Setenta y dos textos fundamentales en la historia de la educación

Jorge Medina Delgadillo
Claudia Nicole Suñiga Muñoz
Compiladores



UPAEP

Setenta y dos
textos fundamentales en la historia de la educación

Setenta y dos
textos fundamentales en la historia de la educación

Jorge Medina Delgadillo
Claudia Nicole Suñiga Muñoz
Compiladores

UPAEP

DIRECTORIO

Emilio José Baños Ardavín
Rector
Eugenio Urrutia Albisua
Vicerrector de Investigación
Mariano Sánchez Cuevas
Vicerrector Académico
Johanna Olmos López
Directora de Investigación
Juan Martín López Calva
Decano de Artes y Humanidades

Setenta y dos textos fundamentales en la historia de la educación
Compiladores: Jorge Medina Delgadillo y Claudia Nicole Suñiga Muñoz
Derechos reservados ® Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A.C.
CC By Se permite la reproducción total o parcial, la distribución, la comunicación pública de la obra, siempre y cuando se reconozca la autoría de la obra original.

Cubierta y maquetación: Araceli Hernández Cervantes H. y Mónica Lobatón D.
Cuidado editorial: Jorge Medina Delgadillo
Producción: Dirección de Investigación UPAEP

Primera edición, agosto 2022

ISBN: 978 607 8631 62 9

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA, A. C.
21 Sur 1103, Barrio de Santiago, c.p. 72410, Puebla, Pue., México

HECHO EN MÉXICO

La reproducción de los fragmentos de las obras que componen la antología se realiza con base en el Artículo 148 de la Ley Federal del Derecho de Autor, fracción III. No se afecta la explotación normal de la obras, se cita la fuente de cada una de ellas y se reproduce con fines educativos, para la crítica e investigación científica.

Índice

Egipto
Advertencias al discípulo 1
No seas oficial, sacerdote ni panadero 2
Sabiduría 3
Homero
La Odisea: Canto IX 6
Siete Sabios 21
Sentencias de los Siete Sabios
Lao Tse
Tao Te King: Máximas 4, 3, 12, 13 27
Pitágoras
Versos de Oro 30
Confucio
Los cuatro libros de filosofía moral y política de China.
Capítulos VII, VIII, X, XI, XV, XIX, XXIII, XXIV 38
Platón
Diálogos IV, VII, II 52
Aristóteles
Escritos pedagógicos 66
Marco Tulio Cicerón
Los oficios, o, Los deberes de la vejez/De la amistad
Capítulos V, VI, XVI y XVII 72
Lucio Anneo Séneca
La educación y las artes liberales
XXIV, LXXXXVIII 77
Marco Fabio Quintiliano
Sobre la enseñanza de la Oratoria: Libro primero 82
Plutarco
Obras morales y de costumbres: Sobre la educación de los hijos 95
Didaché
Doctrina de los Doce Apóstoles: Enseñanza moral. Los dos caminos 107
Clemente de Alejandría
El Pedagogo: Quién es el Pedagogo y cuál su pedagogía 111
San Agustín de Hipona
El Maestro: Libro primero. Confesiones: Libro primero 117
Talmud
Bellezas del Talmud 124
Santo Tomás de Aquino
De Magistro: A todo lo cual respondo diciendo 129
Averroes
Exposición de la «República» de Platón 134

Nezahualcoyotl
Los cantos de Nezahualcoyotl 139
Miguel León-Portilla
La Filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes 143
Erasmo de Rotterdam
Elogio de la locura 145
Erasmo de Rotterdam
Enquiridion o Manual del caballero cristiano 147
Martín Lutero
Obras: Pensamiento sobre la educación 150
Juan Luis Vives
Diálogo 13 sobre la educación 181
Michel de Montaigne
De la educación a los hijos: Capítulo XXV 186
Juan Amos Comenio
Didáctica Magna 191
René Descartes
Reglas para la dirección del espíritu 201
Claudio Aquaviva
Ratium Studiorum Oficial: Reglas comunes de los profesores de las clases inferiores 205
John Locke
Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil:
De los fines de la sociedad política y del gobierno 217
San Juan Bautista de la Salle
Obras completas: Capítulos VII y VIII 221
Jean-Jacques Rousseau
Emilio o de la educación: Libro primero 232
Claude-Adrien Helvétius
Del Espíritu: Capítulos I, II y III 253
Immanuel Kant
Sobre pedagogía 264
Johann Gottfried Herder
Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad:
IV. Por sus instintos el hombre está organizado para la libertad 270
Johann Heinrich Pestalozzi
Cómo Gertrudis enseña á sus hijos 276
Johann Wolfang Von Goethe
Los años de aprendizaje de Guillermo Meister:
Libro octavo, capítulos primero y segundo 287
Johann Gottlieb Fichte
Aforismos sobre la educación: capítulo 2 317
Johann Friedrich Herbart
Pedagogía general derivada del fin de la educación:
Introducción 324
Joseph Lancaster
Sistema inglés de instrucción 331

