

510.5  
E542  
e.12.

# educación

## Sumario:

INFORMACION PEDAGOGICA. — Pedagogía fundamental, por Jonas Cohn (página 1).

INFORMACION PSICOLOGICA. — ¿Por qué gustan los cuentos a los niños? por Paula Lombroso (página 23).

INFORMACION SOCIOLOGICA. — Introducción a la Sociología, por Armando Cu villier (página 35).

INFORMACION METODOLOGICA. — La clasificación en la enseñanza de las Ciencias Naturales (página 55).

55

€ 0.25

Junio, 1938  
San José, Costa Rica

Imp. Española

# educación

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

---

No. 55

\* Décimo Tomo \*

Junio 1938

---

## INFORMACION PEDAGOGICA

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

**L**A VOLUNTAD DEL ALUMNO.—Los impulsos volitivos del alumno interfieren con frecuencia las intenciones del educador. Si se trata de amaestrar al hombre como instrumento animado habría que subyugar por completo a la voluntad impidiendo, de manera continua, que el alumno mismo se fijase un objetivo. Tal proceder ya queda eliminado por la norma de conducta moderada. Para el educador que adapta sus objetivos al desarrollo del alumno ha de tener importancia toda manifestación volitiva de éste como indicio de que ha alcanzado determinada fase de desarrollo. Pero tampoco de esta manera queda expresada la importancia esencial de la voluntad en la educación. No ha de formarse a un animal que desenvuelve todas sus energías, sino a un hombre autónomo, es decir, a un individuo que por su propia comprensión y energía concentrada hace aquello que ha reconocido como justo. Ha de conservarse, formarse y encauzarse, por consiguiente, la voluntad del alumno. Esto forma parte del objetivo de la educación, pero no constituye uno de sus medios o características. Resulta esto curiosamente paradójico. Voluntad es autodeterminación y sólo como valor que se determina a sí mismo puede participar en el valor de la autonomía, mientras que en la educación una voluntad extraña decide sobre el alumno con el propósito de hacerle apto para la autodeterminación. Te-

podemos interpretar sus ademanes y manifestaciones. En ellas aparece primeramente la actividad que tiene una tendencia hacia algo, por ejemplo, el alimento, el movimiento, la luz, huyendo en cambio de algo que produce dolor, de la oscuridad, del aburrimiento, del reposo. En vista de que el párvulo parece entregado por completo a los impulsos predominantes del momento, puesto que no opone resistencia a los instintos que surgen de las necesidades del organismo, aún no podemos hablar, en cuanto a él, de una diferencia entre el instinto y la voluntad. Hay que tener presente esta solidaridad primitiva si queremos determinar con exactitud la relación entre el instinto y la voluntad. Estos instintos a los que hay que vencer, no solamente son enemigos de la voluntad, sino que en ellos late también la misma actividad con que se alimenta ésta, y en su orientación siempre se anuncia cualquier necesidad parcial del organismo unitario. Esto ya lo vemos en los conceptos generales en que encerramos los impulsos instintivos aislados y los impulsos especiales. Aquello que denominamos instinto sexual, de alimentación y hasta el de conservación, no existe para los que experimentan estos instintos, sino para nosotros, los observadores. Es, sin embargo, importante para el educador la reflexión sobre estas unidades porque ha de enjuiciar la manifestación aislada del instinto en cuanto a su fundamentación en la vida total, y porque de ninguna manera se expresa concretamente en la viveza de las manifestaciones instintivas. Es muy distinto el grado de viveza con que exteriorizan distintas personas sus necesidades; pero también en un mismo hombre la necesidad de reposo puede exteriorizarse en fuerte repulsa instintiva del trabajo, mientras que en otra ocasión un agotamiento profundo se encubre continuando automáticamente el trabajo o se suprime mediante un esfuerzo violento.

De esta relación estrecha entre los instintos y la voluntad hemos de sacar importantes deducciones pedagógicas. No conviene debilitar los instintos, pero sí dominarlos, o sea: hay que respetarlos solamente en la medida que lo permita el interés central del conjunto, de suerte que todo depende de la formación precisa de este centro. Aquí se resuelve la

paradoja establecida anteriormente. La determinación extraña no ha de ejercer su influencia sobre una voluntad existente y formada, sino que el educador ha de hacer destacar de la actividad todavía indefinida el poder volitivo central, fortaleciéndole, aprovechando las disposiciones existentes y procediendo moderadamente. Al principio, ni la fuerza central está separada de manera evidente, ni existe la diferencia entre lo moral y lo amoral. Por otra parte, el educador no está en condiciones de crear dicha fuerza y orientación; su acción más bien sólo tiene sentido en el supuesto de que ambos elementos, la fuerza volitiva y la moralidad, existan en estado latente en el alumno. En quien está destinado a la autonomía hay que suponer existentes tanto el "autos" como el "nomos". Faltando uno o ambos elementos no podrá haber educación, sino sólo adiestramiento. Será el mayor dolor para el educador saber que el alumno pertenece a esta clase, y sólo habrá de conformarse con ello si ya no le queda ninguna duda respecto a la misma. Partimos de la suposición de que todos los hombres son educables en este sentido, y llegamos a saber entonces que no coincide completamente el número de los hombres con el número de los que pueden educarse por la moralidad.

Han de dominarse, sin suprimirse, los instintos orgánicos, el ansia de saciedad, el calor, el reposo, el placer carnal, puesto que denuncian necesidades esenciales del organismo. Mayor importancia tienen aún para el educador los instintos que tienden a poner en actividad todas las fuerzas, pues revelan la condición de las disposiciones, así como el momento de su despertar. Claro está que aquí caben muchas desilusiones: aquello que constituye la peculiaridad general de una época determinada de la vida puede considerarse como talento individual; las clases de actividad adquiridas por imitación pueden considerarse originales, etc., etc. Pero también resulta que estos desengaños sólo se reconocerán como tales si se transforma decididamente la finalidad instintiva en objetivo volitivo. El individuo sólo llega a conocerse por la acción y no por la contemplación, advierte *Goethe*. De ahí el consejo del abate en los «Años de aprendizaje de Guillermo Meister» de dejar persistir al adolescente en su

error hasta el fin. El riesgo y la pérdida de fuerza juvenil impedirán en la mayoría de los casos que el educador siga este consejo (de la misma manera que *Goethe*, en los «Años de peregrinación», reemplaza este antiguo plan heroico por una comprobación abreviada de las capacidades). Pero el educador habrá de reflexionar sobre el conocimiento real y efectivo en que se basa: en el caso de no poder vencer de otra manera una tendencia que, en su opinión, es errónea, la dejará en libertad a su debido tiempo, siempre que entonces dedique a ella realmente toda la energía. De lo contrario, o se liberará el alumno venciendo al educador, o la tendencia errónea causará estragos internos, aunque haya sumisión exterior, quedando la voluntad en discordia y disculpando el alumno los rendimientos insuficientes de sus actos con la repugnancia íntima que le produce esa insuficiencia en el terreno de sus anhelos, alegando que no podía dedicar a aquéllos la energía y el tiempo necesarios.

No hay que olvidar que si un instinto de forma permanente predomina sobre todos los demás y se une al centro antes aludido, tal estado conducirá genéticamente al dominio de la voluntad. Claro está que esto no es aún el dominio de la voluntad, ya que falta la capacidad de examinar todos los instintos, la de contenerse primeramente y luego tomar partido; falta, en fin, la separación entre el pensamiento y la decisión que es necesaria para llegar a una resolución terminante. Pero aun en el caso de que no se haya determinado toda la orientación, sino que ésta exista, resulta que aquél que sigue apasionadamente a un solo instinto, siempre habrá de meditar, examinar y elegir en el detalle. Surgen, por lo tanto, voliciones reales y efectivas. El educador habrá de tratar con respeto a la voluntad, aunque esté desorientada y hasta cuando todavía se separa de manera imperfecta del instinto, respeto que tampoco habrá de rechazar en los casos en que haya de combatir la voluntad del alumno. Puede resultar necesaria la lucha, por ejemplo, por la circunstancia de que el ceder perjudicaría para siempre al alumno o porque el objeto volitivo de éste hiriera los intereses justificados de otros individuos. Pero esta lu-

cha hay que llevarla sin olvidar su energía necesaria ni la consideración debida a la personalidad del desarrollo.

