

40.5
248

educación

Sumario:

INFORMACION PEDAGOGICA.—J. J. Rousseau y la concepción funcional de la infancia, por Ed. Claparade (pág. 65). La educación para la paz, por Arturo Piga (pág. 90).

INFORMACION PSICOLOGICA.—Curso de Psicología, por D. Roustan (pág. 107).

INFORMACION METODOLOGICA.—La vida de algunas plantas especiales, por George Francis Atkinson (pág. 114). Problemas, por I. V. A. (pág. 120).

EL RECUERDO DEL MAESTRO.—El maestro de los maestros, por Emelina de Solórzano (pág. 124).—Don Miguel Obregón, por Rogelio Solano M. (pág. 125). Para el Maestro, por Carlos Mora Barrantes (pág. 125).—Una vida ejemplar, por Esperanza A. de Romero (pág. 125).

DOCUMENTOS HUMANOS.—Guanacaste, atractiva zona de estudio, por Carlos Ugalde U. (pág. 126).

26

Febrero, 1936

San José, Costa Rica

¢ 0.25

IMP. ESPAÑOLA

educación

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

No. 26

Quinto Tomo

Febrero 1936

INFORMACION PEDAGOGICA

J. J. ROUSSEAU Y LA CONCEPCION FUNCIONAL DE LA INFANCIA

¿Qué es un niño? ¿Para qué sirve la infancia? Preguntas son éstas de apariencia un poco extraña. Se comprende que no se hayan planteado nunca francamente al espíritu en los tiempos en que éste tenía el hábito de considerar a los seres vivos como los representantes inmutables de tipos naturales de los que no eran más que la múltiple réplica. Seguramente se pensaba entonces: para que los individuos lleguen a su estado perfecto tienen que recorrer cierto trayecto desde el punto de partida hasta el punto de llegada, como lo hace la flecha desde el arco al blanco, y este trayecto es lo que constituye la infancia. Por eso preguntarse qué significa la infancia es un absurdo. ¿El trayecto que recorre la flecha *sirve* para algo?

La revolución que la teoría evolucionista ha realizado, no tan sólo en las ciencias naturales, sino en todos los modos de pensar, nos obliga hoy a no oponernos a las preguntas anteriormente hechas, y no tan sólo no nos negamos, sino que se imponen a nosotros. Estando habituados a considerar que en la lucha por la existencia todo lo que ha podido ser pernicioso para la especie ha desaparecido implacablemente, nos preguntamos con asombro cómo ha podido ocurrir que un período tan mal adaptado a las necesidades de la vida circundante, como es el período de la infancia, no tan sólo no se ha suprimido, sino que se ha desarrollado constantemente, de tal modo que las especies colocadas más altas en la escala animal son las que presentan la infancia más larga. "Considerando la infancia en sí misma, ¿existe en el mundo ser

más débil, más despreciable, más a merced de todo lo que le rodea, que tenga más necesidad de amor, de piedad, de protección, que un niño?" (La Nueva Eloísa, cap. v.) ¿Por qué, pues, ha protegido la Naturaleza este período tan precario? ¿Por qué ha dado lugar al nacimiento de instintos maternales? Sin vacilar podemos responder que es porque este período es útil para el individuo y para la especie.

Casi hasta fines del siglo XIX, y bajo el influjo de las ideas darwinianas, no se observó claramente este problema, ni se propuso una solución. Spencer no hizo más que rozarlo de pasada. El primer autor que le ha prestado alguna atención, si no me equivoco, fué el americano John Fiske, quien en sus *Outlines of cosmic philosophy*, publicada en 1874, discute la *meaning of infancy*, la significación de la infancia. Más tarde, en un discurso pronunciado en New York en 1895, se volvió a ocupar del papel desempeñado por la infancia en la evolución humana. Decía que la infancia es útil para el individuo porque es un período de plasticidad eminentemente favorable para el desarrollo de las facultades físicas y mentales. Karl Groos, en 1896, sin conocerla, ha completado esta teoría, subrayando la importancia que tenía el juego para el desarrollo de los animales, y propuso considerar a la infancia como el período que sirve para el ejercicio de las aptitudes que el adulto necesitará más tarde.

Ahora bien: J. J. Rousseau comprendió todo esto muy bien. El es seguramente el primero a quien ha preocupado el por qué de la infancia, y él incluso ha dado una respuesta tan satisfactoria que las que se proponen hoy día casi no hacen más que desarrollar, precisar, gracias a las nuevas luces de la ciencia contemporánea, el bosquejo que, con una extraordinaria intuición de genio, trazó con mano tan segura.

"Se oyen lamentaciones sobre el estado de la infancia, y no se ve que la raza hubiese perecido si no hubiera empezado por ser niño", declara lo primero. Y observemos bien que esta declaración no es una simple observación lanzada incidentalmente; figura en la primera página del *Emilio*. Sobre ella y sobre otras análogas va a reposar todo su sistema educativo. Rousseau comprendió muy bien que el primer deber de un educador cuidadoso consiste en tomar una actitud con respecto a la infancia, informarse acerca del valor de la infancia. ¿No depende todo el sentido que se vaya a

dar a la educación de la significación positiva o negativa que se atribuya a la infancia? Pues bien, Rousseau toma inmediatamente posición, se atiene a la solución positiva: sin el estado de la infancia la raza habría perecido. Esta simple observación, de apariencia tan pacífica, contiene en sí toda la revolución que el *Emilio* va a desencadenar en el mundo pedagógico, porque suscita una pregunta que el educador no podrá menos de hacerse y que le llevará muy lejos. Si la raza hubiera perecido sin el estado de la infancia, ¿es que la infancia es útil? Y ¿por qué es útil? ¿No es, pues, la infancia este estado de imperfección que hay que procurar corregir lo más pronto posible? ¿Será, pues, la infancia un bien y no un mal necesario?

Rousseau da a estas preguntas excelentes contestaciones. "Si el hombre naciera grande y fuerte, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que hubiera aprendido a servirse de ellas; le serían perjudiciales, impidiendo a los demás pensar en ayudarle, y, abandonado a sí mismo, moriría de miseria antes de haber conocido sus necesidades".