Friedrich Fröebel
La educación del hombre 336
Don Bosco
El sistema preventivo en la educación de la juventud 343
Gabino Barreda
De la educación moral 353
Herbert Spencer
La educación intelectual, moral y física 361
William James
Discurso a los maestros:
Capítulo I 364
Friedrich Nietzsche
Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas
Segunda conferencia 370
Georg Kerschensteiner
La formación profesional como primer fin
Concepto de la escuela del trabajo 386
Enrique Rébsamen
Obras completas: Advertencias al discípulo 393
Pío XI
Carta Encíclica: Divini Illius Magistri 400
Émile Durkheim
Educación y sociología: Definición de la educación 404
John Dewey
Las fuentes de la ciencia de la educación:
La educación como ciencia 409
Maria Montessori
Formación del hombre. La mente absorbente del niño 419
Ovide Decroly
El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz
Capítulo primero El juego y el trabajo 436
William Heard Kilpatrick
El nuevo programa escolar 442
Édouard Claparède
Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares:
Los tipos de actitudes y “la escuela a la medida” 449
Giovanni Gentile
La personalidad y el problema educativo 470
Adolf Ferriere
Problemas de educación nueva:
Los requisitos para una escuela nueva 483
Eduard Spranger
Cultura y educación. Parte histórica
Los tres motivos de la reforma escolar 486
José Vasconcelos
De Robinson a Odiseo: Pedagogía estructurativa
Eje y objeto en la escuela 502

Alexander S. Neil
Summerhill un punto de vista radical sobre la educación de los niños 513
Anton Makarenko
La colectividad y la educación de la personalidad:
Dos tareas importantísimas 528
Antonio Gramsci
La organización de la escuela y la cultura 540
Anna Freud
Introducción al psicoanálisis para educadores 543
Célestin Freinet
La educación por el trabajo 552
Jean Piaget
Psicología y pedagogía: Principios de educación y datos psicológicos 561
Lev Vygostski
Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores:
Capítulo 6 Desarrollo del lenguaje oral 580
Carl Rogers
El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica 602
Michele Federico Sciacca
El problema de la educación. Capítulo IX Didáctica y cultura 610
Loris Malaguzzi
Escuelas de Reggio Emilia. Caminando por hilos de seda 615
Reuven Feurstein
El desarrollo del potencial de aprendizaje:
Entrevista a Reuven Feurstein 626
Paulo Freire
Pedagogía del oprimido:
La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión 634
Jacques Delors
La educación encierra un tesoro. La educación o la utopía necesaria 644
Ivan Illich
La sociedad desescolarizada. Fenomenología de la escuela 654

Presentación

Esta compilación nació de la necesidad de acercar a los estudiantes, de grado y posgrado de pedagogía, ciencias de la educación o psicopedagogía a textos clásicos sobre qué es educar, cuáles son los fines que se persiguen, cuál el mejor ambiente o entorno de aprendizaje, qué virtudes o cualidades distinguen a una persona formada, qué significa ser un buen educador, etcétera.

Los textos están ordenados cronológicamente según la fecha de nacimiento de sus autores. El lector podrá encontrar testimonios pedagógicos que van desde el antiguo Egipto, diez siglos antes de nuestra era, hasta autores del siglo XX. En el índice seguramente reconocerán a célebres personajes, pero también verán a otros más que no son tan conocidos, pero que sus ideas influyeron decisivamente en su tiempo. Consideramos conveniente respetar la escritura de los textos. Al final de cada texto ofrecemos la referencia consultada.

Para los docentes, esta antología es útil ya que acerca al estudiante a fuentes directas y no a resúmenes o síntesis, que por más que estén bien hechos, nunca remplazarán la pluma del autor. Podrán sacar el mejor partido a esta antología, acompañándola de discusiones, actividades de análisis o comparación, aplicaciones prácticas, etcétera.