Con esto nos aproximamos a la dificultad primordial de toda educación de la voluntad que consiste en que está en pugna la forma a que en definitiva aspira el educador con el contenido volitivo momentáneo de la voluntad infantil. El educador desea inmediatamente que el alumno adopte una determinada manera de actuar y de apreciar, etc., es decir, que su comportamiento esté en consonancia con las ideas del educador; aspira sin más objetivo: que el alumno obedezca a su propio entendimiento moral. Aspirará a lo segundo si su educación ha de tener valor moral, aspirará a lo primero si quiere tener éxito. En el caso de existir de antemano una voluntad formada, dispuesta a obedecer al entendimiento, no haría falta más que instruir al alumno. Pero tal voluntad no existe aún. Por lo tanto, han de someterse primeramente los instintos a una unidad y a un orden, y puesto que no son comprendidos de antemano la unidad y el orden, y puesto que tampoco tiene energía suficiente el propio centro espiritual para ejercer el mando inmediato sobre los instintos, el educador interviene como representante de este orden y como tal ha de exigir obediencia. De este modo la obediencia en ningún caso es objetivo, sino sólo medio para la educación. La norma que se escuda detrás del postulado de obediencia nunca será: "El alumno ha de renunciar a su propio entendimiento, ha de hacer únicamente lo que exija el educador", sino: "El alumno, por el hecho de carecer todavía de energía y de comprensión, tendrá por de pronto un apoyo en la energía y en el entendimiento del educador". Mas para esto hace falta que lo que da el educador, aunque no lo comprenda todavía el niño, no sea arbitrario, sino de tal condición que pueda justificarse ante el entendimiento progresivo de éste.

La obediencia tiene efectos favorables para la formación de la voluntad, puesto que fortalece a una energía central superior a los instintos. Pero en la educación esta relación teleológica se ve normalmente encubierta por otra. Al niño han de prohibirse muchas cosas para evitar que se lastime a sí mismo y a otros con acciones instintivas peligrosas o mo-

lestras; ha de ofrecérsele muchas cosas para que se subordine al orden objetivo de la vida general y para que desenvuelva las aptitudes que en lo futuro necesitará. *Herbart* ha separado especialmente lo primero, es decir, la preocupación para evitar peligros y conflictos, de la educación propiamente dicha, calificándolo de "gobierno", destinado únicamente a salvaguardar los supuestos exteriores de la educación. Esto teóricamente es acertado, pero existe, sin embargo, una relación muy estrecha de que ha de darse cuenta el educador. En el hecho de que la seguridad y el orden de la vida externa exigen el dominio sobre los instintos, y por consiguiente, la obediencia, se evidencia una necesidad superior al alumno y al educador. Si se logra hacer comprender al alumno esta necesidad, la obediencia ciega se transforma automáticamente en consciente y la subyugación de los instintos en su dominio.

FACTORES NUEVOS Y PREDETERMINADOS; LIBERTAD DE LA VOLUNTAD Y DETERMINABILIDAD.— El educador aspira a formar una parte del porvenir. En los pequeños cuidados cotidianos que suponen una gran parte de su labor salvaguarda su dignidad, subordinándolos todos a la gran misión de hacer germinar en el joven disposiciones que sin su intervención no se desenvolverían o se desenvolverían en menor grado. Sabe que está confiado a su fidelidad el porvenir de su pueblo, de la humanidad; o sea, sabe que en alguna manera depende de él la formación de este porvenir, que es responsable de él; considera, por lo tanto, como determinable a este porvenir, por consiguiente, no como completamente determinado y en este margen de determinabilidad interviene su libre decisión. Se enfrenta luego con la voluntad del alumno; anhela encontrar también aquí la voluntad y el entendimiento a fin de poder ejercer su influencia sobre un ser joven y libre; sabe que en el joven emerge un elemento—por muy determinado que esté por su propio trabajo, por su disposición y por su medio ambiente— que intervendrá ahora como factor nuevo, inconmensurable, en la vida.

Pero esta ciencia de actuar como individuo libre sobre un ser que se despierta a la libertad se ve enturbiada por consideraciones diametralmente opuestas. Las disposiciones he-

redadas parecen llevar en sí una necesidad de desarrollarse en una dirección determinada a pesar de todos los esfuerzos. Y la misma intervención del educador tiene como condición del éxito que el alumno sea un ser educable sobre el que obren determinados estímulos de manera previsible.

Para deshacer esta confusión, para esclarecer esta oscuridad, analizaremos el problema. Es obvio que el educador, en cuanto a "libertad" y "determinación" se ve obligado a actuar en dos puntos diferentes, es decir, en su propia acción y en la del alumno sobre el que actúa. La primera posición la comparte con todo individuo, mientras que la segunda le es característica. En la primera posición podrá desarrollarse el problema general y en la segunda la forma especial que recibe en la pedagogía.

He de adoptar una decisión cualquiera: me decido sobre mi profesión o sobre lo que he de hacer en las próximas horas; lucho contra la tentación de cometer un crimen o de contravenir una disposición policíaca; si me pregunto por el sentido de mi decisión se me revela que tiene de común lo siguiente: estoy persuadido de que, según la decisión que adopte, tendrá otro aspecto en lo futuro una fase de la vida. Ahora bien, como un impulso una vez existente continúa actuando incesantemente, mi decisión ha modificado en cualquier forma todo el engranaje de los hechos subsiguientes. En tal sentido, la libertad, según Kant, es la capacidad de comenzar una serie causal presupuesta en toda acción volitiva. Para que sea posible la libertad en este sentido ha de haber cosas nuevas en el mundo, novedades en el sentido más riguroso de la palabra; es decir, cosas nuevas no cognoscibles todavía por medio de lo ya existente, ni tampoco para el espíritu más perfecto, aunque conociera todo el universo con todas sus leyes. Pero esto se halla en contradicción con el espíritu omnisciente, está en contradicción igualmente con el concepto del mundo que se mueve según leyes determinadas. Ambas cosas—el espíritu plenamente consciente y el mundo completamente determinado—están vinculadas necesaria y lógicamente; de ahí que al materialista le guste aplicar la "ficción" del espíritu calculador ideal (teoría de Laplace), escarneciéndose así a sí mismo y a la falta de

ingenio de su mundo, mientras que, a la inversa, el teísta se ve en el dilema de tener que reconocer que Dios está ligado de una vez para siempre a su creación y que ya no tiene nada que hacer en el fondo. La dificultad se revela en toda su magnitud si se tiene en cuenta que el individuo supone tanto la determinabilidad como la posibilidad de creaciones nuevas, o sea que prevé un margen de indeterminación. Pues obra con medios premeditados sobre cierta fase de la vida; es decir, supone que sucesos determinados, causados por él, habrán de producir resultados determinados. En cuanto a esto son completamente indiferentes la clase y alcance de la fase de la vida sobre la que actúa. Lo mismo da si enciende fuego para hervir agua o si se repite constantemente un propósito para grabarle en su espíritu, o si se trata de un hecho material o espiritual. Ahora bien, quien actúa sobre individuos "calcula" sus medios sobre ellos y sus conocimientos psicológicos se acreditan por la exactitud de este cálculo. De esta suerte el determinista puede reprochar al indeterminista, como viceversa el indeterminista al determinista, que según la teoría del adversario sería imposible la acción. La determinabilidad y la posibilidad de hechos nuevos están, en efecto, comprendidas unitariamente en toda acción. Lo mismo ocurre con la responsabilidad que asumo con mi acción; sólo tiene sentido si no soy ningún autómatas limitado a sus funciones peculiares, pero adquiere su gravedad por el hecho de que toda acción produce efectos infinitos, determina para siempre una fase de la vida. El individuo ha de imaginarse como determinado aquello sobre lo que actúa para adaptar sus medios a las cosas, y puesto que también actúa sobre sí mismo, puesto que su propia naturaleza forma parte de estos medios, habrá de considerarse a sí mismo como un elemento determinado. La afirmación de *Fichte*, de que el hombre se considera más fácilmente como un pedazo de lava en la luna, como determinado, como inerte, que como un "yo", que como un ser activo desde un principio, tiene el siguiente fundamento: la reflexión se dirige a sí misma, no como sujeto, sino como objeto y medio de la acción. Y es precisamente esta inconsciencia de sí mismo lo que ha de vencer la filosofía; es decir, aquél ha de comprender los supues-

