado a educar a los jóvenes sin lógica y sin disciplina. Como es sufridamente paradójico que esos mismos adultos se lamenten después de las consecuencias que su misma

³⁶ Santo Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-IIae, q. 16, a. 1-4.

miopía ha ocasionado. Citaríamos una vez más a Castellani: levantan estatuas a las causas y después quieren erigir cadalsos para las consecuencias.

Resulta moneda corriente ver deambular alcoholizados y drogados a centenas y a miles de jóvenes por los suburbios de las grandes ciudades, y aún por los centros comerciales o turísticos de las mismas. Como es moneda corriente observarlos incursos en golpizas crueles, en promiscuidades animalizantes, en lenguajes desprovistos de toda coherencia y en gestos de explícitas y múltiples obscenidades. Manadas de estas tribus ocupan regularmente los lugares de diversión, quebrantando a sabiendas las más elementales normas del decoro, de la higiene y del sentido común. El mismo espíritu de "maldad insolente" –como gusta llamarlo Federico Mihura Seeber– trasladan después a los remedos de aulas, con la anuencia o la complicidad temerosa de profesores ineptos, acorralados por el pánico a desentonar pidiendo disciplina. Pasar hoy frente a una escuela en los horarios límites del ingreso o del egreso de las mismas, es someterse al espectáculo degradante de un rebaño soez, homogeneamente desaliñado, violento y procaz.

La disciplina ha sido sepultada. La interna y la externa, la material y la formal. ¿Por qué asombrarse después de que suceden las catástrofes, los accidentes, las ruinas físicas y morales, las muertes en las calles, la putrefacción en los lugares públicos?

La posibilidad y la licitud del castigo divino, son dos verdades que no han sido excluidas de las enseñanzas de la Iglesia. De ellas se habla con abundancia, desde las inspiradas páginas de las Sagradas Escrituras hasta en las fundantes respuestas del Catecismo. Castigo que pueden merecer tanto los hombres pecadores como las naciones corruptas, así en la historia cuanto en la eternidad. Reprimenda justiciera e inapelable, que bien recordaban y temían los genuinos creyentes, cada vez que la Secuencia *Dies Iræ*, por ejemplo, glosaba aquel texto de Sofonías, según el cual, en el día de la ira del Señor habría "*estrépito y asolamiento*", aún "*en las ciudades fuertes y en las altas torres*".

Por cierto que esta pedagogía divina es omitida o burlada hoy, sistemáticamente, pues el sujeto contrahecho y subvertido a que ha quedado reducido el hombre, está muy lejos de discernir el acontecer desde la perspectiva sobrenatural. Pide signos entre los falsos profetas, y no sabe ver los que con verismo se le presentan. Ciega generación aquélla en la que está inserto, a la que tal vez, como lo dice el Señor, ya no se le dará ninguna otra señal, porque su corazón es de piedra.

Sirva de ejemplo, a fuer de conocido entre nosotros, la tragedia sucedida en ese lugar ominoso de espectáculos bailables y musicales, que se dio en llamar secamente "Cromagnon".

A pesar de que este nuevo y trágico signo ha venido envuelto en la sangre de nuestro prójimo, en el sentido más estricto del término, el fondo hondo, misterioso y cruento del episodio, aún sigue sin quererse considerar. Se

han echado culpas políticas, y bien está que así sea, porque nos gobiernan degenerados de todo jaez. Se han echado culpas municipales, administrativas, contables o empresariales, y no serán nunca suficientes, porque la vileza corroe los cimientos mismos de todos esos ámbitos. Se han echado culpas a los funcionarios que parecían intangibles en su soberbia populista, y ahora enfrentan la furia del mismo *demos* y de los mismos ideólogos que les dieron sus inicuos respaldos. Pero hay culpas reales que se acallan, sea desde los púlpitos o desde los estrados, porque quienes los ocupan prefieren la adulación, y más temen a la impopularidad que a las consecuencias mortales de la mentira.