A primera vista esta justificación parece una paradoja atrevida. ¿Cómo si el hombre naciera fuerte moriría por no poder dejarse asistir? ¡Esto es absurdo! Porque si el hombre naciera fuerte no tendría necesidad de asistencia. Y se comprende que tales explicaciones no hayan podido entrar en la cabeza de muchos de sus lectores de antes y ahora.

Sin embargo, el razonamiento es justo. "Supongamos que un niño, al nacer, tuviera la estatura y la fuerza de un hombre hecho; este hombre-niño sería un perfecto imbécil, un autómatas, una estatua inmóvil y casi insensible. No vería nada, no oiría nada... Este hombre formado de repente no sabría tampoco sostenerse sobre sus pies, necesitaría bastante tiempo para mantenerse en equilibrio... Sentiría el malestar de las necesidades sin conocerlas." Rousseau distingue ya aquí perfectamente estos dos aspectos del organismo que llamamos la estructura y la función. No es todo tener los órganos, hace falta además servirse de ellos, y cuanto más se desarrollan estos órganos más delicado y preciso es el trabajo que se les pide y más largo debe ser el período necesario para hacerlos capaces. Además, la función es una de las condiciones de formación de la estructura; estos dos aspectos son inseparables. La misma observación nos lo enseña. Y la observación

de Rousseau hace aparecer de un modo pintoresco la imposibilidad de su separación.

El desarrollo implica, pues, para ROUSSEAU como para los biólogos actuales un estímulo, un ejercicio continuo de los órganos que se tienen que desarrollar. La Naturaleza lo quiere así; ahora bien: el período reservado por ella para este ejercicio es la infancia. Es necesario, pues, "respetar la infancia", dejar libre curso a sus movimientos impetuosos, y es una equivocación considerarlos como teniendo que ser reprimidos: "Dejad actuar largo tiempo a la Naturaleza antes de meteros a actuar en su lugar, por miedo a contrariar sus operaciones". Lo que al pedante le parecerá tiempo perdido es, en realidad, tiempo ganado: "¿No supone nada ser feliz? ¿No supone nada saltar, jugar y correr todo el día?"

Si la infancia es útil hay, pues, que conceder al niño particular consideración. El niño, como tal, como niño, deviene interesante. Ya no es, como se creía, el ser imperfecto, incompleto, que había que perfeccionar y completar siguiendo el modelo dado por el hombre adulto. El punto de vista cambia completamente: el niño tiene también una vida suya, tiene *su* vida. Tiene derecho a vivir esta vida y a vivirla feliz. ¡Qué lejos estamos de la creencia corriente!

Mi objeto es demostrar lo fielmente que concuerda la concepción que de la infancia tenía Rousseau con la que se impone hoy a biólogos y psicólogos, y para ello necesito recordar brevemente las tres fuentes de donde dimana:

Lo primero, la doctrina evolucionista. Ya he citado la figura, poco conocida, de Fiske, y la que ha tenido justo renombre, de Karl Gross. Habría que mencionar todavía los numerosos trabajos nacidos bajo la influencia de la famosa ley biogenética, que han llevado a Spencer, y principalmente a Stanley Hall y a sus alumnos, a considerar la infancia como un período de recopilación ancestral, recapitulación además necesaria e indispensable para la formación del adulto.

Partiendo de otro punto de vista distinto, la escuela pragmática, con W. James, J. Dewey, I. King, para la que el hombre es, ante todo, un ser que actúa, considera a la actividad humana bajo el aspecto de la psicología funcional o dinámica que se opone a la psicología estática, estructural. El punto de vista funcional

consiste en investigar no tan sólo en virtud de qué mecanismo un hombre (o un niño) se comporta de tal o cual manera, sino por qué actúa así en ese momento. La actividad psíquica no debe separarse nunca de las condiciones de medio que le han hecho nacer. Aplicado al niño este método funcional nos hace interpretar sus actos, relacionándolos, no con una medida extraña a su mentalidad propia, sino con las mismas necesidades que tiene por fin satisfacer. Para darse cuenta de estas necesidades, de los experimentos que hace el niño, en los que su yo está comprometido, es indispensable ponerse a su nivel, considerar su vida por sí misma, como un todo autónomo. Los pragmatistas han llegado, pues, naturalmente, a conceder a la infancia, como tal, atención especial y a rechazar la opinión de los que se obstinan en comparar los procesos mentales del niño con los del adulto, a quien tomaban como norma, reduciendo la infancia a un estado de imperfección que no merecía la pena de ser objeto de una ciencia.

Es interesante notar que el evolucionismo y el pragmatismo, cuyos métodos son, en cierto modo, opuestos, puesto que uno considera al niño teniendo en cuenta la raza y el otro no lo considera más que en sí mismo, lleguen, sin embargo, a conclusiones idénticas sobre la importancia funcional y la autonomía de la vida infantil.

Los educadores, por su parte—por lo menos los que observan y reflexionan—, han llegado, por caminos muy diferentes, al mismo punto que los biogenistas y los pragmatistas. La ineficacia desoladora de los métodos escolares actuales, de los que no se puede obtener nada sin violentar a los niños y que de hecho no consiguen más que sobrecargar la memoria sin ganancia ninguna para su desarrollo intelectual y moral, el hecho de que la extensión de la instrucción no ha originado una disminución de la criminalidad y una especie de intuición de las necesidades psicológicas; todos estos factores les han determinado a pensar que llevaban camino equivocado, empleando métodos que no alcanzaban al niño más que por fuera, y que sería preferible poner en juego su propia actividad, con objeto de que su desarrollo sea más libre, más espontáneo. Estos educadores—de los cuales es cierto que algunos están al corriente del movimiento psicológico y biológico, pero de los que la mayor parte no son más que simples practicones, lo que todavía aumenta el interés de su encuentro con los psicólogos

—preconizan, por oposición al procedimiento estéril del cebo escolar, una pedagogía que se dirija a los móviles internos del alumno. Como para poner en juego estos móviles hay que conocerlos, nuestros pedagogos llegan a interesarse por el desarrollo espontáneo del niño y a dedicar atención especial a su vida y a sus actividades naturales, y sus esfuerzos en este sentido, se mezclan felizmente con los de los sabios y los filósofos.

