

educación

Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA. — Pedagogía Fundamental por Jonas Cohn (página 129).

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA. — La pedagogía de los niños difíciles por G. Chevallaz (pág. 148) — La profilaxia de las enfermedades mentales del niño por Alfredo J. Cáceres (página 172).

INFORMACIÓN METODOLÓGICA. — Estudio de los animales por Edward Gardner Howe (página 182). — El trabajo manual como factor indispensable de educación integral por Pablo A. Pizzurno (página 190).

63

€ 0.25

Febrero, 1939
San José, Costa Rica

Imp. Española

educación

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

No. 63

* Undécimo Tomo *

Febrero 1939

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA

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

Por JONAS COHN

LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS. *Carácter y clases de las comunidades educativas.* En la exposición que sigue entenderemos exclusivamente por comunidad educativa la comunidad que educa con independencia de la circunstancia de si educa por su propio derecho o en virtud de mandato ajeno. Son generalmente distintas de las comunidades educativas aquellas comunidades para las cuales y en sentido de las cuales se educa. Trataremos más tarde de las dificultades que surgen de tal diversidad.

Una comunidad la forma también el alumno individual con su educador, pero tal comunidad está ligada simplemente a las personas y carece de vida independiente. Ésta nace inmediatamente trayendo consigo nuevas tareas en cuanto exista una pluralidad de alumnos. En un número reducido de niños ya se ponen de manifiesto todas las relaciones sociales fundamentales, tales como el mando y la obediencia, la amistad y la enemistad, la competencia y la lucha por la propiedad. Se desarrolla además en tal círculo una moral determinada, un espíritu propio, que el educador sólo domina en parte. Particularmente en el caso de que colaboren varios educadores, de que la comunidad educadora so-

breviva a generaciones enteras de educadores, este espíritu adquiere mayor intensidad que el educador individual. Parecido es el caso si la comunidad educadora, a más de la educación, ha de dedicarse a otras tareas. En todos estos casos aquella comunidad no es un mero instrumento dócil en mano de cada educador: una parte importante del ambiente de cada discípulo tiene sus leyes propias que no puede anular el educador, sino sólo dirigir hasta cierto grado en cuanto a sus efectos se refiere. En la comunidad educativa el alumno figura como miembro con derecho propio, lo que se evidencia por de pronto en el hecho de que su desarrollo constituye una parte de la finalidad de la comunidad. Pero no sólo ha de obrarse en su interés, sino que ha de conducirse, en concepto de miembro de la comunidad educadora, a la autonomía; ha de adquirir, por consiguiente, derechos y obligaciones propias en la comunidad.

La virtud peculiar que se desarrolla en tal comunidad como tal es *la justicia*. El educador puede ser injusto con el alumno aislado, al hacerle, por ejemplo, responsable de algo de que no tiene la culpa, o puede tratarle según su capricho de distinta manera en diferentes casos análogos. Pero en la comunidad educadora, la justicia, tanto la que distribuye como la que castiga, entra a formar parte de la educación en grado mucho mayor, y ya se sabe en qué medida los niños exigen al educador precisamente esta virtud, aunque en ellos este sentimiento no suele ser completamente puro y sí asociado algún tanto con la envidia hacia el favorecido. Pero esto no descarga al educador en su función de juez, pues ha de esforzarse en no dar pábulo a esta envidia. Es condición imprescindible que en la justicia punitiva se castigue solamente la voluntad, no el resultado casual; pero la voluntad puede ser punible por la circunstancia de que demuestre un sentimiento ilegal en sí, por ejemplo, la maldad, la alegría del mal ajeno o que contravenga una norma conocida. Es difícil para el educador poner aquí en consonancia su idea de que el mismo trato representa gran diversidad según los di-

ferentes caracteres de los niños a que se aplica con la pretensión de los niños respecto a la igualdad de trato. Habrá de acceder a tal pretensión en tanto no le sea posible convencer a los niños de la justificación de la desigualdad de trato, e intentará entonces realizar sus intenciones individualizadoras en la forma de la ejecución. Si nota que el castigo deprime excesivamente al niño que le ha sufrido, puede, por ejemplo, confortarle a solas por una palabra cariñosa. puede decirle; «Has hecho mal; debía castigarte, pero sé que tienes buena voluntad y, a pesar de todo, tengo confianza en ti».

En la comunidad educativa ya se evidencia el hecho de que la justicia distribuidora conoce *más de una* medida de distribución. La distribución es factible según el principio de la igualdad, según el trabajo prestado o según la necesidad. El niño, de conformidad con su simple mentalidad, reclama por de pronto una distribución igual. Tratándose de placeres de poca monta, etc., será posible llevar a la práctica este simple principio, teniendo sin embargo, en cuenta no perjudicar en absoluto a nadie que pertenezca a la comunidad, por consiguiente, ni siquiera a la servidumbre. Según el trabajo prestado han de distribuirse sobre todo los honores y la influencia, no dejando de tener en cuenta que siempre se entiende como obligación todo poder mayor. La mayor madurez concede a los niños mayores ciertos derechos frente a los menores, pero sólo a cambio de tomar a su cargo deberes de protección y auxilio. Con las mejores perspectivas de éxito podrán combatirse las degeneraciones de la tiranía que ejercen los mayores sobre los recién ingresados, la servidumbre de los menores respecto a los mayores y las brutalidades frente a los menores, si se sustituye el dominio por el cuidado. Ya aquí puede fundamentarse la desigualdad por la diversidad de las necesidades; los mayores necesitan un margen más amplio para sus fuerzas; los menores, en cambio, protección y vigilancia. Puede concebirse la distribución según la necesidad como realización más sutil de la igualdad. Si no se tienen presentes los objetos a distribuir, sino a las perso-

nas, es esencial que se cuide de éstas en igual manera. Para lograr esto el individuo endeble necesita de alimento confortante; el alumno que queda atrás en la enseñanza, de ayuda cuidadosa. La justicia reclamará, sin duda, que no se recompense con nuevas dádivas una indigencia provocada por culpa del individuo mismo. En la educación, en la que también han de compensarse perjuicios causados por el mismo individuo, se concederá en tales casos el apoyo necesario de tal manera que al interesado y a los demás más bien parezca un castigo. Depende de nosotros ofrecer, según las circunstancias, un régimen confortante más o menos agradable; ofrecer este apoyo, una vez como ayuda amistosa y otra como trabajo a título de castigo. El supremo valor educativo que posee la distribución según la necesidad consiste en que, de punto de mira calculador, se convierte en punto de vista afectivo. El espíritu del amor está en toda comunidad por encima del espíritu de la justicia. Pero el amor no pregunta: ¿cómo hago la distribución de la manera más uniforme?, sino ¿cómo favorezco de la mejor manera posible a todos con lo que existe? Solamente hay que tener en cuenta que la equidad, como principio inferior, ha de conservar precisamente su rango de principio general y base, y que allí donde en un miembro de la comunidad falte el amor habrá de justificarse ante él la distribución.

La comunidad educativa está, como queda dicho, en el centro entre la influencia inintencionada del ambiente y la educación intencionada. Su acción, en gran parte, es evidente y espontánea; pero habrá de ser de tal condición, que este efecto corresponda a los propósitos de la educación. En su posición central, que hace posibles múltiples transiciones, descansa una parte de su significación, pues mediante ella la comunidad educativa facilita una preparación para la vida en la comunidad de los adultos.

Pueden derivarse de su carácter las clases de la comunidad educativa. En toda comunidad educativa, una voluntad educadora consciente coincide con un espíritu

colectivo, por lo menos en parte, independiente respecto a esta voluntad. Tal unión puede verificarse de dos maneras: de un lado, porque una comunidad ya existente, con independencia del objetivo pedagógico, recoja este objetivo y se transforme según él; de otro lado, porque una comunidad especial se constituya expresamente para fines pedagógicos y se sature de un espíritu peculiar. Esta génesis diferente ejercerá influencia permanente sobre la clase de la comunidad; pues en un caso, otros fines y formas vitales independientes conservan iguales derechos al lado de los fines pedagógicos; en el otro, toda la vida de la comunidad se subordina constantemente a la educación.