Es culpable la descristianización de las costumbres, la bestialización de las diversiones, la paganización de las fiestas, la secularización de la alegría. Es culpable la juventud hedonista y tribal, a la que no sólo no se le señalan sus pecados sino que se glorifica *post mortem*, se adula en vida y se le levantan santuarios para inmortalizar sus desafueros. Es culpable la paternidad libertina y permisiva, cómplice y secuaz de la adolescencia descarriada. Es culpable la promoción de la vida licenciosa y lasciva, en la que se revuelcan por igual veinteañeros goliardos y cuarentones torvos. Es culpable el conjunto de modas impúdicas y lujuriosas, sodomitas y prostibularias, en cuyo cultivo compiten simétricamente progenitores estúpidos y proles desenfrenadas. Es culpable la pseudomúsica que ocupa el lugar del arte, y todo aquel que medra difundiéndola. Es culpable el que monta un antro, del que se sale siempre muerto aunque no se tiren bengalas, y es culpable el que asiste a sabiendas de que hallará allí refugio a sus malandanzas. Es culpable la metódica violación del tercer mandamiento, y la madeja ruin de cuantos mercan con la desnaturalización de lo festivo y la traición a la noble virtud de la eutrapelia. Nada de esto se ha dicho en público, y difícilmente se quiera decir.

Pero *Dios gobierna con las dos manos*, escribe Marechal. Con la mano de hiel de su rigor, y la mano de azúcar de su misericordia. Si no lo hiciera, tendría la imperfección de un padre manco. Dios es rico en misericordia, conviene repetirlo. Y la misericordia divina tanto más se mueve cuanto nos ve débiles, orantes, penitentes y contritos.

Así estamos nosotros en esta Argentina doliente, más doliente porque quiere desconocer las causas de su verdadero dolor. Implorando que a tanto castigo sobrevenga la misericordia. *Que haya fiesta allí donde el amor se alegra*, según decía el Crisóstomo. Y que la patria merezca salir de la caverna de primates para recuperar su sitial en la Historia.

Magisterio divino y educación

Finalmente, al modo de quien corona una obra, el Padre García Vieyra nos pide considerar la misión educadora a la luz de los principios de la Revelación. El motivo es hondo y sencillo a la vez: si la escuela y quienes la conforman necesitan del magisterio de otros hombres, cómo no van a necesitar del magisterio de Dios.

Humanamente hablando la ciencia más alta es la metafísica, pero aún por encima de esta preeminente sabiduría se encuentra la Revelación. "Es el principio del saber más elevado [...], la fuente del más alto crecimiento del hombre según su dimensión de ser espiritual". Por lo tanto, "la doctrina educacional del hombre" debe "evadirse de las fronteras del naturalismo y bañarse en la luz de la Revelación. Tomando entonces complexivamente Revelación y Teología, *podemos hablar de un magisterio divino*. Dentro de la noción de magisterio divino comprendemos, ante todo, aquello que es revelado por Dios y que debe ser creído de fe; en segundo lugar, el discurso explicativo de los contenidos de la Revelación, que es la Teología"³⁷.

La importancia impar del magisterio divino es que rescata, eleva y otorga al hombre la eminente dignidad de hijo de Dios. Por lo tanto, le asiste al hombre el derecho y el deber de conocer aquel magisterio vivificador y enaltecedor, cometiendo un verdadero atentado a su plenitud ontológica toda aquella legislación positiva que se lo obstaculice o niegue. La Ley Evangélica no puede ser acallada o minimizada por las legislaciones de los Estados.

Se dirá que esto es exactamente lo que sucede en nuestros días. Y efectivamente así es. Pero una cosa es aceptarlo como diagnóstico de una enfermedad, y otra como retrato de un deber ser o de una situación socialmente salutífera. Si la Revelación le es necesaria al hombre, y hay una necesidad objetiva de que le sea dada a conocer, su ocultamiento o persecución permitirá medir el grado de descomposición educacional en que nos hallamos. Porque, en efecto, mientras se multiplican las leguleyerías positivas y se presiona para que su cumplimiento se efectivice, así sean promulgadas para favorecer la contranatura, la Ley Evangélica es la única que puede violarse a mansalva. Es más, es la única cuya violación inculcan los gobiernos.