Si fuera necesario citar nombres para ilustrar este movimiento neopedagógico podríamos citar muchos. Diversos autores de todos los países han expresado de un modo más o menos consciente, más o menos claro, más o menos profundo, una concepción funcional de la educación que implica una concepción funcional de la infancia. En Francia, P. Lacombe, Le Bon, Laisant, De Fleury, C. Wagner, la señorita Dugard, son —quizá sin saberlo— magníficos representantes del “funcionalismo”, lo mismo que M. Brunot, cuando pide una pedagogía del lenguaje menos escolástica y mecánica, más viva, más fundada en la experiencia del lenguaje, y M. Quenioux, cuando reclama una enseñanza del dibujo que tenga en cuenta las etapas naturales del dibujo infantil. La señora Montessori y la señorita Francia en Italia; Kerschensteiner en Munich, promotor de las *Arbeitsschulen* (o escuelas de trabajo que opone a las *Buchschulen*, o escuelas librescas); Berthold Otto, director de escuela de una ciudad de Prusia, y cuyos originales escritos y espíritu innovador empiezan a retener la atención; Lietz y los fundadores de las escuelas nuevas pueden todos, y por diversos títulos, ser colocados en la cohorte de los protagonistas de una concepción funcional de la infancia y de la educación.

El objeto de estas modestas páginas es demostrar que genetistas, pragmatistas y neoeducadores han tenido todos como predecesor a nuestro Juan Jacobo. Ya se sabía sin duda; no tengo la pretensión de descubrirlo. Pero quizá tenga interés comprobar que las principales afirmaciones a que ha conducido la ciencia del niño bajo su forma más reciente se encuentran claramente expresadas en el *Emilio*. Para abreviar las voy a separar bajo forma de algunas fórmulas, a las que se les podía dar el nombre de *leyes*, porque parecen expresar relaciones constantes.

Estas leyes son en número de cinco: ley de la *sucesión genética*, ley del *ejercicio genético-funcional*, ley de la *adaptación*

(o de *utilidad*) funcional, ley de la *autonomía funcional*, ley de la *individualidad*.

Todas estas leyes se encuentran implícita o explícitamente admitidas por Rousseau, y su contenido puesto como verdades evidentes sobre las que él apoya sus informes y sus requisitorios. Casi se podría distribuir todo el *Emilio* bajo las cinco rúbricas. ¡No tema el lector, aunque la tentación sea muy fuerte, no me propongo multiplicar las citas! Algunos ejemplos, bastarán para demostrar la asombrosa perspicacia que manifestó el ciudadano de Ginebra.

I. LEY DE LA SUCESIÓN GENÉTICA.—*El niño se desarrolla, naturalmente, pasando por cierto número de etapas que se suceden en un orden constante.* Tal es la ley general. Tiene un corolario: *Estas etapas son las mismas que ha recorrido el espíritu de la Humanidad.* Y de esto se ha deducido una aplicación práctica: *La educación debe conformarse a la evolución mental.*

Esta idea de un orden inmutable en el desarrollo, orden fijado por la Naturaleza y subrayado de un modo muy claro por Rousseau y en el cual insiste constantemente, inspira todas sus páginas. Desde el principio del *Emilio* opone a "la educación de los hombres" y a "la educación de las cosas" esta "educación de la Naturaleza"; que consiste en el "desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos". Esta educación interna es la más importante, porque es precisamente sobre la que "no podemos nada"; sobre ella, pues, es sobre "la que hay que dirigir las otras dos". "Observad la Naturaleza y seguid el camino que os trace... La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos cambiar este orden producirémos frutos precoces que no tendrán madurez ni sabor".

Interesa principalmente a Rousseau este "orden de la naturaleza" desde el aspecto de las aplicaciones prácticas que dirige. Este orden hay que respetarlo: "Dejad largo tiempo actuar a la Naturaleza antes de mezclarlos y actuar en su lugar, por miedo a contrariar sus operaciones... La Naturaleza tiene medios para fortificar el cuerpo y hacerle crecer, que no deben contrariarse nunca." Nada más perjudicial que las intervenciones intempestivas; más vale no hacer nada que hacerlo mal; así, en la duda, abstente. De aquí, esta *educación negativa* que responde a una verdad tan

profunda y que, sin embargo, se ha encontrado tan paradójica que el mismo Juan Jacobo al decir que “la más grande, la más útil, la regla más importante de toda educación no consiste en ganar tiempo, sino en perderlo”, rogaba al lector le perdonara sus paradojas.

Por otra parte, el educador puede intervenir para “secundar a la Naturaleza”. Pero es preciso que “trate al alumno según su edad”, porque “cada edad tiene sus resortes, que son los que le hacen moverse”. Por ejemplo, ha llegado el tiempo de los estudios: ¿quién escogerá los que convienen en un momento dado? “No soy yo quien hace arbitrariamente esta elección, es la misma naturaleza quien lo indica.” Incluso en el aspecto moral, hay que rechazar los ejemplos que están a nuestra vista y buscar aquellos en que los desarrollos sucesivos se hacen según el orden de la Naturaleza”. Rousseau se queja especialmente, como todavía lo podemos hacer hoy, de que “en la edad de la mayor actividad se limite a los muchachos a hacer estudios puramente especulativos”; con esto “no se ofende menos a la razón que a la Naturaleza.”

Una de las grandes críticas que pueden dirigirse a todos nuestros métodos y a todos nuestros programas de enseñanza es la de que todos están dictados por preocupaciones *lógicas* y no *psicológicas*. Se presentan en un orden lógico y de un modo conforme a la razón del adulto, disciplinas que no podrían ser asimiladas más que si fueran apropiadas a los intereses de cada edad. ¡Qué bien lo comprendió Rousseau! Se esforzaba en fundar sus proposiciones de reforma, no en el razonamiento puro, como lo han hecho casi todos los pedagogos antes de él, y muchos después de él, sino sobre la observación: “Lo que hace ser más afirmativo—dice—es que en vez de entregarme al espíritu del sistema, concedo lo menos posible al razonamiento, y no me fío más que de la observación”.