La antología puede serle significativa al estudiante por varios motivos. En primer lugar, porque le permite comprender que cada siglo y cada cultura tienen sus inquietudes y sus preocupaciones educativas, y que debemos tener una acogida agradecida de las ideas, reflexiones e innovaciones de todos aquellos que aportaron con su saber al crecimiento integral de las personas. En segundo lugar, porque le abre a una perspectiva más plural y enriquecida sobre qué es educar y cómo se logra este auténtico milagro; en efecto, hay ideas *perennes* en Platón lo mismo que en Maria Montessori; hay *provocaciones* en Confucio igual que en Malaguzzi o Illich; uno encuentra *genialidades* en Plutarco lo mismo que en Pestalozzi.

Recabar los textos, revisar y comparar, seleccionar los más pertinentes, buscar buenas traducciones, ir a bibliotecas, hacer rastreos en el extranjero, digitalizar, ordenar… son actividades que nos llevaron años. Varios estuvimos involucrados en esta labor: un profesor, Jorge Medina, y una asistente de investigación, Nicole Suñiga, lideramos el proyecto. Denaly Montiel y Alan Bonilla, fueron un apoyo extraordinario al igual que el Maestro Giovanni de Simone, director de nuestra Biblioteca UPAEP. Gracias a todos ellos por su apoyo, lo mismo que a la Dirección de Investigación de nuestra Casa de Estudios.

Jorge Medina Delgadillo

Claudia Nicole Suñiga Muñoz

Advertencias al discípulo

(*c.* 1000 a.C.)

Los sabios escribas…
Sus nombres seguirán vigentes hasta la eternidad
aunque hayan desaparecido,
aunque hayan terminado el tiempo de su vida,
la posteridad los haya olvidado
y no se les hayan hecho pirámides de bronce
ni estelas de hierro…
aunque hayan desaparecido los servidores de su culto,
la arena haya cubierto sus estelas
y sus habitaciones hayan sido olvidadas,
su nombre seguirá pronunciándose
a causa de los libros que escribieron
porque eran hermosos…

Acabé un monumento
más perenne que el bronce y más alzado
que las regias pirámides…

No seas oficial, sacerdote ni panadero

¡Hazte escriba! Los escribas están dispensados de todo trabajo y libres de toda obra. Están dispensados del trabajo de la azada y no necesitan acarrear cestos.

El escriba está libre de guiar el carro y de todas las fatigas. Siendo escriba no tendrás muchos señores ni una multitud de superiores.

El que no se hace escriba está ya a las plantas de sus superiores cuando nace del vientre de su madre; el muchacho se hace asistente de un oficial y el joven entra de recluta. Al hombre se le hace labrador y al burgués mozo de cuadra. Al cojo se le hace portero y al corto de vista se le dedica a alimentar el ganado. El cazador se pasa la vida a la intemperie y el pescador en la humedad.

El jefe de cuadra está en su trabajo del campo, dejando a las caballerías pastar solas. Entre tanto, a su mujer se le arroja trigo y su hija está a la orilla del río. Si sus caballerías huyen y le abandonan, le llevan a las tropas *iwai.*

El oficial inferior, cuando va a la campaña de Siria, no lleva bastón ni sandalias. No sabe si vive o si le matarán los leones enfurecidos. El enemigo acecha en la espesura, el adversario está dispuesto a la pelea; el oficial, cuando emprende la marcha, invoca a su Dios: "Ven a mí y sálvame."

El sacerdote trabaja en el campo, y el sacerdote inferior en los trabajos públicos del canal, donde le penetra la humedad; para él no hay diferencia entre el invierno y el verano, entre el viendo y la lluvia.

Cuando el panadero mete el pan a cocer, tiene la cabeza dentro del horno y su hijo le sostiene por los pies. Si la mano del hijo resbala, se cae en la lumbre.

Sólo el escriba dirige todas las obras que se emprenden en este país…

Sabiduría

(c. s. VIII a.C.)

Fragmento 1

No oprimas al desdichado,
ni vejes al desvalido.

No alces tu mano contra el viejo,
ni tu boca… (lesione)… al anciano.

No des voces contra el que te ofende
ni le respondas en el mismo tono.

Grato es al corazón del dios
que un hombre frene su lengua.

Fragmento 2

No lances tu corazón en busca de las riquezas:
quien busca a Shai y Renent es loco.