tos que encierra su acción. Reconoce entonces que, como individuo, ha de sentirse agente de un mundo en formación. En cuanto a esto, el concepto "llega a ser" no ha de falsificarse de nuevo en el sentido de que todo "devenir" no es otra cosa que el desenvolvimiento de un factor existente en la disposición. De lo contrario, todas sus acciones no serían más que acciones aparentes impuestas por terceros. Ahora bien, la filosofía tiene desde siempre la manía de declarar aparente aquello que no se subordina a una opinión prefijada. La libertad en el sentido de la posibilidad de no renovar algo por nuestra acción se opone a toda arquitectura de un cosmos que tiene un comienzo o plan fijo, sea ésta una fórmula universal mecánica o el plan de un dios o cualquier otra cosa. Constituye el gran problema de la filosofía, desde que Kant patentizó este antagonismo, si nos hemos de conformar con la renuncia al saber o si es posible una interpretación del mundo como conjunto que lleve en sí factores realmente nuevos y libertad. No ha de discutirse este problema aquí, en un tratado sobre pedagogía, sino que basta mirar los problemas filosóficos hasta donde alcance la luz que irradia del hecho de la educación y de sus principios.

Ahora bien, para cumplir a fondo esta misión habremos de investigar la segunda posición, en la que se presenta al educador la libertad del alumno. El alumno constituye para el educador un individuo sobre el que ha de actuar y que ha de educarse para la libertad. Toda influencia intencionada sobre otros individuos se mueve dentro de dos extremos: puedo tratar al otro individuo como cosa y adaptar a ella mis medios o lo puedo considerar como persona y adquirir influencia sobre su libertad por medio del propio entendimiento. Conseguimos uno de estos extremos por la hipnosis, durante la que sugiero al individuo la dirección de una conducta determinada a modo de una idea eficaz; el otro extremo lo logro por un consejo amistoso, en el que de antemano estoy decidido a seguir tanto la idea del amigo en el caso de que me parezca mejor como a persuadirle, cuando no pueda convencerme de la superioridad de su opinión. Es evidente que ninguno de estos extremos representa la educación, pues toda actividad educadora se verifica

en una trayectoria intermedia. Ahora bien, el primero de estos extremos, el de la hipnosis, admite solamente al individuo como determinable, mientras que el extremo del consejo lo admite solamente como individuo, que adopta sus decisiones a base de su propio entendimiento; el primer extremo conoce el fin de antemano (por lo menos si se trata de un hipnotizador completamente seguro de su sistema); el segundo, se entrega a lo nuevo que quizás surgiere. En las fases intermedias, que pertenecen a la actividad educadora, se evidencia la separación que existe entre libertad y novedad. Nos aparece como nueva toda fase del desarrollo si la vivimos compenetrados con el niño, aunque recordemos experiencias propias parecidas. Y es más, hasta el mundo se renueva si lo miramos con los ojos del niño que despierta a la vida. ¿Sería quizás la novedad una ilusión agradable, propia de todos al comenzar la vida, proporcionada al adulto por segunda vez por la joven generación, implicada desde luego con el saber que es una ilusión y por esto doloroso? Aquel discurso tan cruelmente desilusionante que se dirige tan a menudo a la juventud bulliciosa: «Ya veréis, cuando seáis mayores—también nosotros quisimos conquistar el mundo, que creíamos que empezaba con nosotros; ahora nos hemos tranquilizado y resignado al ritmo monótono de la vida, a la eterna repetición de su curso» estaría entonces justificado. Pero el educador que predica la teoría «de que todo ya ha sido», tendrá al fin de cuentas tanta menos razón cuanto más viveza posea el alumno, y queriendo desencantar a la juventud con su estribillo monótono tendrá que exclamar por fin como «laudator temporis acti»: «No entiendo ya al mundo». Pues en lo nuevo que es solamente en sentido subjetivo, en la repetición de las fases iguales de la vida hay siempre alguna novedad objetiva. Y es más, esta novedad objetiva está íntimamente vinculada con aquello que parece precisamente constituir el cimiento más sólido para la conservación de lo antiguo, es decir, el efecto secundario, la memoria, la tradición. En la vida espiritual individual nada puede repetirse en forma igual, precisamente porque las huellas de lo que existía anteriormente ejercen una influencia modificadora sobre toda repetición. Solamente en el

caso de que se trate de una actividad completamente mecanizada, que se desarrolle con completa uniformidad, tal como los pasos al andar, se puede hablar de una repetición propiamente dicha, pero tampoco se da uno «cuenta» de estos pasos aislados ni de estos acontecimientos completamente mecanizados. El significado que la memoria y el recuerdo tienen en la vida del individuo, lo posee la tradición para la comunidad y cultura humanas. Enlaza a las generaciones, conserva los progresos; pero todo miembro nuevo aporta una novedad, modifica en alguna manera el acento; y es más, ya el hecho de que una tradición ha envejecido, de que aumente su respetabilidad, pero, a la par, su distancia del presente, habrá de modificarla. También aquí hay casos extremos de una mecanización completa: la tabla pitagórica, una vez encontrado el método adecuado, puede enseñarse a toda generación en igual forma y tener siempre el mismo significado. Hay además una consolidación artificial: siempre se trasmite de nuevo con la mayor exactitud posible el texto original del Talmud o de las Vedas; dicese que un célebre maestro del Talmud ha hecho suya la doctrina desacreditada: no hay nada nuevo en el mundo. Pero lo mecanizado de esta manera o llega a ser mero medio, como la tabla pitagórica, o, si quiere violar a la vida superior, es deshecho y barrido finalmente por la vida modificada, porque ya no puede modificarse. Ya en la conexión de lo antiguo y en el hecho de que se conserve la huella de todo proceso, se basa, en todas partes—en el organismo físico, como en la vida espiritual, en la herencia, como en la tradición—la necesidad de lo nuevo. He aquí una situación curiosa: precisamente de la conexión más íntima con lo pasado nace lo nuevo, mientras que es más perfecta la repetición de lo mismo, allí donde más se aproxima la acción al caso ideal del péndulo que carece de rozamiento, es decir, allí donde un movimiento no ejerce ninguna influencia sobre el que le sigue. Así abordamos el secreto más profundo del mundo, si nos compenetramos muy íntimamente con el hecho de que en todo hombre existe alguna novedad, algo que ni siquiera sospechamos, precisamente porque dicho individuo está determinado históricamente por todo el pasado.

Frente a la difusión universal de lo nuevo como matiz del desarrollo o como acontecimiento sorprendente, la libertad se encara más tarde y en forma más esporádica con el educador. Tampoco está dirigida necesariamente a novedades, en cuanto a contenido, ni siquiera a novedades que en cuanto a éste se aparten del objetivo volitivo del educador; también puede limitarse a la aspiración a la libertad. Se busca apasionadamente la propia decisión, la acción independiente, precisamente en el caso de negársela al individuo, bien sea en la forma de terquedad, bien sea retirándola a un campo vital inasequible al educador. Y además, mientras que la novedad se manifiesta al educador objetivamente como algo inesperado, toda manifestación de libertad aparece por de pronto como acontecimiento condicionado. Se explica el hecho de destacarse con tanta precisión la voluntad de libertad por la circunstancia de que la presión ocasiona la contrapresión, es decir, por una imagen mecánica. En efecto, cada uno puede experimentar la libertad sólo en su propia acción; en la ajena sólo puede «reconocerla»; a esto está, en cambio, obligado en cuanto reconozca la equivalencia entre el «yo» extraño y el «yo» propio. Por separados que estén novedad y libertad en la presentación y en la forma de presentarse, tienen vínculos muy íntimos; sólo hay que transmitir al desarrollo del alumno esta relación por el análisis de la propia acción, en la cual sólo se experimenta inmediatamente la libertad. En la libertad, la novedad se hace consciente, se la quiere, quedando, en cambio, en dependencia de lo inconsciente todo lo que sea consciente. La voluntad más enérgica, así como también la más independiente, que pone en práctica lo nuevo con la mayor decisión, se alimenta de la misma conexión en que lo nuevo está con la memoria, la herencia y la tradición; en suma, con el conjunto de la vida. Lo nuevo, en el mundo, como demostramos ahora, no se limita a la intervención de la decisión volitiva, parece estar estrechamente relacionada con el desarrollo histórico y orgánico. Tampoco se resuelve aquí el problema fundamental filosófico, es decir, la decisión entre la conducta crítica y la metafísica, pero sí se coloca su discusión sobre base más amplia.