No hagamos, pues, intervenir la razón cuando el niño no es todavía susceptible de penetrar en sus decretos.

“La infancia tiene maneras de ver, de pensar y de sentir que le son propias; nada menos sensato que quererlas substituir por las nuestras; me gustaría lo mismo exigir a un niño que tuviera cinco pies de altura como que tuviera el juicio de diez años... De todas las facultades del hombre, la razón, que no es, por decirlo así, más que un compuesto de todas las demás, es la que se des-

arrolla más difícilmente y más tarde, y de ésta precisamente es de la que quieren servirse para desarrollar las primeras. La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable, y se pretende educar a un niño por la razón! Es empezar por el fin, es querer hacer el instrumento de la obra. Si los niños razonaran, no tendrían necesidad de ser educados”.

Si la Naturaleza sigue un orden invariable en su desarrollo, ¿cuál es este orden? Es sabido que los psicólogos modernos se preocupan por determinar las etapas de la evolución de los intereses. Rousseau procuró conformar a ella el desarrollo de Emilio y traza un cuadro del camino que conviene seguir. La subdivide en cuatro períodos (del nacimiento a los cinco años, de cinco a doce, de doce a quince y de quince a veinte años) que corresponden casi exactamente a las que la mayor parte de los psicólogos de hoy día asignan a la evolución preadulta, y a la que llaman primera y segunda infancia, adolescencia y pubertad. Rousseau comprendió muy bien la gran importancia vital y pedagógica de esta última fase y la caracterizó justamente llamándola un “segundo nacimiento”, palabra que han recogido los psicólogos modernos por expresar muy exactamente “este momento de crisis”, que, aunque es bastante corto, tiene influencias largas. La descripción que de ella da Rousseau es penetrante:

«Puede decirse que nacemos en dos veces: una para existir y otra para vivir. Así como el mugido del mar precede de lejos a la tormenta, esta tempestuosa revolución se anuncia por el murmullo de pasiones nacientes: una fermentación sorda advierte la proximidad del peligro. El cambio de humor, frecuentes arrebatos, una continua agitación de espíritu vuelven al niño casi indisciplinado... Este es el segundo nacimiento de que he hablado; entonces es cuando verdaderamente nace el hombre a la vida y cuando nada de lo humano le es extraño”.

Nos queda todavía, antes de pasar adelante, preguntarnos si Rousseau tuvo la intuición de una analogía, de paralelismo entre el desarrollo del individuo y el de la raza.

Creo que en ninguna parte de sus obras está expresada claramente esta idea. No obstante, Rousseau insiste constantemente sobre el desarrollo mental del salvaje y sobre la analogía entre la mentalidad primitiva de éste y la del animal, y en varias ocasiones establece una especie de comparación entre el estado de salva-

jismo y la juventud. «Este estado (el salvajismo) es la verdadera juventud del mundo», dice en el *Discours sur l'Origine de l'Inégalité*, y en el contexto demuestra suficientemente que no se trata de una simple metáfora. Si Rousseau se ocupa tanto del «salvaje» es porque piensa que puede dar la clave de muchos de los problemas que plantea al filósofo la conducta del hombre civilizado. “Sin el estudio serio del hombre, de sus facultades naturales y de sus sucesivos desarrollos no se llegará nunca a separar en la actual constitución de las cosas lo que ha hecho la voluntad divina de lo que el arte humano ha pretendido hacer”. En esta frase y en otras análogas nuestro autor pronostica con una seguridad de visión extraordinaria las ventajas que el método genético iba a proporcionar a la psicología.

Volviendo a la infancia, Rousseau demuestra con fuerza y opuestamente a las ideas recibidas que para seguir la marcha que la naturaleza prescribe tiene que semejarse al estado salvaje. El quiere que Emilio sea un “salvaje” mientras que los niños educados según la costumbre parecen más bien “aldeanos” sometidos en todo, no haciendo más que lo que se les manda y, en cambio, el salvaje lo prueba todo y aprende a desenvolverse solo. Esto es lo que le conviene a Emilio y por eso el único libro que le dará será *Robinson Crusoe*.

“Lo que sigue nos dará a conocer las ventajas de esta “vuelta a la Naturaleza”.

II. LEY DEL EJERCICIO GENÉTICO-FUNCIONAL.—Esta ley comprende realmente dos, que podrían enunciarse así: 1^ª *La condición del desarrollo de una función es el ejercicio* (ésta es la ley del ejercicio funcional). 2^ª *El ejercicio de una función es la condición para la aparición de algunas otras funciones ulteriores* (ésta es la ley del ejercicio genético).

La primera de estas leyes expresa un hecho muy conocido de todos; que el ejercicio desarrolla lo sabe todo muchacho que pretende hacer aumentar sus bíceps. Esto no impide que no se haya comprendido la importancia funcional que tenía la infancia hasta llegar a K. Groos; según su famosa teoría, el juego de los animales y del hombre representa un preejercicio indispensable para su desarrollo, de modo que puede decirse que los animales

no juegan porque son jóvenes, sino que son jóvenes con objeto de jugar.

Ahora bien: también bajo este aspecto se ha mostrado Rousseau fiel predecesor de nuestras concepciones modernas. Su tratado de la educación es, desde el principio al fin, de inspiración completamente funcionalista. El papel del educador debe consistir en colocar al niño en situación de ejercitar las funciones en el mismo momento en que su aparición ha sonado en el reloj de la Naturaleza. Casi siempre se siente el niño inclinado a ejercitarlas espontáneamente y basta con no impedirselo, obligándole a hacer otras o condenándole a la inmovilidad; éste es el profundo sentido de la "educación negativa".