Las comunidades de carácter propio y génesis independiente que actúan a la vez como comunidades educativas fueron antes más numerosas y múltiples que hoy. El taller y el castillo tenían este carácter con respecto a las relaciones entre el maestro y los oficiales con los aprendices, los caballeros con los escuderos. Algo de este estado de cosas lo conservaba aún el negocio mercantil de estilo patriarcal antiguo, tal como lo describe Gustavo Greytag en su "Debe y Haber". En el círculo cerrado por la profesión y la clase entraba el adolescente, y no sólo se le educaba en las habilidades de su profesión, sino a la vez, para la moral y el honor de su estado, educándosele así para el gremio o la clase mediante las cuales estaba relacionado con las grandes comunidades del Estado, del pueblo y de la iglesia. Se trata aquí del significado y de la auténtica realización de estas situaciones, no teniendo importancia la medida en que la realidad se quedara atrás, o hasta se convertía por la rudeza, en lo contrario. En mayor grado conserva aún la instrucción militar, sobre todo en la oficialidad, este antiguo concepto educativo, no faltando, desde luego, los riesgos del extravío. Ahora bien, la milicia acoge hoy al joven sólo en la juventud tardía, mientras que aun alrededor de 1800 ingresaban en el ejército prusiano como alféreces muchachos de trece años. También aquí se observa, por consiguiente, la tendencia a separar la educación del

ejercicio de una profesión, y se basa en la manera de pensar práctica, que para cada propósito crea formas ajustadas de la manera más perfecta posible a él solo. Así, para nosotros ha quedado, de toda esta clase de comunidades educativas, sólo una de importancia general: la *familia*, en forma de la pequeña familia monógama, que consta de padre e hijos. Es una comunidad de vida, creada por la propia voluntad de los que la forman. Esta voluntad se ve normalmente estimulada por el instinto natural, pero por su lado seleccionador, y por consiguiente, enaltecedor; da duración al amor y crea una forma moral por el sentimiento. El hecho de que el valor del matrimonio no se agota con el hijo se acredita en nuestra posición respecto al matrimonio sin hijos. Le consideramos como matrimonio perfecto; la esterilidad no es causa para el divorcio. Pero la duración del matrimonio adquiere para los hijos el sentido de que no sólo han sido procreados naturalmente, sino que han de ser sostenidos y educados por el cariño mutuo y la comunidad moral.

Las comunidades que han sido formadas con fines pedagógicos pueden llamarse generalmente institutos de educación; necesitan, para no carecer de contenido, una materia de comunicación y de tradición, es decir, son siempre al mismo tiempo, aunque no exclusivamente, institutos de enseñanza. Como tales se llaman *escuelas*, y a esta denominación le damos la preferencia en lo que sigue por ser más breve y significativa precisamente para la situación actual.

Una forma transitoria entre ambas clases de comunidad educativa la constituyen los conventos que se consagran a la juventud. La comunidad religiosa tiene su propio significado, pero a la par existe en ella una escuela que tiene por objeto la educación y la enseñanza. Aquí hay transiciones de toda clase desde el convento medieval, que solamente educaba los "pueri oblati", los futuros monjes, hasta el instituto de los jesuitas, que en lo esencial es una escuela sostenida por una comunidad espiritual.

En la educación del mismo individuo pueden participar varias comunidades educativas. De esta manera actúa entre nosotros en primer lugar solamente la familia, la cual colabora más tarde con la escuela. Esto encierra grandes riesgos para la unidad. La teoría que exige la unidad, caso de no atreverse a eliminar radicalmente a la familia, sustituirá con preferencia la coexistencia por la sucesión. Pero este recurso no sirve para mucho si subsiste la comunidad que actúa en primer lugar, pues entonces ésta conservará en todo caso su influencia sobre el niño. Se evidencia aquí el peligro principal para todas las comunidades educativas y es que su propio espíritu se opone al espíritu de la educación. Ahora bien, es más conveniente discutir los peligros y los resultados obtenidos a raíz de las formas concretas, entre las cuales podemos limitarnos a las de importancia general para la actualidad, o sea la familia y la escuela.

La familia como comunidad educativa. La familia, tal como existe entre nosotros, es una familia en pequeño, o sea una comunidad de un matrimonio con sus hijos. Al separarse los hijos mayores y al fundar a su vez familia, no por esto se deshace la unión entre ellos y los padres o hermanos, pero ya no determina la vida total. La familia, en el sentido más amplio de la palabra, nos aparece como una unión de familias pequeñas, no como unidad, cuyos componentes independientes son esas familias pequeñas. La creación de la nueva familia se basa en la resolución de los esposos y no en el mandato de los padres. Así la familia, tal como la entendemos, une elementos instintivos naturales a la resolución autónoma de la voluntad. Menor importancia tiene el tercer elemento que está entre ambos: la tradición natural, que une entre sí las generaciones sucesivas de un espíritu familiar duradero. Este momento tampoco ha desaparecido, sino que se encuentra, por decirlo así, diluido en la libre elección de esposo, que puede tanto fortalecer como multiplicar y, por consiguiente, debilitar a la tradición. Hemos visto antes que la familia pequeña sólo tiene de-

recho a determinar la educación porque representa comunidades superiores de índole extraestatal, como la iglesia y en parte también la nación. Desde este punto de vista ha de considerarse a la familia como comunidad mediante la cual se educa. Claro está que no puede establecerse una separación completa entre comunidad y familia. Al igual que el educador individual es siempre a la vez una persona independiente y actúa no sólo como mero titular de un cargo, así también toda comunidad educativa es más que un mero medio de educación. En ella vibra un espíritu propio y si ha de ser eficaz necesita como todo espíritu de la libertad de acción. Falta dilucidar, por lo tanto, si a la familia ha de dejarse esta libertad e influencia, si ha de suprimírselas o acaso limitárselas. Solamente de ahí puede derivarse la debida estructuración de la familia como comunidad educativa.

Hemos reconocido como significación peculiar de la familia en pequeño, en su forma actual, la incorporación de la unión natural a la voluntad moral. A título de comunidad educativa le incumbirá, por lo tanto y ante todo, la misión de elevar a educación humana la protección y el cuidado que concede ya el instinto de la hembra del animal a su cachorro. El punto de unión entre la naturaleza y la moralidad es el amor, que sirve también de sostén a la lengua y a la costumbre tradicionales. Aunque para nosotros no se agota el significado del matrimonio en el niño, no obstante puede considerársele desde él. La voluntad constante, que es la que crea de la unión sexual el matrimonio, tiende, según hemos visto, a garantizar al ser joven el hogar en que puede fortalecerse, del cual puede salir armado para la vida en esfera más amplia.

Entre las objeciones contra la educación familiar la principal es la del racionalismo. Al querer estructurar toda la generación venidera conforme a la voluntad unitaria y el plan de una razón superior, no puede tolerarse la infinita diversidad, la multiplicidad incalculable de las familias. Ya en Platón se destaca este problema con plena claridad y unilateralidad. El hombre entero ha de

ser miembro del Estado y, por consiguiente, tiene que dejar de ser miembro de la familia. Con distinto matiz se repiten ideas análogas en *Fitche*, *Lagarde*, *Wyneken* y en los bolcheviques. Quien haya reconocido que toda actividad cultural, por consiguiente, también toda educación ha de aceptar algo irracional y no precisamente como algo existente para siempre, sino como algo que se ofrece cada vez en formas nuevas y además no como material sobre el cual actúa el trabajo sino como valor; quien, por lo tanto, comprende que la educación necesariamente es «relativa», desconfiará de antemano de una unificación racional de la educación. Es cierto que tal construcción ofrece ventajas metódicas; si se quiere representar pura y claramente la influencia y el radio de acción de un factor educativo, ha de concebirse como único factor eficaz. Pero esta ventaja metódica no equivale a una superioridad objetiva. En efecto, la educación ha de ser unitaria, pero esta unidad solamente puede lograrse sin peligro para la riqueza del contenido por la colaboración unitaria de los distintos educadores y comunidades, lo mismo que sólo puede alcanzarse el sistema de los valores directores de la educación por el mutuo complemento y la coordinación de los valores fundamentales independientes y no por su derivación de un valor superior. No basta considerar al racionalismo como acertado teóricamente y sólo irrealizable en la práctica, pues entonces su construcción, al igual que para Platón su Estado, quedaría como modelo, al que habríamos de asimilar nuestros ensayos imperfectos. Ha de vencerse al racionalismo más bien en la teoría, y en cuanto a esto me permito referirme a mis exposiciones anteriores.