No pongas tu corazón hacia las cosas de afuera.

Cada cosa su hora tiene y cada acto su momento.

No ambiciones tener más
si tienes lo necesario.

Vienen riquezas por hurto:
ni una noche contigo pernoctan.

Cuando el alba sube al cielo,
las riquezas ya volaron.
La tierra abrió su boca
y el abismo las tragó.

Hicieron un agujero
del tamaño de sus dimensiones,
y fueron sumergidas en los graneros.

Tuvieron alas cual aves
y al cielo se volaron.

No goces riqueza de hurto,
ni te hagas triste por ser pobre…

Fragmento 6

No te burles del ciego,
ni te mofes del enano, ni hagas mal al concorvado.

No te burles contra aquel
sobre el cual pesa la mano del dios,
ni ante sus inepcias te disgustes.

¡Pura paja y lodo es el hombre:
y es el dios quien lo construyó!

Cada día hace y deshace:
y hace mil para que sean pobres, conforme a su designio.

Y hace mil para que sean jefes,
cuando él está en hora de vida.

Se goza el que llega al occidente:
cesa su pena en la mano del dios.

Fragmento 7

No te establezcas en la taberna de cerveza
ni te unas a uno más grande que tú.

O joven que tiene alto oficio,
o varón de grande edad.

Sé amigo de tus iguales,
y goza de su amistad, aunque lejano.

Si afuera va uno más viejo,
ve tras él con reverencia.

Al que venció la cerveza,
dale la mano, como si fueras hijo suyo.

Ni el brazo se quiebra, si queda desnudo,
ni la espalda se rompe, si se inclina.

Quien habla lo grato no empobrece:
el rico petulante es amargo.

Piloto que va viendo a lo lejos,
no verá que naufrague su nave.

Martínez, J. (1976). *El mundo antiguo I*. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 151-155.

Homero

La Odisea

Canto IX.

Odiseo cuenta sus aventuras: los Cicones, los Lotófagos, los Cíclopes

Y le contestó y dijo el muy astuto Odiseo:

«Poderoso Alcínoo, el más noble de todo tu pueblo, en verdad es agradable escuchar al aedo, tal como es, semejante a los dioses en su voz. No creo yo que haya un cumplimiento más delicioso que cuando el bienestar perdura en todo el pueblo y los convidados escuchan a lo largo del palacio al aedo sentados en orden, y junto a ellos hay mesas cargadas de pan y carne y un escanciador trae y lleva vino que ha sacado de las cráteras y lo escancia en las copas. Esto me parece lo más bello.

«Tu ánimo se ha decidido a preguntar mis penalidades a fin de que me lamente todavía más en mi dolor. Porque, ¿qué voy a narrarte lo primero y qué en último lugar?, pues son innumerables los dolores que los dioses, los hijos de Urano, me han proporcionado. Conque lo primero qué voy a decir es mi nombre para que lo conozcáis y para que yo después de escapar del día cruel continúe manteniendo con vosotros relaciones de hospitalidad, aunque el palacio en que habito esté lejos.

«Soy Odiseo, el hijo de Laertes, el que está en boca de todos los hombres por toda clase de trampas, y mi fama llega hasta el cielo. Habito en Itaca, hermosa al atardecer. Hay en ella un monte, el Nérito de agitado follaje, muy sobresaliente, y a su alrededor hay muchas islas habitadas cercanas unas de otras, Duliquio y Same, y la poblada de bosques Zante. Itaca se recuesta sobre el mar con poca altura, la más remota hacia el Occidente, y las otras están más lejos hacia Eos y Helios. Es áspera, pero buena criadora de mozos.

«Yo en verdad no soy capaz de ver cosa alguna más dulce que la tierra de uno. Y eso que me retuvo Calipso, divina entre las diosas, en profunda cueva deseando que fuera su esposo, e igualmente me retuvo en su palacio Circe, la hija de Eeo, la engañosa, deseando que fuera su esposo. «Pero no persuadió a mi ánimo dentro de mi pecho, que no hay nada más dulce que la tierra de uno y de sus padres, por muy rica que sea la casa donde uno habita en tierra extranjera y lejos de los suyos. «Y ahora os voy a narrar mi atormentado regreso, el qúe Zeus me ha dado al venir de Troya. El viento que me traía de Ilión me empujó hacia los Cicones, hacia Ismaro. Allí asolé la ciudad, a sus habitantes los pasé a cuchillo, tomamos de la ciudad a las esposas y abundante botín y lo repartimos de manera que nadie se me fuera sin su parte correspondiente. Entonces ordené a los míos que huyeran con rápidos pies, pero ellos, los muy estúpidos, no me hicieron caso. Así que bebieron mucho vino y degollaron muchas ovejas junto a la ribera y cuernitorcidos bueyes de rotátiles patas.