Ahora bien: precisamente más en la antigüedad que hoy día, desde su nacimiento se mantenía al niño en un estado de violencia que Rousseau ha denunciado valientemente:

"El niño recién nacido tiene necesidad de extender y de mover sus miembros... Es cierto que se les extiende, pero se les impide moverse... Así, el impulso de las partes internas de un cuerpo que tiende al crecimiento encuentra un obstáculo invencible para los movimientos que le exige... La inacción y la violencia en que se retienen los miembros de un niño no hacen más que perturbar la circulación de la sangre, impedir que el niño se fortifique, que crezca... Cuando (el niño) empieza a fortificarse, dejadle arrastrarse por el suelo de la habitación; dejadle que se desarrolle, que estire sus pequeños miembros, y veréis cómo se fortalece de día en día".

Lo que Juan Jacobo pide para el cuerpo lo pide también para el espíritu: quisiera que la instrucción consistiera en dejar al niño ejercitarse a sí mismo en vez de hacerle la víctima pasiva de una cebadura libresca:

"Cuando se ve forzado a aprender por sí mismo, hace uso de su razón y no de la de otro... De este ejercicio continuo debe resultar un vigor de espíritu semejante al que se da al cuerpo por el trabajo... Cuando el niño se apropia de las cosas antes de depositarlas en su memoria, lo que deduzca es suyo; pero si se sobrecarga la memoria sin que se dé cuenta, se expone a no deducir nunca nada que le sea propio".

No abusemos de las citas; como ya he dicho anteriormente, podría citarse casi todo el *Emilio*.

Conviene hacer observar que Rousseau se dió perfecta cuenta de la utilidad funcional del movimiento, de las piruetas y de los juegos del niño. En esto ha estado más perspicaz que Spencer, quien, a pesar de su doctrina evolucionista, no vió en ella más que la expresión inútil de un superfluo de energía. “Lejos de tener fuerzas superfluas—observa con gran profundidad Juan Jacobo—, no tienen los niños ni las suficientes para todo lo que les pide la Naturaleza: es necesario, pues, dejarles que utilicen todas las que les da”.

La ley del ejercicio genético, según la cual las funciones ulteriores no pueden desarrollarse más que si aquellas a las que la Naturaleza asigna un rango preferente han tenido ellas mismas ocasión de desarrollarse, está también implícita en todas las consideraciones de Rousseau. La educación de los sentidos es la condición necesaria para el despertar del juicio; “para aprender a pensar es necesario ejercitar nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia”, y para que puedan perfeccionarse las funciones psíquicas es necesario previamente que el cuerpo se haya fortificado.

La ley genética, como es sabido, ha sido interpretada de un modo un poco especial por Stanley Hall. Tomando a la letra la idea de una recapitulación de la raza por el individuo, el eminente psicólogo de Worcester admite que la infancia tiene por función principal purgar en cierto modo al individuo de estos residuos ancestrales incompatibles con nuestra civilización actual. Por esta razón convendría dejar al niño libertad completa para pegarse, tirar piedras y actuar como un pequeño salvaje hasta los doce o los quince años; de este modo será un hombre mejor después. Sin discutir esta teoría, que también es una teoría genética, puesto que la expulsión de estos instintos hereditarios sería una condición *sine qua non* del desarrollo ulterior, podríamos preguntarnos si la había presentado Rousseau. Esta parece ser la opinión de Hall, quien, en el prefacio de su *Adolescence*, dice: “Rousseau quería también que se dejara en plena naturaleza a los niños durante los años que preceden a la pubertad y que se les entregara a sus impulsos hereditarios primitivos y que se permitiera desahogarse a los impulsos de salvajismo innatos hasta los doce años. La psicología biológica encuentra urgentes y múltiples razones para confirmar esta opinión”.

De todos modos, yo no tengo la impresión de que Rousseau haya tenido en cuenta esta concepción catártica de los juegos o de las ocupaciones infantiles. Si al niño se le debe educar como un salvaje y dejarle libre en plena naturaleza, a riesgo de no aparecer “ante los ojos vulgares” más que como “pilluelo” es porque para el autor del *Emilio* éstas son las condiciones más apropiadas para suscitar el ejercicio de las facultades propias de su edad. En una palabra: en mi opinión, Rousseau está más cerca de Groos que Hall.

III. LEY DE LA ADAPTACIÓN FUNCIONAL.—Acabamos de ver que las diversas funciones se desarrollan por el ejercicio. Pero este ejercicio, salvo en los raros casos en que es la consecuencia única de un estímulo interior, exige condiciones externas para realizarse. ¿Cuáles son estas condiciones de actividad? *La acción se provoca cuando es de naturaleza apropiada para satisfacer la necesidad o el interés del momento.* Por esto se puede formular esta ley, que no es más que un corolario de la ley del interés momentáneo. Y he aquí la regla de aplicación práctica que se deriva naturalmente: *Para hacer actuar a un individuo hay que colocarle en condiciones adecuadas para hacer nacer la necesidad que la acción que se desea suscitar tenga por función satisfacer.* Esta ley regula las condiciones de realización de la precedente y es la más importante desde el punto de vista pedagógico, porque enseña lo que hay que hacer para estimular el juego de las funciones mentales. Ahora bien: Rousseau comprendió admirablemente que el arte de la educación consiste en colocar al niño en condiciones tales que la acción se provoque por sí sola. «El interés presente—exclama—, he aquí el gran móvil, el único que conduce seguramente y lejos...» El vió todo «lo que podemos hacer sobre nuestro alumno por la elección de las circunstancias en que le situamos».

Antes de instruir hay que crear una necesidad intelectual, y el mismo niño tenderá a satisfacerla; los ejemplos de este método abundan: “¿Queréis que busque una media proporcional entre dos líneas? Empezad por hacerlo de modo que tenga necesidad de encontrar un cuadrado igual a un rectángulo dado... Esta curiosidad bien dirigida es el móvil de la edad a que hemos llegado. Para que un niño se acostumbre a estar atento y que se sienta interesado por alguna verdad sensible es preciso que le produzca algunos días de inquietud antes de descubrirla”, etc.