El Magisterio Divino es fuente de vida. Compendia y sintetiza una conducta que es la que se espera del hombre si quiere buscar su perfeccionamiento y su salvación. La Revelación no sólo contiene ese Magisterio, sino que su Autor ha querido que nos fuera propuesto *per modum magisterii*, en palabras de Garrigou Lagrange. Negar la necesidad del Magisterio Divino, es negar la Revelación.

Se sabe y se espera que esta última y tremenda decisión es lo propio de gnósticos, ateos o racionalistas. Pero que entre los mismos cristianos dedicados a la pedagogía se obre como si la Revelación no existiera o no fuera posible es, en rigor, escandalizante.

El Padre García Vieyra, con su habitual precisión escolástica, nos acerca entonces una serie de distinciones, para que no demos escándalo con nuestra confusión o incongruencia.

³⁷ Alberto García Vieyra, *Ensayos...cit.,etc.* p.303.

La Revelación es un acto libre de Dios por el cual ha transmitido enseñanzas al hombre. No depende de nuestra recepción subjetiva, pues su contenido es objetivo. No es ininteligible ni excede nuestras facultades cognoscitivas, pues el Creador quiere ser comprendido por las creaturas. No es un gusto, una predilección o una valoración que dependa y varíe con cada sujeto. Tampoco un sentimiento o una emoción. Es grande el mal que se sigue de este emocionalismo religioso, y de su correlato el psicologismo.

Un porcentaje desdichadamente abultado de la educación católica (impartida incluso en los Seminarios) lleva el signo del sentimentalismo religioso, que no corona en la adoración del Dios Verdadero sino en el culto a los propios afectos. Hasta que la religión "termina por convertirse en un capítulo de la psiquiatría"³⁸. Sobre todo, cuando una vez desatado este libre examen de la sensibilidad vienen los mecanismos y las técnicas para controlarlo.

Junto al carácter objetivo de la Revelación y del Magisterio Divino, Fray Alberto se empeña en demostrar su *necesidad*. Necesidad física, como la que tiene el sol de despuntar por las mañanas, y necesidad moral, como la que tiene un padre de criar a sus hijos. Necesidad que campea por encima de los tiempos y de los espacios para adquirir un carácter universal.

"Si estamos viviendo en un mundo de contingencias que están pidiendo a voces su fundamentación en el absoluto; si tenemos la universalidad del saber que desborda los simples datos de la experiencia; si no podemos sustraernos al anhelo de verdad y bien objetivos y reales, eternos e inmutables, no debemos cerrar los ojos a los problemas del mundo trascendental y encerrarnos en la cárcel de la inmanencia [...]. El dios diminuto y humanizado de la inmanencia [...] no presenta ninguna garantía para hacer de maestro. El magisterio divino supone a Dios capaz de dar y al hombre capaz de recibir [...]. Si se supone en el hombre una autonomía perfecta y absoluta, sin principio ni fin, y Dios es un producto humano, entonces no es posible el magisterio divino ni aún el humano [...]. Es posible el magisterio divino, no repugna a la inteligencia creada y es necesario para el hombre"³⁹.

La conclusión y a la vez el cierre de la concepción pedagógica del Padre García Vieyra, es rotunda. Le es necesario al hombre acatar el Magisterio Divino de la Revelación. Para ello precisa que su educación no se agote en el área de los saberes de uso o aplicación, sino que se remonte a la Metafísica y la Teología. Los contenidos de la Revelación le son imprescindibles para el desarrollo pleno de su personalidad; por lo tanto, no puede el educador ignorar esos contenidos. De lo que se sigue que la educación laica, y el laicismo en general, son enemigos de la dignidad humana y de la plenitud del acto educacional. Simétricamente ha de saberse que, tanto amenaza al hombre y a su educación el laicismo integral, como una pseudo escuela católica, transida de

³⁸ Alberto García Vieyra, *Ensayos...cit.,etc.* p.318.