Puede objetarse, empero, que no es el racionalismo como teoría, sino la racionalidad del desarrollo moderno lo que se opone a la educación familiar. El orden económico racional ha eliminado, con excepción de los campesinos, a la familia como comunidad productora. Si ahora se coloca también a la mujer en el afán del trabajo extradoméstico y especializado, por lo visto sólo tienen ra-

zón de ser desde el punto de vista económico los individuos y ya no las familias. A menudo se ha intentado demostrar que es incluso antieconómico la última preparación de los bienes para el consumo en la familia. En cuanto a esto no hay que olvidar que ese desarrollo es sostenido por la voluntad para la autodeterminación que generalmente vibra en los hombres y en las mujeres. Muchos están propensos a considerar a la familia como rudimento que desaparece y cuya eliminación sirve al «progreso». De la importancia reducida de la familia se deduce, por lo tanto, su necesaria ruina y se exige la aceleración de la misma. Caso de aspirar a esto se haría bien en despojarla de la educación, pues, se pierde también esta misión, quedará en efecto socavada. En esta deducción hay, en cambio, dos conclusiones injustificadas: la conclusión de lo existente de lo exigido y la de una tendencia imperante en ciertos terrenos de la vida a su realización universal e incondicional. Las orientaciones evolutivas pueden ser discutibles, y quien no confesara esto habría de exigir una educación para el crimen, dado el incremento de la criminalidad juvenil. No hemos de extendernos en consideraciones sobre esta confusión entre ser y deber. Pero también es equivocada la afirmación limitada a hechos de que una forma de presentación social ha de cesar por completo, porque retrocede en ciertos terrenos. Prueba ya lo contrario el hecho de que en un ramo profesional tan importante como lo es la agricultura, la familia se conserva como comunidad productora. Al hablar de la industrialización de nuestro tiempo, no significa esto ni mucho menos la «extirpación» de la agricultura, ni siquiera una disminución absolutamente necesaria de la población agricultora, sino solamente su retroceso relativo en el conjunto nacional. Además, una unidad social puede muy bien perder una parte de sus misiones, conservar otra parte o dedicarse más decididamente a ella. Es cierto que ha pasado la época de las ciudades que constituían Estado, pero no por esto nuestros municipios han perdido su razón de ser ni su campo de acción. Estas reflexiones añá-

den a la comprensión de que lo exigido conserva su derecho aún frente al ídolo de algunas corrientes modernas, o sea de la corriente evolutiva, la esperanza de poder limitar por medio de tendencias contrarias una tendencia allí donde su acción empieza a ser perjudicial. Es indudable que hay tendencias contrarias a la destrucción de la comunidad de consumo de la familia. Se evidencia cada vez más que el hombre necesita de una esfera muy íntima de su vida, determinada y llenada por él mismo, que lo tolera difícilmente, verse abandonado al trote uniforme de una vida determinada por extraños. Por grande que sea hoy la aspiración, especialmente en las mujeres, a un régimen autónomo de vida, queriendo por lo tanto, romper el encierro en que se encuentra en la familia, no es menor la aspiración de su naturaleza a una esfera que puedan llenar con su individualidad entera. En grado mucho menor que el hombre habrá de satisfacer jamás a la mujer la mera prestación de servicios. Para las tendencias opuestas ni siquiera puede pensarse en otra unión que en la familia monógama, que se basa en la propia resolución obligatoria; por lo menos no la observamos en nuestra cultura. Ahora bien, si la familia en pequeño personifica valores peculiares, hay que conservarla y fortalecerla. En tal caso hay que tener en cuenta una última objeción que no es la de mayor peso, pero sí la más eficaz. Se pone en duda frecuentemente que la familia preste realmente para la vida de los esposos y para la educación de los hijos los servicios que debía prestar. No ha de ser difícil encontrar y acumular malos ejemplos, ni de trazar caricaturas eficaces. Un poeta de la penetración de *Strindberg* ha representado en repetición monótona y eficaz el odio diabólico como consecuencia necesaria de la vida familiar. Claro está que la pasión de un poeta no es ninguna prueba de la experiencia, pero quizás sí un activo veneno corrosivo. Cada uno de nosotros apreciará de distinta manera y según el ambiente y el modo de pensar la realidad infinitamente múltiple. Casi faltan por completo, aunque han de hacerse, investigaciones

detalladas sobre aquello que hace hoy la familia en los distintos sectores populares en favor de la educación. No tiene, en cambio, objeto aducir casos favorables o desfavorables de la esfera de experiencias del individuo, necesariamente limitadas y casuales. Es preferible un análisis a una inducción tan cruda; no han de considerarse aisladamente los daños de la vida familiar, sino que hay que preguntarse cómo viven los mismos hombres y en las mismas condiciones dentro y fuera de la familia. Sabido es que para cargos de confianza se da generalmente la preferencia a los casados, mientras que el trabajo expuesto y peligroso se reserva a los solteros. Tampoco ha de compararse la verdadera familia con todas sus flaquezas al prototipo de un instituto educativo construido, tal como si no todos los institutos se viesan minados por la corrupción de lo demasiado humano. Sólo puede compararse el verdadero instituto con la verdadera familia y el prototipo de la familia con el del instituto.

¿«El prototipo de la familia», o no sería mejor decir «un prototipo de la familia»? Pues este prototipo adquiere inmediatamente rasgos especiales, y es más: esta característica de cada familia pertenece a las cualidades que la dan su valor. Por este motivo el teórico no se atreverá a trazar tal prototipo si posee algún sentimiento por lo animado. Platón pudo trazar el tipo primitivo del Estado; la familia perfecta la tiene presente todo pueblo en el tipo religioso o histórico; piénsese en la gran significación ejemplar de la vida familiar de Lutero para los protestantes alemanes. Tampoco el poeta logrará en raros casos fortuitos representar una vida familiar auténtica, aunque prefiere describir la lucha y el anhelo, que el trabajo y el sosiego de la vida cotidiana. El teórico, empero, ha de conformarse con desarrollar las condiciones de la familia que tienen mayor importancia para la educación. Nos referimos aquí en todo caso a la familia en pequeño de nuestra época, y precisamente a la familia alemana, sin que sea menester que le pertenezcan con exclusividad los rasgos que hemos puesto de relieve.