Juan Jacobo protesta enérgicamente contra esas absurdas lecciones de retórica, que han persistido hasta nuestros días y en las que se obliga a los alumnos a discurrir sobre asuntos de los que ellos no tienen absolutamente nada que decir y a describir sentimientos que no sienten. Ahora bien: hablar es precisamente decir algo, comunicar a otro un sentimiento que uno mismo experimenta, una experiencia que se ha hecho. Separar la palabra de su función natural es arrebatárle su mismo móvil. "¡Qué extravagante proyecto el de ejercitarles en hablar sin tener nada que decir; de creer hacerles sentir, sentados en los bancos de la escuela, la energía del lenguaje de las pasiones y toda la fuerza del arte de persuadir, sin tener interés por persuadir a nadie!... Se pretende formarnos para la sociedad y se nos instruye como si cada uno de nosotros hubiera de pasar su vida pensando sólo en su celda o tratando asuntos al aire con indiferentes. Creéis que enseñáis a vivir a vuestros hijos enseñándoles algunas contorsiones del cuerpo y algunas fórmulas de palabras que no significan nada".

Estos párrafos me parecen importantes: Rousseau hace en ellos claramente la distinción entre el ejercicio en bruto y el ejercicio verdaderamente funcional. Este último consiste en hacer entrar la acción en su contexto vital, es decir, en las condiciones en que ella es precisamente una función, un instrumento útil. Si se hace abstracción de estas condiciones no se tiene ante sí más que a un simple mecanismo que actúa en blanco, por decirlo así. Pero esto no es absolutamente nada educativo. Es como si se quisiera enseñar a un carpintero a cepillar madera sin darle madera, sino haciéndose ejecutar los movimientos en el aire, lo que el alumno hiciera no sería cepillado, porque éste no tiene lugar mientras no haya una tabla que aplanar. Suprimid la tabla y no os queda más que una gesticulación incoherente y sin significación.

Nuestros diversos procesos mentales no son facultades que tengan en sí mismos su principio de actividad, sino que son instrumentos que tienen por función servir, ser útiles al individuo. Basta hacer sentir al individuo esta utilidad para que estos instrumentos se pongan a maniobrar solos: su funcionamiento está vivificado por su misma utilidad. Rousseau insiste con razón sobre este principio tan justo que la escuela pragmatista ha sacado a la luz. "Hay que—dice—ocupar al niño de modo que no tan sólo se sienta él útil a la cosa, sino que lo haga con gusto a fuerza de

comprender perfectamente para qué sirve lo que hace... *¿Para qué es bueno esto?* He aquí en lo sucesivo la palabra sagrada, la palabra determinante entre él y yo».

El mejor método para hacer nacer estos móviles internos aptos para hacer provocar la acción es colocar al alumno en las condiciones que reclama su actividad. Y por eso Rousseau, como lo hacen los educadores modernos, preconiza una enseñanza que conceda gran importancia a la actividad espontánea del alumno.

Lo opuesto a este método activo y funcional es el método tradicional, dogmático, que prescribe desde fuera lo que tiene que aprender el niño, sin preocuparse de si puede aprenderlo, de si el programa está de acuerdo con sus aptitudes, con su grado de desarrollo. Y ocurre que por no tener esta precaución repugna la enseñanza y el alumno no la quiere. Entonces hay que hacer uso de la violencia porque no se ha sabido coger al niño por el interés. Rousseau comprendió perfectamente la diferencia de estos dos procedimientos opuestos: «Los más sabios piensan en lo que importa más saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en situación de aprender». Y comprendió qué era lo que había que hacer para remediar esta situación. Y lo que hay que hacer es estudiar a los niños: «Empezad, pues, por estudiar a vuestros alumnos, porque seguramente no los conocéis».

Generalmente, se somete al niño a este método de violencia desde su nacimiento; ya hemos visto protestar a Rousseau de los faldones apretados que impiden toda clase de movimientos al bebé. También protesta de la bárbara costumbre, felizmente casi desaparecida por todas partes, que consistía en apretarles la cabeza con bandas. «Se dice que muchas comadronas pretenden, amasando la cabeza de los recién nacidos, darles una forma más conveniente, ¡y se tolera! Nuestras cabezas estarán mal hechas por el autor de nuestro ser: las necesitamos hechas por fuera por las comadronas y por dentro por los filósofos.» Esta manía de violencia se encuentra, en efecto, en toda la educación donde “se han probado todos los instrumentos menos uno, que es el único bueno: la libertad bien reglamentada”.

Rousseau dice también que para atraer y mantener la atención del alumno hay que recurrir a la atracción, a la curiosidad natural en el hombre y tomar por móvil esta curiosidad bien dirigida”. “Nunca es la violencia, siempre es el placer y el

deseo quien debe producir esta atención." Montaigne, Fenelón, Locke lo habían dicho ya; pero quizá Rousseau ha comprendido mejor las profundas razones de estos preceptos fundamentales, y, no obstante, están siempre descuidados.

Rousseau examina también completamente con este espíritu de la pedagogía funcional la represión y la canalización de las pasiones: "es una empresa tan vana como ridícula querer destruirlas" y hay que dar otro alimento a los impulsos naturales de donde derivan. Insiste en varias ocasiones sobre el arte que debe poseer el maestro de "dar el cambio a la Naturaleza". Algunos de nuestros métodos más nuevos de nuestra pedagogía del siglo XX (*self-government*, tratamiento de los menores delincuentes en colonización libre, etc.) no son más que aplicaciones de este principio de derivación.

IV. LEY DE LA AUTONOMÍA FUNCIONAL. — *El niño no es considerado en sí como un ser imperfecto; es un ser adaptado a las circunstancias que le son propias; su actividad mental está adaptada a sus necesidades, y su vida mental constituye una unidad.*

La mayor parte de los psicólogos han creído que para caracterizar el psiquismo del niño debían compararle al del adulto, y esta comparación, que seguramente era desfavorable al niño, ha sido lo que ha hecho considerarle como un ser incompleto, al que le *faltaban* ciertas facultades de que convenía dotarle por procedimientos escolares. Y los primeros autores que han examinado "diarios" de niños, como Preyer, se han dedicado a anotar el momento de la aparición de estas diversas facultades, como si surgieran de repente de la nada para llenar un vacío que existía hasta entonces. Ahora bien: esta manera de ver las cosas es inexacta, o por lo menos no es fecunda, porque conduce a considerar al niño como un ser extrabiológico, por decirlo así, que no tiene vida propia y cuya mentalidad no presenta ni continuidad ni armonía funcional.