Para el educador se deduce de allí un doble respeto: de un lado, para la libertad del alumno, respeto que guía a su voluntad indecisa; del otro lado, el respeto para lo nuevo desconocido le preserva contra la confianza orgullosa en su omnisciencia, contra esta bastardía del educador. Tiene ante sí el milagro de la persona en formación; ha de saber que aquí y emergiendo de la enmarañada raigambre del pasado hay algo que aspira a la luz, que ni puede perverse ni hacerse de antemano, sino que al surgir se ha de observar amorosamente, fomentándolo en su desarrollo. Recordemos que toda actividad educadora se mueve sobre una escala cuyo punto superior lo representa el consejo amistoso común. Aún allí donde el educador queda en las inmediaciones del punto inferior habrá de poner cuidadosa atención en la formación de lo nuevo y ha de tratar de acercarse paulatinamente al punto superior. Esto no ha de afectar necesariamente a la claridad y la firmeza de su acción, puesto que ésta procede de su conformidad con el objetivo superior, para él y para el alumno. Quizás no sea imprescindible para el educador el entendimiento filosófico de la esencia y del significado de la libertad, en la forma que hemos tratado de crearlo, puesto que la fundamentación objetiva logra su derecho por inconsecuencias felices en el caso de que la teoría sea errónea. Ahora bien, aquel que quiere proporcionar la calidad a otros no debe tolerar en sí mismo vaguedades de ninguna clase, y sobre todo: el determinismo induce fácilmente a los caracteres firmes a una determinación de sus proyectos, a una rigidez de procedimiento impotente para la comprensión de innovación en todo desarrollo, mientras que sirve a los caracteres débiles de disculpa para su pasividad. El educador consciente de su proceder no sólo ha de haber comprendido en sentido general la relación desarrollada de la continuidad de la acción del pasado, de la libertad, sino que ha de volver a experimentar en cada caso aislado; pues aquélla muestra siempre otra proporción de energía en sus componentes y también otra forma.

PSICOLOGÍA INFANTIL. PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA.—Ya que el

educador ha de tener en cuenta constantemente el desarrollo del alumno, habrán de ser para él de suma importancia todos los conocimientos referentes a éste. La pedagogía como ciencia de la educación habrá de tener, por consiguiente, estrechas relaciones con las ciencias que se ocupan del desarrollo del hombre. Ya hemos expuesto que estas ciencias, como ciencias del ser, no pueden facilitar objetivos; así es que la pedagogía, que necesita el objetivo por sí mismo como punto de determinación para sus doctrinas, no puede basarse en ellas; mas esto limita la relación sólo en sentido negativo. Para la caracterización positiva complementaria tampoco basta con decir: las ciencias que tratan del desarrollo del hombre facilitan los medios para conseguir el objetivo, pues de un lado hemos hecho resaltar reiteradamente que los medios y el objetivo en la educación, no sólo están relacionados entre sí naturalmente, sino que también se influyen mutuamente; de otro lado, las ciencias reales no son por cierto las únicas que facilitan medios al educador. Y es más, si el alumno ha de ser educado para miembro de comunidades, le serán necesarias tanto las teorías generales sobre la estructura de las comunidades (sociología) como la historia y la exposición de la situación actual de nuestras comunidades actuales. Hay que añadir a esto—porque todo educador actúa espiritualmente sobre la vida espiritual del alumno—la teoría general de la influencia espiritual y la psicología especial del educador o del maestro. Todo esto queda ahora aparte, pero habremos de recordarlo con el fin de dar la debida orientación frente a socorridos particularismos. De las dos ciencias que han de relacionarse entre sí, hasta ahora ha sido construída en su estructura esencial la pedagogía, debiéndose por de pronto estudiar la otra (o el grupo de ciencias) aisladamente antes de poder determinar su relación con aquélla.

El objeto de la educación es el hombre en su totalidad; por lo tanto, la ciencia real correspondiente a la pedagogía es también la teoría del desarrollo del hombre en su totalidad. Ahora bien, ésta, al igual que toda investigación antropológica, se divide en dos partes, en consonancia con la diferenciación de cuerpo y alma. El hombre como cuerpo,

se asemeja a otros cuerpos orgánicos, y su desarrollo al de otros organismos. Al igual que éstos, sostiene con los cuerpos de su ambiente un continuo intercambio de energía y sustancia; al igual que ellos, está sujeto a todas las leyes físicas y químicas. Mas esta investigación del organismo como si éste fuera un caso especial de las leyes que se aplican a todos los cuerpos, no le agota. Más bien, el hecho de que el organismo sea un conjunto que se conserva, propaga y desenvuelve su forma según un orden preestablecido, le distingue frente a todo lo inorgánico. Ha de tenerse presente esta diferencia e independencia si la ciencia de lo orgánico quiere justificarse. A este cuerpo orgánico le corresponde una vida anímica, a la sucesión de sus fases le corresponde una sucesión de vivencias que, a su vez, forman un conjunto. Al cuerpo orgánico en sus relaciones con su vida anímica lo llamamos cuerpo. El conjunto anímico aparece más aislado frente a otras almas que el cuerpo frente a otros cuerpos. Pues mientras se da el caso de que ciertas partes del cuerpo circulan constantemente entre el cuerpo y el medio ambiente, el alma sólo está en comunicación con otras almas por mediación de su propio cuerpo. En curioso contraste con este aislamiento de toda vida espiritual respecto a otra está la imposibilidad de formarse sólo por medio de las experiencias un conjunto coherente de la vida espiritual. Mientras que todos los procesos corporales son perfectamente comprobables, sin tener que recurrir para ello a factores extracorporales, la vida anímica como conjunto sólo es comprensible mediante miembros complementarios que, desde luego, no existen en la conciencia. Esto lo reconoce todo el mundo, mientras que se discute—lo cual aquí no tenemos que dilucidar—sobre si los miembros complementarios son procesos «anímicos inconscientes» o «corporales». El aislamiento del organismo parece resaltar en forma genuina en lo anímico, mientras que la conexión del organismo con la vida externa aparece en lo corporal. Esto ya demuestra que la investigación de lo corporal y de lo anímico están en estrecha dependencia una de otra, por distintas que sean en ambos lados la demostración de hechos, la formación de conceptos y la explicación. Y es más, hay ciertas normas

fijas (por ejemplo, formas de suceder en el tiempo) que son comunes a ambos lados, o según expresión de *William Stern*—son *neutrales psicofísicamente*. La rigurosa separación de lo corporal y de lo anímico la exige un concepto genuinamente mecanicista del cuerpo: frente a la simple coexistencia de partes corporales de ínfima categoría, tenemos el engranaje de lo anímico, la naturaleza cualitativa de todo acontecimiento. En cambio, allí donde se considera al cuerpo principalmente como cuerpo orgánico (Aristóteles, Goethe, Schelling) no existe ningún abismo entre cuerpo y alma. Dada la circunstancia de que la educación se refiere siempre al hombre en su totalidad, la pedagogía no tiene desde luego ningún interés en una rigurosa separación, sino que, al contrario, le interesa una unión de ambos lados. La ciencia real sobre el alumno vinculada a la pedagogía no es sólo, por consiguiente, una «psicología del individuo joven», sino una «psicología infantil» general. Es cierto que, en cuanto a esto, hállese en primer término el interés por el aspecto psíquico y que al cuerpo también se mira esencialmente desde el lado anímico, pues las influencias estrictamente no psíquicas (por ejemplo, el traslado de un niño que duerme de un ambiente en que corre peligro) no forman parte de la educación; toda acción educadora ha de obrar, por lo menos, también sobre el alma. Esto es una consecuencia de la fijación del objetivo de la educación. Del otro lado hay que tener en cuenta que no conocemos influencias «puramente psíquicas», es decir, influencias sobre otra alma no transmitidas por el cuerpo, y que todas las alteraciones y hábitos corporales obran de manera directa o indirecta sobre el alma o que son compensadas por alteraciones y orientaciones psíquicas. Por este motivo, la educación del cuerpo para la fuerza, la habilidad, la belleza, tiene, en todo caso y a la par, un aspecto psíquico, y ni siquiera es posible sin la participación del alma. Entre los objetivos de la educación los hay también psicofísicos neutrales, tales como la limpieza, el comportamiento, el orden.