³⁹ *Ibidem*, p. 329,336.

modernismo, receptáculo de todas las herejías, y adoradora de un Dios amerengado y mistongo, como decía el cura Castellani.

Fray Alberto no sólo ha sido un crítico de las modernas corrientes pedagógicas. No sólo ha sido un teórico de la recta doctrina católica sobre la educación. Ha sido un maestro formidable, y quienes tuvimos el honor de conocerlo, hemos de ratificar una y otra vez que poseía el *ars docendi* del que habla Santo Tomás en la cuestión once del *De Veritate*. Arte que no se reduce a una didáctica sino, y por sobre todo, a una ejemplaridad.

Por eso, y a modo de corolario, nos place transcribir el juicio de quienes fueron sus discípulos, y con gratitud lo recuerdan a la par que con observancia prolongan hoy su magisterio.

Fray Armando Díaz O.P, en el prefacio al *Catecismo* del Padre García Vieyra, lo llamó "fiel instrumento de la Verdad hasta el final de su vida"⁴⁰; y los padres Daniel y Rafael Rossi, ambos de la misma orden dominicana, han sabido escribir del maestro: "En él encontramos un modelo vivo en el sacerdocio [...]. ¿Cómo se debe acercar un sacerdote a las almas? Indudablemente sin esconder su identidad sacerdotal, blandiendo su sotana o hábito eclesiástico como una bandera, y no como un mercenario que no tiene bandera y que instrumentaliza a las almas con fines políticos[...]. Fundado en el amor a Dios, amaba a la Iglesia, amaba su vida religiosa: la oración, la vida contemplativa que une con el Señor, el silencio, el hábito, la celda, el rezo del Oficio Divino, la presencia de Dios [...]. Al leer sus escritos se descubre la palabra del contemplativo: profunda y luminosa, bella y clara. Es la voz del profeta que surge de la contemplación de los misterios divinos"⁴¹.

ooo

⁴⁰ Alberto García Vieyra, *Temas fundamentales...etc.*, cit. p. XIV.

⁴¹ *Ibidem*, p. XVI.

Bibliografía

La obra del Padre Alberto García Vieyra ha sido fecunda y significativa. Pero a continuación, sólo expondremos la nómina de sus trabajos sobre educación, para que los lectores puedan acudir a ellos. Lo cual ha sido el verdadero propósito de este ensayo.

- Principios de educación*, Philosophia ,n.1,Mendoza, 1944,p.51-72.
- La pedagogía del interés y del amor*, Philosophia, n.4, Mendoza, 1945, p.301-321.
- La pedagogía, ciencia práctica*, Ortodoxia,n. 9,Buenos Aires,1945, p. 48-77.
- Magisterio divino y educación*, Ortodoxia ,n.12-13, Buenos Aires,1946, p. 40-67.
- El interés en pedagogía*, Philosophia, n. 6, Mendoza,1946, p. 258-274.
- Ensayo sobre la disciplina y disciplina escolar*, Philosophia, n. 6, Mendoza, 1947, p. 87-104.
- Ensayos sobre Pedagogía, según la mente de Santo Tomás de Aquino*, Buenos Aires, Desclée de Brouwer, 1949.
- Enseñanza religiosa*, Cruzada, n. IV, Buenos Aires, 1960, p. 5-17.
- Política Educativa*, Buenos Aires, Huemul, 1967.
- Los fines de la educación*, en Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 1978,p. 195-215.
- Educación Cristiana*, Mikael, n.26, Paraná, 1981, p.93-107.
- El legislador frente a la pedagogía*,en Jornadas Educativas,Santa Fe, Hermandad Seglar de Santo Domingo, 1984, p. 61-115.
- Una pedagogía de lo concreto*, Cuadernos de Espiritualidad y Teología, n. 28, San Luis, Centro de Estudios San Jerónimo, 2003, p.9-19. [Artículo publicado originalmente en 1958, aunque no se especifica el lugar].