Theodor Fontane caracterizó a sus paisanos de la

Marca de Bradenburgo diciendo: «No hablaban mucho de amor cuando iban a casarse, sino que decían: Yo quiero reglamentar mi vida.» El régimen de lo cotidiano es, en efecto, una misión permanente de la familia aun después de haberla suprimido tantas atribuciones. Todo miembro de la familia disfruta de ese orden y ha de someterse a él. Se hace acostumbrarse a los niños a esta regularidad y por ella, en primer lugar, aprenden a dominar sus instintos y caprichos. Los padres determinan el orden, su poder les parece a los niños ilimitado por estrechas que sean realmente las barreras que le pone el ambiente. Pero también para los hijos el poder de los padres ha de aparecer como poder que a sí mismo se fija los límites; los padres no deben apartarse sin motivo y en lo posible, no sin motivo comprensible para los niños, del orden establecido por ellos mismos. A pesar de toda su regularidad el orden de la casa es elástico porque manda sólo sobre un círculo reducido. Es conveniente conservar esta elasticidad para que los niños aprendan a someter al orden sus instintos, pero sin llegar a hacerse esclavos del hábito. La firmeza y la elasticidad son compatibles por la circunstancia de que el orden reine sobre el capricho de cada miembro de la familia, pero que dicho orden, bajo todos los conceptos, sirva y por consiguiente ceda a lo valioso. De esta manera todo niño habrá de presentarse con regularidad en las comidas, pero también habrá de variarse las horas de las comidas si así lo pide una causa justificada. El orden es idealizado por el hábito que en toda la conducta expresa la vida regulada, íntimamente unida, sustancial de la familia. De esta manera los niños adquieren el hábito natural de saludar con cortesía, de guardar consideraciones, sobre todo a aquellas personas que en la familia ocupan el puesto de servidores o que entran en la vivienda por razones de su oficio; aprenden a observar una conducta honestamente reservada, a estimarse a sí mismos. Entre el orden y la costumbre está la limpieza, y es muy significativo que el gran poeta de los rusos, del pueblo que más odia al orden, Tolstoi se deshaga en dia-

tribas contra la higiene corporal regular. Nosotros, en cambio, hemos de hacer todo lo que esté de nuestra parte para llevar a las esferas más amplias de nuestro pueblo las costumbres de una buena cultura física. Puede observarse con qué rapidez el baño llega a constituir una necesidad en cuanto en una población se establece un baño escolar o público. Toda esta acción del orden o del hábito constituye la primera disciplina del niño, y frente a este acostumbriamiento sólo tienen importancia secundaria todas las medidas aisladas. Así se aprende la moralidad de la vida cotidiana, así también el respeto para la esfera legal de otro individuo, la regularidad del deber. *Kierkegaard* ha visto en la repetición la forma de la vida moral, en oposición al comportamiento estético, que tiende a lo único, a lo irrepetible. Esto es unilateral porque sólo atañe al subsuelo de la disciplina moral, pero no al espíritu esencialmente moral de la autodeterminación. Pero esta tesis es acertada al establecer que sin la voluntad para la repetición no puede organizarse ninguna vida moral. La ventaja peculiar de la vida familiar consiste en que en ella la continua repetición de sucesos iguales, de las coordinaciones, de los deberes tiene por móvil permanente el amor, no tratándose únicamente del mero ritmo productivo de una existencia monótona e impuesta.

El orden moral de la vida cotidiana se enlaza indisolublemente con su estancia moral; el orden y la costumbre con el amor, es decir, el amor hacia los individuos más allegados, así como también hacia las personas que integran el ambiente cotidiano, pues el hogar forma parte de la familia. Con frecuencia se dice en tono algo despectivo que la familia ya no es más que una cooperativa de consumo, pero no debería desconocerse la importancia educativa de la cooperativa. Ésta sólo prospera cuando en ella impera un espíritu de solidaridad y amor; es, por lo tanto, apropiada al estar bien dirigida para crear tal espíritu. Su lema es que todos en la medida de sus fuerzas conserven y fomenten el bien común, mientras que asigna a cada uno la parte que corresponde a

sus necesidades. La cooperativa, frente a los principios formales legales de reparto de la propiedad particular y los principios abstractos igualitarios del socialismo, mantiene la idea de un reparto que se basa en la buena voluntad y el amor. Por imposible que sea edificar la sociedad humana sobre esta base (como quisieran Kropotkin y otros anarquistas), no obstante, es preciso ésta para toda sociedad. Todos comprendemos el reparto según las necesidades; en la regulación de la alimentación durante la guerra, a nadie que yo sepa le chocaban las ventajas especiales que se concedían a las embarazadas, a las madres lactantes, a los enfermos y a los individuos sujetos a rudo trabajo. La implantación de principios legales rígidos, en particular el del «do ut des» en la familia está en contradicción con su espíritu. Toda verdadera familia alejará en lo posible de su vida interior la intromisión del derecho, necesitando únicamente una regulación legal la situación que se presenta al disolverse la familia. Merece reprobación que haya padres que computan al niño los gastos que requiere por enfermedad u otras necesidades. Mientras el niño vive en la casa de los padres, ésta le sostiene como miembro. Solamente está justificada una excepción si un niño recibe durante mucho tiempo una educación costosa, que sobrepasa la medida de los medios generalmente disponibles, mientras que sus hermanos tienen que sostenerse por sí mismos a la misma edad. En tal caso hay que hacer recordar al niño preferido su obligación especial. Por lo demás repugna al verdadero espíritu familiar, por ser amor, toda computación de beneficios y servicios. La misión de los padres es siempre la de fundamentar la relación entre los hermanos en el amor. Y para conseguir esto parece conveniente no intervenir en las disputas entre los hermanos, sino sólo cuando lo exija el cuidado de los menores y el orden de la casa. Es cierto que ha de reinar la justicia en el arreglo de tales controversias, pero hay que alejar todo lo que recuerde el litigio y la sentencia judiciales y asimismo la arbitrariedad ofensiva. El mejor castigo para los contendientes que han producido el

desorden es separarlos; la necesidad de compañía que siente todo niño los reconciliará pronto. Tal procedimiento, empero, sólo tendrá éxito si la familia está animada por el amor considerado e indulgente donde haga falta. La preponderancia de los padres ha de ejercerse en el espíritu del amor y ser reconocida por el amor de los hijos; la relación entre los padres ha de servir de ejemplo para la relación entre los hermanos, o sea para que cada uno trate de beneficiar más al otro que a sí mismo. Se dice con razón que en el cariño no cabe mandar, pues el amor representa el clima en que prospera el alma humana en tal grado, que al reinar realmente aunque fuese sólo en un miembro, despierta amor y capacidad amatoria en los demás.

Si el amor se extiende a todas las actividades aisladas y a toda la estructura de la vida, da sustancia a lo cotidiano, y es más, lo cotidiano deja de serlo, se convierte en esencia siempre nueva de una voluntad creadora inspirada por el amor. No es posible indagar cómo pueden conciliarse la repetición del deber reclamada por la moral con la particularidad y novedad artísticas de cada momento, pero esta conciliación sabe realizarla una madre cariñosa y capaz, que atienda a su casa con cuidado amoroso. La mirada insensible nunca ve un cambio; la mirada amorosa, en cambio, descubre el contenido siempre nuevo y reciente; el aburrimiento, donde se presente, es por lo tanto un indicio de la desaparición del amor y es dañoso para él. ¿Pero no es, por otra parte, un signo del hombre superior que se aburre cuando el sentido poco exigente del espíritu sin desarrollar aún está satisfecho? ¿Y no es la familia el mal reputado del aburrimiento para la juventud afanosa? Ahí donde lo es se ve que la familia carece de un factor esencial, que carece de una vida más fecunda y de un contenido que vaya más allá de la vida cotidiana. Sólo puede lograr ambos factores cuando se siente como miembro de comunidades superiores. El trato entre parientes o amigos surte un efecto vivificador y fomentador si todos se comunican sus dotes e intereses peculiares, si cada uno a

su manera, toma parte en un espíritu de amplios horizontes y ofrece esta condición a los demás; este trato, decimos, se hace monótono y pesado, si los pequeños cuidados cotidianos constituyen el único objeto de las conversaciones. El niño ha de conquistar su hogar posterior desde el centro en que se encuentra, que es la casa; la participación inconsciente en el espíritu nacional por medio de la lengua materna ha de elevarse a una participación consciente; los asuntos de interés general del pueblo han de ofrecerse a los niños mediante los intereses políticos de los padres, y los económicos mediante su profesión. Una materia tan rica para la educación no se ofrece en manera tan espontánea y a la vez natural en ninguna otra forma de comunidad. Puesto que la familia constituye un círculo cerrado que rodea a los niños, pero que no obstante está unido por el parentesco, la amistad y la vecindad y con otros círculos análogos por el intercambio económico, reúne en sí para el joven ser las ventajas de un estado protegido con el conocimiento progresivo del mundo real. Será más fácil que en los institutos educativos evitar a la par los riesgos opuestos del aislamiento artificial y de las influencias perniciosas, con tal que el trato sea sano y no se eduque a los niños, como suele hacerse en algunas casas ricas, en la separación artificial de los padres. No quiere decir esto que los niños hayan de asistir a todas las conversaciones de los adultos, pero sí han de impresionarles de modo progresivo los intereses de los padres. La familia tal como debe ser se siente como miembro de una comunidad mayor; y la familia en pequeño de nuestra época, limitada económicamente al consumo y que, por lo menos, ya no basta para sus necesidades económicas naturales, ha de transformar al mismo tiempo en saber este sentimiento. La autarquía de una familia grande campesina o aristócrata de los tiempos pasados, a pesar de toda estrechez, podía tener en sí algo de una independencia serena y elevada; un recogimiento en sí misma de la moderna familia en pequeño no produce sino un egoísmo pedante y mezquino. Así la familia está también