Para fijar ahora la importancia de la «psicología infantil» para la pedagogía y para la educación hemos de mencionar nuevamente la serie de las influencias educadoras situadas

entre los extremos de una elaboración del alumno considerado como mero objeto, y el reconocimiento del alumno como personalidad libre, sobre la que moralmente son lícitas las influencias extrañas, pero sólo en la medida que las consiente su voluntad. Estos extremos no representan todavía, o mejor dicho, ya la educación que, en sentido general, ha de dirigirse desde el polo objetivo al polo personal. Al párvulo le acostumbramos a la regularidad, al orden, vistiéndole, alimentándole, etc., sólo en tiempos determinados. El trato intencionado, por ejemplo, la sonrisa de la madre para producir la del niño, el juego, la aquiescencia que encuentra su baluceo lo adopta la persona que se forma sin que tenga conciencia clara de ello, de igual manera que se compone de impulsos instintivos el lazo personal que une madre e hijo por otra parte. Una medida se aproxima tanto más al polo objetivo cuanto más influye sólo sobre un lado relativamente aislable del individuo total. El adulto también está absolutamente conforme en que se le adiestre en una nueva habilidad en la forma material más conveniente; también puede estar dispuesto a que se le libre mediante un tratamiento objetivo, por ejemplo, por hipnosis, de una condición molesta, como la tartamudez. Por fin, en la medida en que ha de ejercerse una influencia uniforme sobre una multitud hará falta un cálculo de promedio. En el tratamiento se mezclan con gran variedad, por lo tanto, los elementos objetivos y los personales, de manera que no corresponde en un todo a la realidad la imagen de una transición rectilínea entre los contrarios. Con toda mi manera de ser puedo colocar al niño dentro de mi esfera espiritual, por decirlo así, de forma que parezca constituir una parte de mi persona; puedo ejercer, por consiguiente, una influencia personal, tratando a pesar de ello al alumno como un ser que me pertenece, no como un ser independiente. Al contrario, puedo influir sobre una mala costumbre del alumno con el consentimiento de la voluntad de éste de manera puramente objetiva (y hasta por hipnosis). A esta serie de influencias corresponde en la psicología una serie de actitudes cognoscitivas. Pueden reconstruirse también los procesos psíquicos a modo del conocimiento mecánico, habiéndose obtenido por este método grandes éxitos en de-

terminados campos, por ejemplo, allí donde se trata de retener en la memoria y olvidar diversas combinaciones de sílabas, cifras, etc. El elemento que hay que retener, la asociación que hay que establecer, se parecen aquí al cuerpo que empuja o es empujado, a la atracción o repulsión de masas corporales. Este extremo de la psicología no podrá alcanzarse jamás, pues sus elementos han de poder vivirse siempre; la diferencia de "rojo" y "azul" y también la de la atención "concentrada" y "distraída" puede achacarse a una mera diferencia de intensidad o de posición; solamente resultan comprensibles a base de la experiencia de cada individuo. En el lado opuesto se encuentra un conocimiento puramente comprensivo, sensitivo, parecido al que en nosotros despierta el poeta. Tampoco este extremo es psicología, si ésta constituye una ciencia. Pues todas las ciencias indagan la verdad de las diferentes doctrinas; por lo tanto han de analizarlas, mientras que el poeta representa simplemente y produce de esta manera un conjunto que convence inmediatamente. Ahora bien, si el psicopatólogo explica en un caso aislado la génesis y el efecto de un impulso forzado, entonces está muy cerca del extremo tratado. Es evidente que estas distintas maneras de conocimiento corresponden a las distintas influencias educadoras; el educador, por consiguiente, ha de aprender de la psicología, tanto de la "comprensiva" como de la "calculadora" o "dominadora" (denominada a menudo equivocadamente "explicativa"). Naturalmente, es muy distinta la manera de aprender de ambas. La psicología "calculadora" puede facilitarle determinados medios para determinados objetivos parciales; puede, por ejemplo, enseñarle que es conveniente que una composición que hay que aprender de memoria se enseñe en su totalidad y no en trozos, que una disposición de ánimo tranquila y serena garantiza mucho mejor el éxito de todo trabajo que una sobretensión excitada (inquieta). La psicología "comprensiva", en cambio, le ayudará más bien indirectamente, ampliando el horizonte de su inteligencia, sacándole ante todo de la ilusión peligrosa de que todos los hombres se comportan en forma análoga a él agudizando su vista para los indicios de procesos y particularidades espirituales. Es manifiesto que la psicología "calculadora" tendrá tanto

mayor importancia cuanto más necesaria sea una conducta "objetiva", cuanto más se trate de fases preliminares de la educación, de la consecución de objetivos parciales aislables o de influencia sobre masas. Hay que hacer resaltar que el punto de vista que ha de adoptar el educador en cada caso es distinto, en dos sentidos, del que toma el psicólogo, o del investigador de la juventud en especial, sea el procedimiento de éste calculador o comprensivo. El educador actúa, selecciona, desecha, en suma, adopta posiciones respecto al alumno; el observador científico únicamente trata de comprender de la manera más pura y completa posible; tiene principios selectivos científicos, mas no prácticos. Para el educador el alumno constituye una personalidad en estado de formación, en la que siempre pueden surgir elementos nuevos; el observador trata de seguir retrospectivamente todo rasgo observado y de hacer deducciones causales de los antecedentes. El punto de vista de la psicología juvenil no ha de subrogar, por consiguiente, al punto de vista educativo y tampoco viceversa. Quien conoce ambos puntos de vista sabrá también que apenas es posible unirlos en el mismo acto, por lo menos no es fácil un rápido cambio entre ambos. Aumenta la dificultad de unir ambos puntos de vista en la medida que se destaca el efecto personal; aumenta, por lo tanto, con el aumento de la actividad educadora. No resulta, pues, conveniente bajo ningún concepto que el investigador científico de la juventud y el educador sea una misma persona; sólo en casos aislados será esto posible en circunstancias y disposiciones especialmente favorables y ofrecerá entonces curiosas ventajas a la ciencia. Es en cambio imprescindible su cooperación. El educador busca la solución de sus problemas en la psicología infantil. Necesita, en primer término, el exacto conocimiento del desarrollo, tal como se realiza bajo las condiciones especiales de nuestra cultura en las diferentes capas sociales y precisamente tanto del desarrollo normal como de las anomalías que se presentan. Es necesario el exacto conocimiento de los desarrollos en otras condiciones de ambiente y de cultura, en otras razas, etc., a fin de aislar el influjo de los diversos factores de ambiente y disposición. El educador quiere saber, además, cómo obran sobre el desarrollo determinadas

medidas. En este aspecto su misma colaboración será más fructuosa, sobre todo si se trata de medidas de índole especial y de la educación de masas: todo ensayo de una innovación, por ejemplo de un nuevo método didáctico, de una nueva distribución del trabajo en temas domésticos, habría de ser aprovechado estadísticamente como ensayo en masa, de la misma manera que lo hace desde antiguo la medicina con sus medidas terapéuticas. No supondría gran trabajo vencer la dificultad que ofrecen los distintos puntos de vista del educador y del investigador allí donde se trata de medidas aisladas y de consignar éxitos exteriores relativamente toscos. Es conveniente, por fin, buscar los medios más adecuados para determinados objetivos parciales aislables, cuya misión incumbe a la investigación "psicotécnica" propiamente dicha (como la enseñanza de la lectura y el mantenimiento de una atención uniforme).