«Entre tanto, los Cicones, que se habían marchado, lanzaron sus gritos de ayuda a otros Cicones que, vecinos suyos, eran a la vez más numerosos y mejores, los que habitaban tierra adentro, bien entrenados en luchar con hombres desde el carro y a pie, donde sea preciso. Y enseguida llegaron tan numerosos como nacen en primavera las hojas y las flores, veloces.

«Entonces la funesta Aisa de Zeus se colocó junto a nosotros, de maldito destino, para que sufriéramos dolores en abundancia; lucharon pie a sierra junto a las veloces naves, y se herían unos a otros con sus lanzas de bronce. Mientras Eos duró y crecía el sagrado día, los aguantamos rechazándoles aunque eran más numerosos. Pero cuando Helios se dirigió al momento de desuncir los bueyes, los Cicones nos hicieron retroceder venciendo a los aqueos y sucumbieron seis compañeros de buenas grebas de cada nave. Los demás escapamos de la muerte y de nuestro destino, y desde allí proseguimos navegando hacia adelante con el corazón apesadumbrado,

escapando gustosos de la muerte aunque habíamos perdido a los compañeros. Pero no prosiguieron mis curvadas naves, que cada uno llamamos por tres veces a nuestros desdichados compañeros, los que habían muerto en la llanura a manos de los Cicones.

«Entonces el que reúne las nubes, Zeus; levantó el viento Bóreas junto con una inmensa tempestad, y con las nubes ocultó la tierra y a la vez el ponto. Y la noche surgió del cielo. Las naves eran arrastradas transversalmente y el ímpetu del viento rasgó sus velas en tres y cuatro trozos. Las colocamos sobre cubierta por terror a la muerte, y haciendo grandes esfuerzos nos dirigimos a remo hacia tierra.

«Allí estuvimos dos noches y dos días completos, consumiendo nuestro ánimo por el cansancio y el dolor.

«Pero cuando Eos, de lindas trenzas, completó el tercer día, levantamos los mástiles, extendimos las blancas velas y nos sentamos en las naves, y el viento y los pilotos las conducían. En ese momento habría llegado ileso a mi tierra patria, pero el oleaje, la corriente y Bóreas me apartaron al doblar las Maleas y me hicieron vagar lejos de Citera. Así que desde allí fuimos arrastrados por fuertes vientos durante nueve días sobre el ponto abundante en peces, y al décimo arribamos a la tierra de los Lotófagos, los que comen flores de alimento. Descendimos a tierra, hicimos provisión de agua y al punto mis compañeros tomaron su comida junto a las veloces naves. Cuando nos habíamos hartado de comida y bebida, yo envié delante a unos compañeros para que fueran a indagar qué clase de hombres, de los que se alimentan de trigo, había en esa región; escogí a dos, y como tercer hombre les envié a un heraldo. Y marcharon enseguida y se encontraron con los Lotófagos. Estos no decidieron matar a nuestros compañeros, sino que les dieron a comer loto, y el que de ellos comía el dulce fruto del loto ya no quería volver a informarnos ni regresar, sino que preferían quedarse allí con los Lotófagos, arrancando loto, y olvidándose del regreso. Pero yo los conduje a la fuerza, aunque lloraban, y en las cóncavas naves los arrastré y até bajo los bancos. Después ordené a mis demás leales compañeros que se apresuraran a embarcar en las rápidas naves, no fuera que alguno comiera del loto y se olvidara del regreso. Y rápidamente embarcaron y se sentaron sobre los bancos, y, sentados en fila, batían el canoso mar con los remos.

«Desde allí proseguimos navegando con el corazón acongojado, y llegamos a la tierra de los Cíclopes, los soberbios, los sin ley; los que, obedientes a los inmortales, no plantan con sus manos frutos ni labran la tierra, sino que todo les nace sin sembrar y sin arar: trigo y cebada y viñas que producen vino de gordos racimos; la lluvia de Zeus se los hace crecer. No tienen ni ágoras donde se emite consejo ni leyes; habitan las cumbres de elevadas montañas en profundas cuevas y cada uno es legislador de sus hijos y esposas, y no se preocupan unos de otros.