en condiciones de representar en la educación a tales comunidades que no disponen de una organización propia, como la nación cultural y la humanidad; también puede transferirse la determinación del tipo de la educación religiosa. No representa un espíritu propio para el cual se educa, por muy valioso que sea el matiz especial que en casos aislados puede dar al espíritu que por la tradición late en ella. La educación en la familia tiene especial importancia para la formación de un sentido familiar. Quien esté convencido de que la salud de nuestro pueblo depende de la conservación y de la intensificación del sentido familiar, ha de desear también por este motivo la educación en la familia.

Ya que la familia no educa para sí misma, ya que sabe que debe su contenido espiritual a comunidades mayores, ha de darse también cuenta de *los límites de su capacidad educadora*, los cuales existen por el momento para cada caso particular; los padres han de conocer los aspectos de la educación que, según su carácter, según los medios de que dispongan, han de dejar a cargo de otros, de particulares o de institutos. Casi siempre carecerán de la capacidad de enseñar los conocimientos y prácticas que hoy se necesitan generalmente. Pueden reservarse, es cierto, la dirección, pero está en el carácter personal de toda educación que con tal transmisión de esta clase cedan una parte de la determinación y de la influencia. Puede además determinarse en general lo que ni siquiera la mejor familia y bajo las condiciones más favorables puede dar a sus hijos. La educación familiar no ha de ir acompañada necesariamente de la blandura, como quisieran suponer algunos observadores de la situación actual; hubo y hay una educación familiar endurecedora y hasta excesivamente severa. Pero necesariamente carece de la experimentación en un círculo mayor de coetáneos, de la medición y del conocimiento de las propias fuerzas, de lo agonal, de la competencia. Necesariamente carece además de la coordinación en un gran conjunto, de la subordinación a una ley impersonal, así como también de la sublevación

contra la injusticia. Una buena familia puede dar muy bien a sus hijos el espíritu de las comunidades vastas e igualmente el pensamiento social, pero no la capacidad de reconocer y conquistar su puesto en la sociedad, ni la de coordinarse al conjunto. Cuanto mejor sea la familia tanto más vence en ella el afecto a la severa legalidad y a la formal legitimidad. La vida social ulterior, empero, sólo puede edificarse a base de la legalidad. La familia grande romana podía educar a sus hijos para la vida pública, cuando el padre o sus amigos llevaban al foro a los adolescentes; nuestra familia pequeña no está en condiciones para hacerlo, sobre todo por la excesiva ocupación de la mayoría de los padres por su profesión unilateral. Aun *Schleirmacher*, que con respecto a la mujer sólo tomó en consideración su profesión doméstica, asignó normalmente la educación de las niñas a la familia; nosotros hemos de tener en cuenta también la actividad extradoméstica y recientemente también los derechos políticos del sexo femenino. A causa de estos límites y aparte de los casos de índole muy especial, los mismos padres conscientes de sus deberes y comprensivos han de desear para sus hijos una comunidad educativa complementaria, o sea una escuela. Faltando tal propósito, el Estado, o sea la comunidad vasta, tiene el derecho y la obligación de intervenir a modo de complemento. La instrucción obligatoria impuesta por él, que, en efecto, casi siempre equivale a la obligación escolar, dota a la escuela de derechos peculiares, de suerte que ya no depende ésta de la buena voluntad de la familia.

La necesidad de complemento de la familia, empero, no modifica para nada sus prestaciones y ventajas peculiares. Sólo en el caso de que por cualquier circunstancia especial no sea capaz de cumplir con su deber, ha de transmitir a otros la parte de la educación que la corresponde; solamente en los casos de una degeneración de la familia ha de limitársela sus atribuciones o eliminársela a la fuerza. Sus derechos los ejerce en todo caso, no en provecho suyo, sino en el de los hi-

jos y del conjunto. Pero los casos patológicos, por numerosos que sean y por mucho que haya que atenderlos, no pueden pretender constituir la regla general.

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA

LA PEDAGOGIA DE LOS NIÑOS DIFICILES

G. CHEVALLAZ

EXISTEN niños difíciles? Es posible que se crea que lo que digo es una tontería puesto que, si existen maestros que se ocupan de ellos, toda pregunta de este género está de más.

Si, existen niños difíciles, es decir, niños que no son socialmente normales, que no aceptan las clasificaciones dentro de las cuales los otros niños se encuentran cómodamente. Veamos lo que dice Tappy en su informe sobre la institución de Serix, durante el año 1934:

“¿Qué son nuestros niños? Todos son caracteres difíciles, es cierto, pero este término es vago y se refiere tanto al niño nervioso impulsivo, siempre en lucha por exceso de vida, como al niño irresoluto, apático, que constituye un verdadero problema para sus padres.

Niño difícil es también el débil que se deja arrastrar por todas las influencias, buenas o malas, que el azar coloca en su camino. Niño difícil de igual modo es aquel que se obstina y se encapricha. Pienso en todos los casos precisos y diversos que pasan por Serix. Toda la categoría de jóvenes, para quienes el bien ajeno no es sagrado, todos esos muchachos que han olvidado la verdad de que están viviendo en un mundo complicado y quimérico. Pero, para juzgarlos y comprenderlos, veo en el otro platillo de la balanza que debe pesarlos, todo lo que a menudo ha sido, para algunos, su vida: falta de afecto, herencia temible, medio social deplorabile, circunstancias familiares difíciles. En casi todos los casos, comprendemos que no podemos juzgar y que es nues-

tro deber reparar, en la medida de nuestras fuerzas y de nuestras posibilidades, el daño que han sufrido”.

Tal es el parecer de un técnico. Mi primera pregunta ha encontrado una respuesta autorizada y que ya involucra en la misma otra pregunta, la pregunta esencial, primordial y que yo presentaría bajo esta forma: ¿Los niños difíciles son natos o se vuelven difíciles después de su nacimiento? Dicho de otro modo: ¿Lo que hace difíciles a los niños, es una herencia desgraciada o bien es el resultado de una mala educación? Pero existe aún una tercera posibilidad: el carácter difícil ¿no será la consecuencia de una enfermedad? A estas tres preguntas sobre el origen del carácter difícil corresponden otras tres que son paralelas: en el caso de la herencia ¿el carácter es inmutable y toda educación inútil? En el caso del medio desfavorable ¿el carácter cede siempre a la influencia de una educación apropiada?

Y por fin, en el caso de un carácter derivado de una enfermedad, ¿un tratamiento médico consigue curarlo?

Imagino ya, las respuestas que se darían a estas preguntas. Sin embargo, permitidme que insista porque el asunto me parece bastante grave. Todos conocen sin duda el sugestivo libro que el doctor Gilbert Robin publicó en 1930 bajo el título paradójal de: “El niño sin defectos”. En varias ocasiones el autor afirma que “el niño no tiene defectos: es mal educado o enfermo”. “No creo, dice, en los defectos del niño, es decir, en defectos preformados que el ser aportaría con la vida”.