Todo estudio aplicado a la juventud presupone, en cuanto estudio psicológico, la psicología general del adulto. Pues cada psicología, como ya dijimos, contiene un factor comprensivo y toda comprensión ha de partir de lo más inmediato a nuestro entendimiento, a nosotros mismos que comprendemos. Solamente en la analogía y en el contraste con nosotros resulta comprensible lo dispar; así sucede, por ejemplo, con la temprana vida espiritual del niño.

Aunque, por consiguiente, no pueda basarse la pedagogía en la psicología ni aun en la de la infancia, son de suma importancia ambas para la pedagogía científica y para cada educador individual. Proporcionan a la pedagogía no solamente medios aislados, sino que también le muestran los límites de lo alcanzable y la comprensión de la influencia educadora, como también del desarrollo del alumno; intensifican la atención del educador para las diferentes maneras que puedan presentarse en el comportamiento del alumno; estimulan su fantasía; le libran de enquistarse en costumbres adquiridas; le ofrecen, por último, normas para la interpretación de acontecimientos que por su naturaleza misma le resultarían muy difíciles de comprender. En cuanto a todo esto puede llegar a ser el efecto secundario inconsciente tan importante como la aclaración y el enriquecimiento de la conciencia. Puesto que la psi-

cología aplicada a la juventud y la psicología general son ciencias en estado de desarrollo que crecen rápidamente, siendo más ricas todavía en iniciativas que en resultados positivos, el educador hará bien en mantener contacto permanente con ellas. Una vez lograda la base necesaria, no le será esto demasiado difícil, dado el esfuerzo de los psicólogos para resumir sus resultados y comunicarlos de manera comprensible.

JONAS COHN

### INFORMACIÓN PSICOLÓGICA

## ¿POR QUÉ GUSTAN LOS CUENTOS A LOS NIÑOS?

*Escasa fantasía de los niños.— Lo maravilloso en la vida real y la realidad en los cuentos.—Las interpretaciones analógicas en los niños.— Antropomorfismo infantil.— Cuentos y novelas.— ¿Se deben contar cuentos a los niños?*

Nosotros, los mayores, nos preguntamos muchas veces cómo pueden los niños tomar tan placentero interés por las fábulas y por ciertos cuentos fantásticos llenos de cosas inverosímiles, que nuestro más vulgar buen sentido se rehusa a aceptar, y que son más agradables a los niños cuanto más imposibles y absurdas: los árboles que bailan, las piedras que cantan, una nuez que encierra un magnífico traje color claro de luna, las botas que hacen dar pasos de siete leguas, el anillo que hace invisible al que lo lleva, la princesa que saca agua del pozo con las trenzas: todas estas cosas extraordinarias forman su bagaje intelectual predilecto, las concepciones e ideas sobre las que se detienen con más vivo placer y con insaciable avidez.

Muchos creen que esto dependa del hecho de que los niños tengan una gran fantasía y se complazcan naturalmente en la narración de aventuras extraordinarias e inverosímiles.

Pero las cosas no deben pasar así; yo que he tenido durante mucho tiempo una gran cantidad de niños ante mi vista, estoy persuadida de que los niños tienen escasa fantasía, y que las particularidades maravillosas y fantásticas de los cuentos de hadas y magos, son interpretadas por ellos de un modo que ni sospechamos, ni podemos imaginar fácilmente.

Este mundo sobrenatural no tiene para ellos nada de mágico e increíble; es para ellos completamente simple y *natural*.

Porque si nos ponemos en el punto de vista de los niños y nos despojamos del caudal de ideas que hemos adquirido de adultos, debemos reconocer que el niño se encuentra desde sus primeros meses en medio de cosas y sensaciones más maravillosas y fantásticas que las que adornan las historias de las hadas.

He visto, por ejemplo, a mi hijo, desde los 10 a los 14 meses, preocupado de un hecho que debía de tener para él algo de portentoso: las campanas.

Vivíamos entonces en una casa cercana a una iglesia, y, de repente, mientras estábamos en una habitación y sin que se viera moverse nada, el aire se llena de sonidos. Recuerdo la maravilla y la inquietud del nene que se endereza, mira a su alrededor y comienza a gritar: "á da á da".

Generalmente no se ve tocar las campanas, pero nosotros, los adultos, cuando oímos el sonido, lo asociamos a la idea de un cono de bronce golpeado por un badajo, y no nos maravillamos.

Pero el niño que no sabe lo que es una campana, cuando siente el aire llenarse de sonidos armoniosos y no ve ninguna modificación ni ninguna causa aparente del fenómeno, puede creer muy bien que sea el árbol que canta.

Los árboles que cantan, las piedras que bailan, no despiertan en el niño sensaciones que difieran en mucho de lo que es para él a un tiempo maravilloso y natural. Por otra parte, ¿por qué maravillarse de un árbol que canta, cuando puede oír sonar un piano o un órgano, que son muy parecidos a los muebles comunes de los cuales ignora el mecanismo interior?

Así muchas de las colosales aventuras del Barón de la Castaña, dan a los niños explicaciones muy satisfactorias de ciertos fenómenos; no entenderían si se intentara explicarles

que las notas se forman por la vibración de las cuerdas sonoras; pero encuentran muy lógica la hipótesis de la música que sale del trombón en forma visible de notas musicales, o de los humos del vino, que sale como un penacho de vapor de la coronilla del cráneo de un beodo; y deben sentir ante estas imágenes y ante estos cuentos fantásticos, no tanto, como nosotros imaginamos, el placer de una cosa fantástica, sino la satisfacción que nosotros sentimos por la explicación clara y evidente de un fenómeno.

Otro hecho muy curioso en mi nene, desde antes de los diez meses hasta cerca de los diez y ocho, fué su gran pasión por los botines. Es este, por lo demás, un gusto de todos los de esa edad más o menos. Ningún juguete alegra tanto y por tanto tiempo, a mi hijito como sus zapatitos, que se pone y se saca, toma en la mano, mira, se arrima a la mejilla o coloca debajo del pie... y le gustan no sólo sus botines sino los míos y todos los que encuentra a mano.

La razón de esta alegría y de esta admiración debe estar en que cree que sus botines son una parte de su propia persona, —como el caracol debe sentir que la concha es una parte de su ser;— lo cierto es que el nene se toca con el mismo placer el pie que el botín.

Se podría decir, es cierto, que hay otros objetos que él también debe creer parte de sí mismo, el sombrero, por ejemplo; pero no lo lleva continuamente, y no lo ve; y el sombrero no tiene una forma tan humana como los botines que conservan justamente la forma de un piececito.

Asimismo algo de semejante a los botines le representan los lentes, una especie de ojos suplementarios; mi nene cuando tenía pocos meses se admiraba extraordinariamente cuando una persona se colocaba los lentes, y trataba de arrancárselos y de examinarlos. He visto que muchos otros niños tienen la misma curiosidad.

Un niño, citado por Sully, viendo que las medias le habían pintado de negro los piececitos, creyó que le habían cambiado los pies, — “Estos no son mis pies de hoy por la mañana.”

Una primita mía cree que se le puede sacar la nariz y tiene miedo de sacársela ella misma.

He notado también que mi nene a los 14 meses creía que las cabras balaban por la cola, porque le habían regalado una cabrita de juguete que balaba cuando se le tiraba del rabo. ¿Y cómo va a encontrar increíble el hecho que nosotros le afirmamos de "haber oído contar una historia a nuestro dedo meñique"?