Por el contrario, la escuela pragmáticobiológica pone el acento sobre el lado práctico de la actividad del niño. Desde este punto de vista, poco importa si sus procesos intelectuales se asemejan o no a los del adulto; estos procesos no se consideran más que como instrumentos de adaptación al medio ambiente. Hay que relacionarlos no con los del adulto, sino con la misma vida del niño,

con su experiencia considerada como un todo, como una unidad. En una palabra: hay que juzgar al niño desde su propio punto de vista, hay que hablarle en términos tomados de su propia experiencia. Además, el sentimiento interior del niño corrobora la exactitud de esta actuación; el niño no tiene en absoluto la impresión de ser un ser imperfecto, no encuentra faltas ni lagunas como un afásico, supongo, o un ciego psíquico, o alguien que ha olvidado la geografía o la regla de los participios.

Un ejemplo, mejor que una larga disertación, hará comprender mejor la verdad de esta concepción pragmática y funcional:

Por el hecho de no ser todavía una rana, no es un renacuajo un ser imperfecto, funcionalmente hablando. No hay duda de que si se le compara con lo que llegará a ser un día se encontrará que le faltan muchas cosas: los pulmones, las patas y otras más. Pero si se le considera desde el punto de vista del renacuajo, es un ser absolutamente perfecto, sus branquias están perfectamente adaptadas a su condición actual, que consiste en vivir en el agua, y en este momento las patas no le servirían más que de estorbo, incluso le serían funestas, invitándole a salir de su medio antes de tener los pulmones que le permitan afrontar la vida al aire libre. Yo no creo exagerar la importancia de este hecho, que en todo instante de su desarrollo un ser constituye una unidad funcional, elevándola a la dignidad de una ley, la ley de la autonomía funcional.

Esta ley es quizá una ley de Perogrullo. Tanto mejor, así resulta todavía más evidente, lo que no impide que en lo que se refiere al desarrollo psicológico del niño haya estado desconocida por completo y que haya tenido por consecuencia graves errores de aplicación práctica, de los que han sido y siguen siendo víctimas los escolares.

Rousseau, sin embargo, llamó en los términos más vibrantes la atención de los educadores sobre esta autonomía de la vida del niño y sobre el deber que a nosotros, adultos, nos incumbe de considerarla en sí misma. Lo primero, por razones de humanidad:

“La edad de la alegría se pasa en medio de llantos, de castigos, de amenazas, de esclavitud... Hombres, sed humanos, es vuestro primer deber; sedlo para todas las edades... Amad a la infancia, favoreced sus juegos, su amable instinto... ¿Por qué queréis quitar a estos pequeños inocentes el goce de un tiempo tan corto que se les escapa?... Padres, ¿sabéis en qué momento espera la

muerte a vuestros hijos? No os preparéis con lamentaciones, quitándoles los pocos instantes que la naturaleza les concede; en el momento que puedan sentir el placer de existir, haced que gocen de él; haced que en cualquier momento en que Dios les llame no mueran sin haber gustado la vida».

También vió muy claramente Rousseau la unidad psicológica de la vida del niño. «En todas las naciones del mundo los progresos están proporcionados a las necesidades», dice en su *Discours sur l'Origine*. Lo que es cierto en la evolución de los pueblos lo es también en la del niño. Juan Jacobo comprendió perfectamente esta armonía funcional que gobierna la psicogénesis del niño: toda nueva función aparece únicamente cuando se ha hecho necesaria. «Por eso la Naturaleza, que lo hace todo perfectamente, la ha instituido así. No da inmediatamente (al hombre) más que los deseos necesarios para su conservación y las facultades suficientes para satisfacerlos, y ha puesto todos los demás como en reserva en el fondo de su alma para que allí se desarrollen cuando sea necesario». Haciendo esto, la Naturaleza ha puesto en igualdad perfecta la «potencia y la voluntad», y en nuestra jerga moderna diríamos que ha realizado en el niño el principio de la armonía funcional.

Estando el individuo todo entero en cada uno de sus actos sería vano recurrir demasiado pronto a facultades o sentimientos cuya presencia supone experiencia que el niño no ha podido adquirir todavía. Por esto se evitará dirigir al niño con ayuda de preceptos morales tomados de la sociedad de los adultos, porque, siendo extraños a su sistema de valores propio, forzosamente quedarán fuera de él. «No siendo de su edad la noción del deber, no hay nadie en el mundo capaz de hacérsela verdaderamente sensible... Mientras la sensibilidad (del niño) esté limitada a su individuo, no hay nada de moral en sus acciones; únicamente cuando empieza a extenderse fuera de él es cuando se da cuenta, primero, de los sentimientos, y después, de las nociones del bien y del mal».

Y si el niño pequeño no es razonable, es sencillamente porque no encuentra ninguna ventaja, por su condición, actual, en saber razonar. «¿Para qué le serviría la razón en esta edad? La razón es el freno de la fuerza, y el niño no tiene necesidad de este freno». Se podría añadir que los problemas que se plantean en este momento al niño no son de los que su solución necesita la razón, basta con la experimentación. Para aprender que su pie, cuya vista

le asombra al principio, le pertenece, el bebé no tiene necesidad de razonar, le basta con zarandearse y palpase para que el sentimiento de posesión inscriba en su cerebro sus derechos y sus deberes de propietario sin que tenga que intervenir ningún silogismo. Rousseau ha comprendido lo esencial, la utilidad funcional de las facultades en cada edad. Y esa intuición le ha llevado a una concepción tan justa como fecunda de la mentalidad infantil, que le ha permitido al mismo tiempo fundar sobre una roca sólida su sistema educativo y las críticas que dirige al sistema tradicional.