Tales afirmaciones aisladas del contexto son un peligro tan grave para la educación del niño, como la famosa paradoja de Rousseau—que por otra parte el doctor Robin condena—sobre la bondad nativa del niño. Nuestro autor me parece un polemista, rechaza a los que no comprenden al niño, a los educadores que lo dirigen mal y a Freud que ve en él un “perverso polimorfo”. A unos y a otros opone afirmaciones brutales pero que atenúa singularmente el resto de la obra.

Reconoce que muchos defectos—el miedo por ejemplo—pueden depender de la constitución del niño, afirma que toda clase de robos realizados maquinalmente, sin premeditación,

no provienen, en cierto modo, de la miseria, sino de "taras morales, hereditarias o adquiridas".

No niega, pues, la herencia, la que por lo tanto actúa. Pero tengamos cuidado. La insistencia del doctor Robin a negar que el niño tenga defectos proviene de otra inquietud; veamos lo que dice: "un defecto es el nombre que damos a la diferencia que existe entre el niño y nosotros, es aquello que en medio de nuestros prejuicios, no comprendemos en el niño". Creo entender que el autor quiere decir esto: el niño tiene rasgos de carácter que nosotros llamamos defectos porque los juzgamos inadaptados a la vida social; pero en sí, esos rasgos de carácter, no son cualidades ni defectos.

Dicho de otro modo; aplica a los rasgos de carácter lo que Binet ha dicho de la memoria, lo que otros han dicho de los instintos: no son ni buenos ni malos, todo depende del uso que de ellos se haga.

El niño pequeño rompe jugando el papel que se deja entré sus manos, tanto peor para nosotros si ha tomado un billete de banco; no sabe lo que hace. Un gato no enseñado ensayará sus garras lo mismo sobre el sofá del salón que sobre la estera. El niño pues, no juzga como nosotros y nosotros no tenemos el derecho de juzgarlo según nuestros conceptos adultos. Para nosotros es moral o inmoral; en realidad es amoral. Sólo se vuelve moral o inmoral, por la educación. Desde entonces, es fácil declarar que las causas de los defectos son "la incomprensión, la ignorancia, la cobardía y el despotismo del adulto". Sin embargo, afirma más tarde, que la hija de un ladrón, educada por gentes honradas, vuélvese ladrona a los doce años, marcando de este modo el poder de la herencia, de una herencia moral. No puedo creer por mi parte, que la herencia, que ejerce su acción en los caracteres físicos, en la inteligencia y hasta en los talentos, permanezca indiferente en los caracteres morales.

Los niños difíciles no sólo son las víctimas de una mala educación, o de taras fisiológicas de sus padres, tienen también cualidades o defectos que le vienen de su ser moral y que son una herencia de sus antepasados. Lo mismo que hay familias de pintores, hay familias de gentes resueltas, de gentes altruístas y también de gentes difíciles. Admitir

esto, ¿sería reducir la parte de lo adquirido a muy poca cosa y prepararnos a sostener que se sufre la influencia del medio social y familiar? De ningún modo; es necesario poner las cosas en su lugar. Creo que el doctor Robin, ha querido impresionar fuertemente a los educadores mostrándoles que las causas de las taras de sus alumnos existen en ellos permanentemente o son la consecuencia de un estado transitorio, de una enfermedad, por ejemplo. A los que dicen de un niño colérico, testarudo, enojadizo: «Él es así, no hay nada que hacer», responde; «perdón», si él es así, es por vuestra culpa o es porque está enfermo».

Dejemos el aspecto teórico del asunto y veámoslo como educadores. De lo que debemos estar persuadidos es de que, cualesquiera que sean las causas de las anomalías de un carácter: herencia, enfermedad o educación, debemos curarlas.

Ahora bien, en cuanto estemos decididos a intervenir caemos de nuevo en el análisis del origen del mal. Si es enfermizo, corresponde al médico; si es moral corresponde al educador. Pero, ¿no sería preferible decir que en este asunto el médico y el educador son dos colaboradores indispensables, «dos hermanos de armas», para emplear la expresión del doctor Robin? Esta colaboración, tan bien realizada en el servicio médico de Ginebra, no implica, desde luego, la necesidad en todos los casos de un tratamiento a la vez educativo y médico. Si he comprendido bien a M. Laravoine y al doctor Brantmay cuando los visité, el médico sólo interviene cuando el tratamiento educativo no basta. Pero, por lo menos, siempre colaboran en el establecimiento del diagnóstico. Creo que es aquí en el conocimiento de las causas, que tenemos todavía mucho que aprender. Sobre este punto los trabajos de los psicólogos y de los médicos de la infancia son para nosotros extremadamente preciosos. Es posible, sin embargo, que los médicos tengan la tendencia muy frecuente de ver síntomas anormales o mórbidos en todos los casos. Es así, sin duda, el caso de Freud cuando explica el miedo a la oscuridad considerándola como sinónimo de separación maternal.

Pero nosotros los pedagogos, debemos ser sumamente circunspectos ante tales explicaciones más metafísicas que cien-

tíficas. Por el contrario, debemos estar reconocidos a los autores que llaman nuestra atención sobre las múltiples causas de los defectos. Nos enseñan a desconfiar de nuestros juicios globales y superficiales. Es cierto, desde luego, que el educador no puede dejar de juzgar, es decir, de reaccionar ante la falta. Si un niño desobedece no puede dejar, por el hecho de que la enseñanza es colectiva, y de que ningún niño debe sentirse fuera de los cuadros sociales, de aplicarle una sanción, por lo menos provisoria; pero después tratará de conocer los motivos de la actitud del niño. Un alumno ha robado, el hecho es brutal, simple y claro, no hay duda que es necesaria mi intervención como justiciero. Pero sin embargo no olvidaré la afirmación del doctor Robin, «un robo, cualquiera que sea, es revelador de la personalidad del niño». «Nos prueba un vicio en la educación o un conflicto en el alma del niño o una anomalía en la inteligencia o en el carácter».

Si observamos a los niños, o nuestro propio pasado, estamos obligados a reconocer que el carácter infantil tiene tan poca firmeza que la menor cosa puede inclinarlo a un lado o a otro.

Un ejemplo característico es el sentimiento de inferioridad. En un estudio tan breve como sustancioso que constituye el primer cuaderno de pedagogía experimental y de psicología del niño, de Eduardo Claparède, muestra el autor cómo ese sentimiento es natural en todo niño «porque en su lucha con el adulto él siempre es el vencido»; creo que convendría agregar que sucede lo mismo en su lucha con la naturaleza, puesto que no consigue romper la hoja de papel que ha tomado, que no puede mover un mueble o echar abajo una pared, que se lastima en los ángulos de las mesas, que se quema tocando la llama del gas, y que no consigue descolgar la luna. El hombre y la naturaleza se unen para hacerle sentir su inferioridad. Ese sentimiento, hace notar Claparède, «no tiene en sí nada de malo; es por el contrario saludable, y se convierte en el más precioso de los resortes que impulsan al niño a educarse por sí mismo. Luego se va desvaneciendo poco a poco a medida que la personalidad se afirma». Estos son los casos que yo llamaría

normales y creo que es posible hacer comprobaciones semejantes en todas las direcciones.

Es probable que existan niños que nunca han robado ni mentido, pero sé que es infinito el número de aquellos que, por lo menos una vez lo han hecho.

Si nunca he merodeado con mis camaradas he llegado en cambio hasta a robar a mi madre: tenía entonces 7 u 8 años, sabía que en un cajón de la cómoda ella guardaba su dinero y llegué a tomar varias veces seguidas 10 y 20 céntimos para comprar, probablemente, pequeños panes (que nosotros nunca teníamos y que yo deseaba ardientemente). Un día me arriesgué hasta a tomar una moneda de 50 céntimos; no había salido todavía de casa cuando oí que mi madre se quejaba de que su dinero disminuía; «había alguien, decía, que ignoraba cuán difícilmente se gana el dinero y que ella no tenía lo suficiente como para dar de comer a sus hijos. Además un niño que tuviese buen corazón no debía dar a su madre el disgusto de quitarle el dinero». Estas observaciones, que en particular no se dirigían a mí—pues aunque ella no lo dijese había descubierto mi culpabilidad—me impresionaron vivamente. Como no me atrevía a entregarle directamente los 50 céntimos los deposité sobre la cómoda con una esquila; entonces vino a besarme y éste fué mi último latrocinio.