Hay muchas cosas que deben parecer extraordinarias a los niños, mientras son lógicas y sencillas para nosotros que tenemos mayor bagaje de conocimientos y de experiencia.

He conocido un niño de dos años que tenía muchísimo miedo de los árboles de un camino, los miraba siempre de arriba abajo temeroso, y no quería acercárseles porque temía que se le cayeran encima de un momento a otro. La idea desde su punto de vista era lógica; él veía, por ejemplo, en su juego de bolos que una pequeña bolita bastaba para hacer caer una columnita de madera; él ve también que un bastón no se queda en pie por sí sólo, él no sabe nada de las raíces... ¿Cómo se las arregla un árbol —debe pensar— para estar firme y de pie, y por qué razón no ha de caerse? Y si se queda derecho ¿no será en virtud de alguna de las fuerzas mágicas de que hablan los cuentos?

Otra niña de tres años no quería mirar las estrellas porque "quemán", las asimilaba a las chispas del fuego; otra niña creía que las estrellas habían sido clavadas en el cielo como los cuadros en la pared. Así es muy probable que cuando los niños oyen contar la historia de *Piel de asno*, encuentran muy natural que a *Piel de asno* le brote una estrella en la frente y a sus hermanas perversas una cola de asno.

A medida que el niño crece, cosas nuevas y maravillosas van apareciendo ante su vista.

En el baño ve que la esponja flota mientras que la piedra que él tira al arroyo se va a fondo inmediatamente.

Un buen día de invierno va a la ventana en seguida de levantarse y ve el paisaje transformado. Como al contacto de una varita mágica toda la tierra está blanca, los árboles y las ramas, las cornisas y las casas perfiladas de blanco, y una inmensa multitud de maripositas giran en el aire y se posan en todas partes.

Una niñita que yo conozco gritaba a su madre, maravillada:

—Mamá, ven a ver cómo el Señor envía miguitas de pan para los pajaritos.

Otra creía que los ligeros copos de nieve eran de azúcar.

Así es probable que un niño de tres o cuatro años no crea sobrenatural una lluvia de confites o de chokolatines, o de monedas de oro o de plata después de haber visto cómo real y naturalmente, y sin embargo de una manera para él inexplicable, cae una nevada.

Recuerdo otra idea infantil absurda, que me parecía naturalísima, aunque ya tenía nueve años y no era analfabeta; esta idea me había sido sugerida por un libro que era entonces mi Biblia: el "Róbinson Suizo". Uno de los hijos de Róbinson preguntaba por qué, como se siembran el trigo y las legumbres, no se habían de poder sembrar los merengues para obtener plantas.

La cosa no me parecía nada absurda, sino ingeniosa y simple, y lo único que me extrañaba era que ya no se hubiera puesto en práctica. Por lo demás no estaba muy lejos de las ideas de los indígenas de Tahití que habiendo obtenido clavos de Cook, los sembraron esperando que germinasen.

He visto la admiración de una niña de cuatro años, que mientras ayudaba a su madre a llevar el cesto donde había un pedazo de carne cruda, vió a dos o tres perros, acudir corriendo, olfatear y saltar alrededor del cesto.

—Buscan la carne— dice la madre.

—¿Pero cómo, si el cesto está cerrado? ¿Cómo saben que llevamos carne si no la ven?

Hubiera sido imposible para ella comprender cómo sucedía esto, cómo los perros sienten olores que para nosotros pasan desapercibidos.

Así cuando el ogro entra en su casa donde su mujer ha escondido a Pulgarcito y sus hermanos, y dice:

*Mujo mujo siento olor a custianujo,*

y hace salir a los niños escondidos, no ejecuta para el niño una maravilla mayor que la que han hecho los perros descubriendo desde lejos y por el olor la carne encerrada en un canasto.

Esa misma niña, a la misma edad, viendo poner al sol

unos paños mojados que a la media hora estaban secos, preguntaba obstinadamente:

¿Dónde está lo mojado, quién lo seca?

Y como las cosas mojadas se vuelven secas, ¿por qué lo dulce no puede volverse amargo y lo verde rojo?

El niño de Sully viendo al azúcar disolverse en el agua quería disolver del mismo modo un pedacito de carne.

Otro niño, viendo que los globitos se inflan con el aliento, probó de soplarle la mano y preguntaba: ¿Por qué no se hincha la mano soplándola? Otro preguntaba por qué cuando se metía la mano en el agua no se hacía un agujero.

Además hay un eco: esta extraña voz que en ciertos puntos de la calle repite con tanta exactitud los gritos y a veces las palabras. Se va al sitio de donde parece que salía la voz y no se encuentra a nadie. ¿Qué puede ser eso? Una voz del aire, o un espíritu, o una persona que se oculta. Este hecho que es familiar y no excita la admiración o la extrañeza del adulto que acompaña al niño, es una cosa estupenda para él.

George Sand en la *Histoire de ma vie* cuenta todas las extrañas y fantásticas hipótesis que el descubrimiento de un eco, en un palacio le había sugerido.

Hay otro grupo de preguntas y cuestiones que los niños hacen, que demuestran cómo para ellos las cosas reales y posibles y las que reconocemos como absurdas, se confunden y equivalen.

Un niño de Egger decía a su abuelo: "Cuando yo sea grande y tú chiquito, te llevaré en el brazo".

Para él y para otros niños se puede ser grande y chico, viejo y joven voluntariamente o por acaso, pero sin orden o regla preestablecida.

Una primita mía creía que el crecer era indefinido. "Cuando mi papá tenga 70 años, decía, no cabrá en casa".

Otra niña no entendía cómo se hacía para crecer, para ser grande: "¿De dónde viene la estatura?", preguntaba; creía que para ser grande se necesitaba agregarse un poco de piernas y un poco de cuello.

Otro hecho que demuestra que no conciben el fenómeno del crecimiento es que mi hermana, cuando era chiquita, creía que todos los hombres nacen como son y creía que nacían

niños chicos, niños grandes, hombres hechos, señoras y señoritas.

Una primita mía de cinco años creía que como los niños son hijos de los hombres, las piedras chicas fueran hijas de las grandes, y los bastoncitos de los bastones; y que las piedras por las piedrecitas y los bastones por los bastoncitos, sentían la misma tierna solicitud que las madres por sus hijos.

Un gran número de niños cree que los recién nacidos se encuentran en los huertos, en las coles o en las flores.

Una niña me ha contado que hasta los 9 años, cada vez que iba al campo, buscaba con gran fe y perseverancia dentro de cada planta de col un nene que aún no hubiera nacido!

Y en verdad, ¿por qué van a poner en duda los niños una cosa que se les ha afirmado formalmente y con toda seriedad y que no choca con ninguno de los conocimientos e ideas que tienen acerca del mundo que los rodea?

Que un niño salga de una col o de un zapallo no debe parecerles más inverosímil ni extraordinario que un pollito que sale vivo y haciendo pininos de la cáscara de un huevo.

Por otra parte, el hecho mismo del niño que sale vivo y completo del cuerpo de la madre, es tan maravilloso e inexplicable como las más extrañas e imperiosas combinaciones que puede inventar un hada.

Tengo un recuerdo singular de mis creencias infantiles sobre este asunto; recuerdo haber creído que las muñecas se podían transformar en nenes; había recibido en regalo una muñeca bellísima, grande, gruesa, pintada como un nene, que cerraba los ojos y tenía una cuna, un colchoncito y una cortina para aminorar la luz; precisamente como tienen los nenes: y me parecía que un día u otro cuando fuese a despertarla y a abrir las persianas, la iba a encontrar, al alzar la cortina, viva como los nenitos que tiene mamá y que respiran, maman, gritan.

Esta idea no me la había sugerido nadie, me parecía que cuando existía una forma tan humana como la de mi muñeca, la vida podía venir sola.

Desde el punto de vista infantil, la cosa era ciertamente más lógica, más fácil de concebir y explicar, que la verda-

dera explicación, si me la hubieran dado, y no difiere mucho de la que dan las Santas Escrituras sobre la creación del hombre, un ser hecho de barro, un fanteche al que Dios sopló y al contacto de su aliento vive.