En cada edad, pues, el niño es un ser perfecto—[biológicamente hablando, se entiende!—«Cada edad, cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, su especie de madurez que le es propia. Con frecuencia oímos hablar de un hombre hecho; consideremos un niño hecho, lo que será posiblemente más nuevo para nosotros y no menos agradable». Y Rousseau, que ha sabido ver tan claramente «al niño en el niño», nos ha descrito, o por lo menos ha intentado describir—y esto es lo más nuevo y genial— a un niño «que ha vivido la vida de un niño».

Esta concepción funcional de la infancia lleva a la conclusión de que el niño no es simplemente un hombre incompleto, un hombre imperfecto o en miniatura, sino que es un ser *sui generis*. No habrá que pensar, sin embargo, que hasta el principio de la actividad es diferente en uno y en otro. Lo que difiere son los mecanismos, la naturaleza de los intereses; pero el niño es semejante al hombre en el sentido de que, como en este último, lo que rige a la actividad es la necesidad, es el interés, lo mismo que sirviéndose uno de una branquia y otro de un pulmón, el renacuajo y la rana no dejan de realizar la misma función, que es la respiración.

El hombre y el niño poseen, pues, uno y otro autonomía funcional. Tampoco ha escapado a nuestro autor esta identidad funcional que establece una relación de profunda semejanza entre el hombre y el niño, a pesar de sus diferencias tan reales: «Cada edad tiene sus resortes que la hacen moverse; *pero el hombre siempre es el mismo*».

V. LEY DE LA INDIVIDUALIDAD.—*Todo individuo difiere más o menos en relación con los caracteres físicos y psíquicos de los demás individuos.*

Rousseau, aunque en su ficción no ha seguido el desarrollo

más que de un solo niño, no se hace ilusiones sobre lo que estos ejemplos tienen de demasiado particular. «Mis ejemplos—dice,—buenos quizá para un sujeto, serán malos para otros mil. Si se toma bien su espíritu se sabrá variarlos según las necesidades; la elección tiende al estudio del genio propio de cada uno. Cada espíritu tiene su forma propia, según la cual necesita ser dirigido, y para el éxito de los cuidados que se le den importa mucho que se haga en una forma y no en otra... Una de las cosas que más contribuyen a hacer inútiles los sermones es que se hacen indiferentemente para todo el mundo, sin discernimiento ni elección. ¿Cómo es posible suponer que el mismo sermón convenga a tantos auditores tan diversamente dispuestos, con espíritus tan diferentes, humores, edades, opiniones, etc? Es posible que no haya más de dos personas a las que convenga lo que se ha dicho».

Rousseau, sobre este punto, como sobre tantos otros, proclamaba con fuerza y buen sentido las verdades que los psicólogos de hoy intentan hacer penetrar en los círculos pedagógicos y que con frecuencia todavía parecen revolucionarias...

Y, sin embargo, Rousseau no era innovador. Casi no hacía más que repetir lo que tan bien había dicho “el prudente Locke”: “Empezad desde muy pronto a observar con cuidado el temperamento de vuestro hijo... Porque, según las diferentes cualidades que dominen en él, deberéis educarle de un modo distinto”.

No insistiremos más. Basta recordar que Juan Jacobo no ha omitido esta cuestión de tan gran importancia, que ocupa el primer lugar de las preocupaciones de la psicología contemporánea. Notemos también que él había previsto que nuestro procedimiento habitual de burda inspección no basta para analizar el carácter de un niño: “Hay que hacer observaciones más finas de lo que se cree para asegurarse del verdadero genio y del verdadero gusto del niño, quien demuestra mucho más sus gustos que sus disposiciones. Yo quisiera que un hombre inteligente nos diera un tratado del arte de observar a los niños. Sería muy importante conocer este arte: los padres y las madres no tienen todavía los elementos necesarios para hacerlo”.

Desgraciadamente, todavía no poseemos este arte. Pero la “psicología individual” trabaja para elaborar sus fundamentos; ¿se dan cuenta los investigadores de laboratorio que imaginan los

tests y recogen psicogramas y establecen correlaciones que al hacer esto responden a un deseo de Juan Jacobo?

* *
*

Las citas que preceden y de las que he procurado no abusar, aunque sin restringirlas demasiado, nos obligan a llegar a la conclusión de que Rousseau, como lo he afirmado al principio, llegó realmente a esta concepción de la infancia a la que conducen los resultados más recientes de la ciencia y de la pedagogía contemporánea.

Esta conclusión tiene gran alcance; por una parte, nos hace comprender exactamente en qué ha sido Rousseau un innovador y en qué ha roto aquí como en otras cosas con la tradición. Por otra parte, nos permite interpretar su novela del *Emilio* y comprender bajo las ficciones del artista, bajo las exageraciones del apóstol, las profundas verdades que encubre, y al mismo tiempo comprendemos por qué han sido tan poco asimiladas.

Rousseau, innovador. A veces se niega que lo haya sido en el terreno de la educación. Se dice que no ha hecho más que repetir lo que todo el mundo sabía o plagiar a sus antepasados. «¿Ha hecho Rousseau otra cosa que exponer, y a veces desnaturalizándolas, muy antiguas ideas en materia de educación?», se pregunta, por ejemplo, J. F. Nourrisson. Para este autor, que parece estar muy prevenido, por motivos políticos o confesionales, contra nuestro Juan Jacobo, la composición del *Emilio* no ha sido «más que una especie de ejercicio literario». Pero entonces, ¿por qué consagra un capítulo entero para refutar lo que, según él, no sería más que un tejido de banalidades?

Jules Lemaitre, que no ha comprendido mucho mejor el sentido del *Emilio*, por lo menos es más lógico en su crítica: “Y es muy cierto—dice—que Rousseau ha puesto su marca elocuente sobre estos preceptos conocidos; pero, además, lo que es bueno le pertenece poco, y lo que le pertenece es de un absurdo insolente”.

Ahora bien: yo creo, por el contrario, que si es cierto que algunas cosas buenas no le pertenecen y que a veces lo que le pertenece es malo, lo esencial, sin embargo, que al mismo tiempo es lo mejor, es precisamente suyo y nada más que suyo.

No hay duda que muchas verdades del *Emilio* habían sido ya