No creo que sea necesario hacer intervenir un complejo de Edipo para explicar cosas tan simples; tenía ganas de comer, y mi sentimiento, todavía vacilante del bien y del mal, no pudo resistir la gula.

Estas manifestaciones, y las hay de celos de crueldad, de desobediencia, de mentira, son más bien el indicio de una naturaleza vacilante y que no se conoce bien a sí misma, que el de una naturaleza enferma o perversa. Pero su aparición debe ser vigilada, porque si el niño siente un placer u obtiene un provecho de su robo, de su mentira, etc., es muy posible que reincida y que se forme muy rápidamente un hábito. Con mayor razón cuando tales manifestaciones provienen de influencias más lejanas o más complejas y que se manifiestan de pronto como la revelación de caracteres más tenaces.

Este es el caso de los niños de que nos ocupamos. Sin embargo, si he citado el caso precedente, es para hacer notar que es extremadamente delicado el fijar los límites de lo normal y de lo anormal, y que por consecuencia, los defectos pueden provenir simplemente de negligencia en la vigilancia de los educadores o de torpezas en sus intervenciones. Pero esto, nos dice Claparède, ese sentimiento de inferioridad que existe normalmente en el niño, puede ser exasperado por la influencia del medio, (padres, hermanos y maestros) o bien por la presencia de una inferioridad real, orgánica o psicológica, o bien por un rasgo físico o moral que atrae las burlas. Voy a citar un ejemplo pintoresco, poco grave, felizmente. Una niña, poco satisfecha de llevar yo no sé cuál nombre, declaró a sus camaradas que se llamaba Luz; inmediatamente se la llamó Candela. He conocido también niños nerviosos que han sido el súfrello todo de sus camaradas, y tuve un compañero que volvía colérico con facilidad lo que desde luego nosotros aprovechábamos para excitarlo.

Una vez enojado nos perseguía con su caja de útiles o con una regla y cuanto más se enojaba más lo excitábamos; nuestra mayor satisfacción era verlo furioso. Teníamos la excusa de que ignorábamos las consecuencias de nuestros actos y que no nos dábamos cuenta que éramos despiadados: teníamos 10 años, «esa edad no tiene piedad». Voy a citar el caso de otro alumno de una sensibilidad muy aguda y de una imaginación muy fértil al que su maestro le dijo un día—lo que por otra parte no era muy pedagógico—que él sería un loco o un hombre de genio. Algunos camaradas celosos lo persiguieron desde entonces con sus sarcasmos y sus maldades hasta la universidad. Actualmente es loco. Persisto en creer que aun en el caso de que sus camaradas no sean responsables de la agravación de su caso, contribuyeron por lo menos a hacer triste su infancia y su juventud, y esto es ya un crimen.

El sentimiento de inferioridad, desde luego, no lleva siempre a consecuencias tan trágicas. Puede engendrar maneras de ser muy diversas «que se escalonan, dice Claparède, desde la resignación a la rebelión, de la timidez al despotismo, de

la charlatanería al talento, de la neurosis al crimen, de la perversidad a la amabilidad, de la cobardía al heroísmo, de la abulia a la exaltación sublime de la voluntad». Es necesario que se comprenda que si me he extendido tanto en este preámbulo es porque convenía insistir sobre el hecho de que los términos: difíciles y normales, designan los dos extremos de una serie que contiene muchos estados intermedios. Si un niño es considerado difícil en un momento dado y en forma constante es porque su carácter presenta lagunas persistentes y que parecen incurables o que se agravan por los medios ordinarios.

El historiador y académico Ernest Lavisse dirigiéndose a los niños miedosos les explicaba que el miedo, siendo natural en el hombre, no es una vergüenza: «en la herencia común agregaba, ustedes recibieron una parte un poco más grande, eso es todo».

Sin cubrirme con este ilustre padrino, porque Lavisse simplifica un poco la cuestión, no puedo dejar de pensar que salvo los casos que pertenecen al médico, el niño difícil presenta defectos ordinarios, comunes, pero llevados a un grado excesivo. ¿Por qué es así? Por diversas razones de las cuales creo que la más importante es la carencia del medio familiar y también del medio social. Tres libros recientes, instructivos e interesantes: los de Mme. Loosli-Usteri «Los niños difíciles», de Mlle. Huguenin sobre «Los Tribunales para Niños» y de Mme. Kaczynska sobre «Éxito escolar e inteligencia», afirman el papel capital de la familia en la evolución y aún mismo en la formación de las taras del carácter».

Esta afirmación, que no nos sorprende, que tiene el mérito de señalar con temible precisión el poder del medio sobre la educación, es una prueba más de que la fuente de muchas de las taras de los niños hay que buscarlas en la familia y que muchos de ellos no se habrían vuelto difíciles colocados en un medio favorable. Uno de los últimos números del Boletín de la Sociedad Alfred Binet publica un importante trabajo del doctor Th. Simón, titulado: «300 casos de delincuencia juvenil». El autor los clasifica en varias categorías: en la 1ª coloca a los niños frente a los cuales no

encontramos diferencias con los niños que tenemos la costumbre de tratar». Esos niños, que constituyen menos del 30%, han cometido delitos ocasionales «que suponen una culpabilidad de hecho más que de intención».

Opuestos a ellos otro grupo, más del 20%, son niños desconfiados, de rostro contraído, de mirada dura o huidiza, que hablan poco y que siempre «disminuyen su actuación lo más posible»; son generalmente de más edad que los precedentes; habitualmente se destacan por su pereza, por apetitos violentos de todo género, coquetería malsana, grosería en las costumbres. M. Simón se inclina a creer que «se les podría aplicar la teoría de Adler, para quien su manera de reaccionar, sería una consecuencia de un concepto de inferioridad despertado en ellos por los malos tratamientos de que habrían sido objeto; siempre reprendidos y castigados sueñan con los futuros desquites que ellos tomarán contra la sociedad».

En fin, entre estos dos grupos está el de los amorfos «niños pesados y lentos, seres impulsivos, niños inestables, tipos que sin embargo tienen los mismos matices del carácter que se puede observar en el común de los niños». «En este 3er. grupo, agrega, en el que las inclinaciones no presentan un carácter particular ofensivo, sólo hay una explicación para el delito: es la falta de sentimiento moral». Un examen atento de estos niños, ha revelado que por debajo de los 13 años, el 45% son retardados; en los mayores de 13 años, por el contrario, «pocos son débiles... y la inteligencia sería relativamente baja, por lo menos el nivel no difiere del que se encuentra corrientemente en los medios sociales a los cuales pertenecen los sujetos examinados». En fin, concluye, el mayor número presenta un nivel mental, para el cual el discernimiento es netamente suficiente».

Un poco más lejos, el doctor Simón escribe: «se me ha preguntado: ¿cree usted que el niño normal, tiene un sentido moral mucho más desarrollado y que el miedo al castigo no es también, a menudo, la única cosa que lo detiene? Creo (y subrayo esta afirmación) que en el niño no delincuente habría que hacer también varias distinciones: hay niños muy cerca de la delincuencia, que sólo escapan a ella por azar, y que no tienen un sentido moral mayor que los nuestros;

además, hay entre ellos algunos que tienen una mayor evolución. No llegaré, desde luego, a afirmar que esos niños de mayor evolución, tengan una conciencia perfectamente clara de la honestidad, que el temor de una sanción no contribuya a detenerlos, pero que exista en ellos un temor más grande que en los otros, es una cosa que me parece inexacta.

Los nuestros, los difíciles, se encuentran molestos después de la sanción y en cambio los niños normales, no tienen necesidad de sufrirla, ni una vez siquiera, para temerla.