También Sully cita el ejemplo de una niña que preguntaba insistentemente a su madre: "¿Soy una niña o una muñeca?"

Otra propiedad característica del niño, que debe contribuir a hacerle interpretar y gozar de un modo que no es el sospechado por nosotros, de las fábulas y los cuentos maravillosos, es un innato "antropomorfismo". Todas nuestras distinciones doctas y sutiles entre reino animal, vegetal y mineral, entre cosas animadas e inanimadas, no existen para el niño: él juzga e interpreta todas las cosas que lo circundan, desde una sola fuente de experiencia: él mismo y las propias sensaciones, inmediatas y directas. Así, del mismo modo que él está vivo, se mueve, habla, juega, corre, todas las cosas que le rodean deben estar dotadas de una vida semejante a la suya; y recíprocamente basta que una cosa se mueva para que él la crea viva.

Ya he dicho que ciertos niños de una escuela de Londres interrogados acerca de las cosas vivas que veían en el salón de clase, contestaron: "El agua y el fuego". Que el agua vive, piensan también ciertas poblaciones hindúes (véase cómo el mundo primitivo se parece al de los niños!) tanto que se agita una discusión acerca de si debe beberse fría o caliente.

Así la niña de Taine cree que la luna juega a *las escondidas* y otra niña me pregunta quién la acuesta; una niña inglesa piensa que las piedras deben aburrirse de no cambiar nunca de sitio; mi niño de dos años cree que el *fi* (el ferrocarril que ve pasar) va a Turín a hablar con el abuelito, que cuando él va a comer, también el ferrocarril va a comer y que cuando a él lo acuestan también el ferrocarril va a *hacer nono*.

Yo me acuerdo de haber creído hasta cerca de los ocho años que no fuesen mis ojos los que veían en el espejo junto con mi cara todo el fondo de la habitación; sino que los

ojos de mi cara reflejada eran los que veían la parte de la habitación que estaba a mi espalda.

Una primita mía cuando juega habla con sus juguetes: Cafetera. ¿dónde estás? ¿No ves que estoy aquí? ¿Dónde? Sobre la silla. ¿Quieres que te llene de agua? Y aun cuando no juega, habla con los objetos que tiene a mano: Puerta, ábrete; pero, ¿por qué no quieres abrirte? Amenaza a sus trompos con voz ronca cuando no quieren bailar. Dice que uno es el macho y el otro la hembra — y que su camisita es hija de su camisón de dormir.

Así los niños, cuando por primera vez oyen un fonógrafo, creen, no que se trate de un mecanismo, sino de un hombre que está escondido dentro.

E imaginan: no que sea un juego de ruedas y resortes lo que hace mover los caballitos, el polichinela, los automóviles, sino un soplo de vida que los anima momentáneamente.

También los niños creen natural que los animales y las cosas puedan hablar y expresar las ideas que ellos mismos expresarían.

Una niña que encontró una mosca aplastada entre las hojas de un libro, me decía:

“Si hubiéramos llegado en el momento que aplastaban a la mosca habríamos podido saber cómo se dice: “¡Ay! ¡Me muero! ¡Socorro!”... en el lenguaje de las moscas, porque, seguramente, la mosca antes de morir habrá pedido socorro”.

Una niña quiere saber qué hacen los pájaros, los conejos, cuando están en su casa, dónde habitan, si van a la escuela...

Por lo demás, cada niño conoce una cantidad de perros y de gatos amaestrados que saludan: se paran sobre las patitas traseras, llevan el diario o la canasta, estiran las patas para agarrar el azúcar y saltan por el aro. Los animales de la fábula, empezando por el famoso *Gato con botas* hasta el lobo de *Caperucita encarnada*, del *Ourson* de M.<sup>me</sup> Segur, al cisne de Andersen, tan razonables y sagaces en sus acciones, no parecen enteramente nuevos a los niños; hablan y obran tan inteligentemente como él los hubiera hecho obrar y hablar.

Es probable, pues, que una de las razones por que gustan las fábulas a los niños es la realidad o realizabilidad —perdonad la palabra— con que para ellos aparecen. Contándoles cuentos creemos transportarlos a un mundo fantástico, inverosímil, en el cual no ven los niños más que una ficción poética e imaginaria; y en lugar de eso, todo aquel mundo extraordinario de castillos encantados, de golpes de varita mágica, de voces misteriosas, de pródigos animales amaestrados, está para el niño más cercano a las cosas reales que a las fantásticas; su experiencia personal es tal, que las fábulas más maravillosas no le parecen más dignas de maravilla que las cosas y los hechos que lo circundan.

Y este debe ser el goce más grande que el niño halla en las fábulas; él cree que las cosas prodigiosas pueden suceder y no rechaza de ningún modo su posibilidad.

Al niño le interesan las fábulas como a nosotros nos interesan las novelas, que son ficciones, pero ficciones no imposibles en absoluto, que presentan ciertos puntos de contacto, de semejanza y de coincidencia, con nuestras situaciones, con nuestros sentimientos y con nuestras aventuras.

Si se contase a un niño o se le hiciera leer una novela de Bourget, de Tolstoi o de Gorki, se aburriría, porque las aventuras, los sentimientos, las ideas, los procedimientos de los personajes y la trama de las novelas de estos grandes autores son completamente extraños a su modo de concebir, y absolutamente indiferentes a sus intereses. Que un hombre traicione a una mujer o viceversa, que la traicione de un modo o de otro, que los dos tengan citas, que el marido los sorprenda, que se concierte un duelo o que el remordimiento los consuma; ó mejor que todo concluya con un matrimonio, todas estas son cosas que el niño no ha visto nunca, en las cuales nunca ha tenido participación, y de las que no puede participar y que le parecen absolutamente estúpidas y absurdas.

Las aventuras de *Capercita encarnada* o de *La bella durmiente del bosque* o de *Piel de asno*, son para él infinitamente más verdaderas y están más cerca del niño.

Ahora que hemos visto qué sentido—muy distinto del

que nosotros creemos generalmente—adquieren las fábulas para los niños, quedaría por resolver otra cuestión: si se debe o no seguir relatando cuentos y fábulas a los niños, si se debe dejar que su mente se pueble de estos elementos fantásticos e incoherentes, o si sería mejor buscar el modo de enderezar y corregir esta tendencia natural de su espíritu, más bien que favorecerla y alimentarla, añadiendo, con los cuentos, leña al fuego. Sobre este punto debía ser interrogado el pedagogo, el que podría responder más doctamente y con mayor competencia que el psicólogo.

No tengo vocaciones pedagógicas, y ando algo empíricamente, a tropiezos, a este respecto; pero una de las reglas que quisiera poner en práctica para con mi niño a este respecto sería ésta: darle, cuando no le sean perjudiciales, el mayor número de alegrías y goces posibles; y no quisiera de ningún modo quitarle este tan inocente y tan delicioso y vivo goce de los cuentos, aunque por algunos años mi niño crea más en la autenticidad del *Gato con botas* o del *Marqués de Carabás* que en la de los emperadores romanos o en la de los reyes longobardos, y tenga más ricas nociones sobre los árboles que cantan o las piedras que bailan, que sobre las plantas monocotiledóneas y dicotiledóneas...

Me parece que debe suceder a los niños con los cuentos lo que a los adolescentes con la poesía y a los adultos con la ciencia.

De los diez y seis a los veinte años, no hay joven o muchacho que no se embriague deliciosamente con una estrofa lírica y que no sienta brotar en sus espaldas las alas de algún vuelo poético. ¿Por qué?; porque verdaderamente entonces, al florecer la juventud, nuestra alma está entonada y vibra con los sentimientos líricos, heroicos, eróticos que son el contenido natural de la poesía; porque es ese el tiempo en el cual la vida se expande con mayor frescura y con mayor vigor. Cuando los primeros vagos efluvios de amor, cuando las primeras embriagadoras ambiciones de gloria ponen en nosotros sus melancolías y sus dulzuras, nosotros estamos más accesibles, más prontos y vibrantes a las sensaciones y a las expresiones poéticas. Parece que Leopardi y Carducci, Hugo y