Si esta comprobación confirma nuestra idea de que no existe una diferencia interna esencial entre los niños normales y los niños difíciles, encontramos en cambio en el trabajo la confirmación de la influencia del medio familiar: "los niños delincuentes y tanto más cuanto esa delincuencia es pronunciada, pertenecen a familias que tienen grandes taras morales: uniones antes del matrimonio, separaciones, divorcios, nuevas uniones, promiscuidades de toda clase. No hay necesidad de ser discípulos de Freud, para imaginar todos los complejos que esas situaciones anormales pueden hacer surgir en el espíritu. Si esos niños han conocido la honestidad, ésta no ha sido nunca muy fuerte... Si recibieron correcciones, —y generalmente han recibido muchas,—las recibieron a diestro y siniestro, lo que ha contribuido a entorpecer su juicio sobre los valores morales". Es necesario, creer, entonces, que entre los niños difíciles y los niños delincuentes, así como entre los niños normales y los niños difíciles, sólo existe una diferencia de especie. Es decir, que un gran número de niños pasan de una categoría a otra según el ambiente familiar o las circunstancias.

Por lo tanto, creo poder afirmar, que la pedagogía de los niños difíciles, no difiere esencialmente, en sus principios, de la pedagogía de los niños normales; que se distingue por consiguiente, en la misma forma que la de los anormales y atrasados, se distingue de la pedagogía de los normales intelectuales. ¿En qué consiste, entonces, la pedagogía de los niños normales?

LA PEDAGOGÍA DE LOS NIÑOS NORMALES.—Esta pedagogía depende enteramente de la siguiente afirmación de Pestalozzi:

“el desarrollo de la naturaleza humana está sometido al imperio de las leyes naturales a las que debe conformarse toda buena educación”.

“El educador de la juventud, ya lo había dicho Comenius, es simplemente el servidor de la naturaleza; no su dueño”.

Por otra parte, Tomás de Aquino, había hecho notar que el desarrollo es un problema de naturaleza interna: “El principio exterior de nuestros perfeccionamientos, que es el arte del educador, no obra sobre nosotros como el elemento esencial de nuestras transformaciones, sino como una ayuda del agente principal que es nuestra propia actividad... El hombre que enseña, lo mismo que el médico que cura, no hacen sino prestar desde el exterior un auxilio a la naturaleza. De la misma manera que la naturaleza interna es la causa principal de la curación, la luz interior de la inteligencia es la causa principal de la ciencia, en el que aprende”.

La Psicología y Pedagogía experimentales no han hecho otra cosa que avalorar tales afirmaciones y probar que una educación “amanerada” como dice Rousseau hablando de la cortesía, es inútil y hasta peligrosa. Lo que es verdad para la instrucción es tanto más verdad para la educación.

Tenemos de este modo la justificación de tres reglas establecidas en forma definitiva por la pedagogía moderna que son: la necesidad de conocer al niño, la necesidad de adaptarse a cada uno, individualizando su trabajo, y la necesidad de establecer la escuela activa.

Conocer al niño, supone un estudio atento de la psicología del mismo, a fin de no presentarse ante una clase o un niño, sin tener alguna ilustración sobre lo que éste puede ser, sobre los intereses normales de su edad y sexo, sobre las reacciones habituales de ciertos excitantes conocidos. La experiencia suple en cierto modo esos conocimientos, como la experiencia permite a ciertos campesinos preveer el tiempo con más seguridad que los metereologistas. Pero el alma del niño es un mecanismo tan complejo, que la ciencia es indispensable a aquel que no quiere arriesgar interpretaciones arbitrarias y graves errores. Desde luego la psicología infantil no descubre todos los misterios; no da sobre todo la llave de cada alma; por lo tanto debe ser completada por la ob-

servación sistemática de los niños o del niño que se va a educar; para esto la psicología nos proporciona un auxilio precioso porque evita errores en la interpretación de las reacciones del niño y permite darse cuenta con más justeza del grado de desarrollo del sujeto. Las situaciones ordinarias son de dos clases: la familia y la escuela. El conocimiento de la psicología del niño, ¿podría ser útil a los padres?

No estoy seguro por múltiples razones. Ellos tienen en compensación, y sobre todo la madre, —siempre que no trabaje fuera del hogar,— a sus pequeños constantemente en torno suyo, pudiéndose formar al verlos actuar en todas las situaciones que presenta una vida de niño, una opinión perfectamente suficiente para educarlos. Por otra parte, su papel es facilitado por el hecho de que los hijos también, al ver a sus padres constantemente, se forman de ellos una idea que no es alterada por una torpeza o una injusticia ocasional; además el afecto que los une, compensa mucho los conocimientos por parte de los padres. No sucede lo mismo en la escuela: el maestro no conoció al niño cuando la ingenuidad de los primeros años dejaba ver cualidades y defectos a la luz de una sinceridad sin tacto; lo recibe cuando la experiencia ya le ha enseñado a desconfiar de los demás y a ocultarse. Por otra parte, el maestro ve raramente en el alumno, al niño o la niña, porque los observa casi únicamente en el trabajo de la clase. Por lo tanto, el maestro no puede contar sólo con el buen sentido o con su bondad para hacer obra útil: necesita conocimiento y observación.

Es, precisamente, el conocimiento viviente que obtiene de cada alumno, lo que le permite tratarlos en forma distinta.

Llegamos así al segundo punto: la individualización de la educación. El axioma de que cada niño debe ser tratado según su naturaleza, es viejo como el mundo: es sabido que las buenas madres aplican con discernimiento su disciplina, son pacientes con los impulsivos, dulces con los emotivos, firmes con los disipados y conducen su pequeño mundo en la forma más apropiada a sus intereses para alcanzar los fines que ellas persiguen; saben, por una especie de gracia divina, lo que conviene a cada uno de sus hijos y si no se dejan encguecer por preferencias desastrosas, cumplen una buena misión: la mejor de todas.

¡Felices los hijos que tienen tales madres! Ellas no se encuentran cohibidas ni por la psicología ni por la pedagogía, siguen los impulsos de su corazón amante y comprensivo. ¡Cuántas de ellas corrigen todo lo que los principios del padre, tienen de cruel y de injusto en su intransigencia! Eduardo Estaunié nos cuenta que habiendo perdido muy pronto a su padre, su educación fué dirigida por su abuelo, un hombre de la vieja Francia, duro para sí y severo para los demás, a quien su nieto nunca vió sonreír: "Era la Gascuña sin el ingenio gascón, un Mediodía en apariencia frío cuya pasión interior se condensa en austeridad". Cuando llegó el momento en que el joven debía hacer su bachillerato, su abuelo le dió por todo viático esta viril y austera exhortación: "Nunca he sido reprobado en ningún examen; espero que tú harás otro tanto". Lejos de quejarse de esta educación, Estaunié dice por el contrario: "Un rigor, aun siendo excesivo, pero siempre igual y nunca injusto, despierta y mantiene en el alma que ha debido someterse a él, una especie de altivez aristocrática de la cual tendrá conciencia algún día". Es posible, en efecto, que este régimen espartano convenga a las almas rectas y firmes y, acaso no vale más, al fin de cuentas, que la despreocupación de tantos padres de hoy en día, que pretenden inspirarse en las reglas de la psicología y que, a menudo inconscientemente, salvaguardan su propia libertad y dan a sus hijos el ejemplo del más deplorable abandono? Sin embargo es muy cierto que ignoramos cuántas personalidades han sido aniquiladas por esa rudeza de principios. Estaunié no se olvida que él se refrescaba en la sonrisa de su madre "cuya rectitud, inteligencia viril, cultura excepcional y ternura tuvieron tanta acción sobre su carácter y sobre su talento".

Hay que destacar las cualidades mencionadas por Estaunié que componen el retrato de una madre admirable, que tuvo una tan grande influencia: la rectitud, la inteligencia viril, es decir, clara y firme, de una lógica que no se deja turbar por el sentimentalismo, la cultura (dejemos de lado el calificativo excepcional) y la ternura: tenemos aquí un haz de cualidades que deberían poseer todos los educadores.

Lo que es posible en la familia, lo es también en la