«Más allá del puerto se extiende una isla llana, no cerca ni lejos de la tierra de los Cíclopes, llena de bosques. En ella se crían innumerables cabras salvajes, pues no pasan por allí hombres que se lo impidan ni las persiguen los cazadores, los que sufren dificultades en el bosque persiguiendo las crestas de los montes. La isla tampoco está ocupada por ganados ni sembrados, sino que, no sembrada ni arada, carece de cultivadores todo el año y alimenta a las baladoras cabras. No disponen los Cíclopes de naves de rojas proas, ni hay allí armadores que pudieran trabajar en construir bien entabladas naves; estas tendrían como término cada una de las ciudades de mortales a las que suelen llegar los hombres atravesando con sus naves el mar, unos en busca de otros, y los Cíclopes se habrían hecho una isla bien fundada. Pues no es mala y produciría todos los frutos estacionales; tiene prados junto a las riberas del canoso mar, húmedas, blandas. Las viñas sobre todo producirían constantemente, y las tierras de pan llevar son llanas. Recogerían siempre las profundas mieses en su tiempo oportuno, ya que el subsuelo es fértil. También hay en ella un puerto fácil para atracar, donde no hay necesidad de cable ni de arrojar las anclas ni de atar las amarras. Se puede permanecer allí, una vez arribados, hasta el día en que el ánimo de los marineros les impulse y soplen los vientos. «En la parte alta del puerto corre un agua resplandeciente, una fuente que surge de la profundidad de una cueva, y en torno crecen álamos. Hacia allí navegamos y un demón nos conducía a través de la oscura noche. No teníamos luz para verlo, pues la bruma era espesa en torno a las naves y Selene no irradiaba su luz desde el cielo y era retenida por las nubes; así que nadie vio la isla con sus ojos ni vimos las enormes olas que rodaban hacia tierra hasta que arrastramos las naves de buenos bancos. Una vez arrastradas, recogimos todas las velas y descendimos sobre la orilla del mar y esperamos a la divina Eos durmiendo allí.

«Y cuando se mostró Eos, la que nace de la mañana, la de dedos de rosa, deambulamos llenos de admiración por la isla. «Entonces las ninfas, las hijas de Zeus, portador de égida, agitaron a las cabras montaraces para que comieran mis compañeros. Así que enseguida sacamos de las naves

los curvados arcos y las lanzas de largas puntas, y ordenados en tres grupos comenzamos a disparar, y pronto un dios nos proporcionó abundante caza. Me seguían doce naves, y a cada una de ellas tocaron en suerte nueve cabras, y para mí solo tomé diez. Así estuvimos todo el día hasta el sumergirse de Helios, comiendo innumerables trozos de carne y dulce vino; que todavía no se había agotado en las naves el dulce vino, sino que aún quedaba, pues cada uno había guardado mucho en las ánforas cuando tomamos la sagrada ciudad de los Cicones.

«Echamos un vistazo a la tierra de los Cíclopes que estaban cerca y vimos el humo de sus fogatas y escuchamos el vagido de sus ovejas y cabras. Y cuando Helios se sumergió y sobrevino la oscuridad, nos echamos a dormir sobre la ribera del mar. «Cuando se mostró Eos, la que nace de la mañana, la de dedos de rosa, convoqué asamblea y les dije a todos: «"Quedaos ahora los demás, mis fieles compañeros, que yo con mi nave y los que me acompañan voy a llegarme a esos hombres para saber quiénes son, si soberbios, salvajes y carentes de justicia o amigos de los forasteros y con sentimientos de piedad para con los dioses."

«Así dije, y me embarqué y ordené a mis compañeros que embarcaran también ellos y soltaran amarras. Embarcaron estos sin tardanza y se sentaron en los bancos, y sentados batían el canoso mar con los remos. Y cuando llegamos a un lugar cercano, vimos una cueva cerca del mar, elevada, techada de laurel. Allí pasaba la noche abundante ganado —ovejas y cabras—, y alrededor había una alta cerca construida con piedras hundidas en tierra y con enormes pinos y encinas de elevada copa. Allí habitaba un hombre monstruoso que apacentaba sus rebaños, solo, apartado, y no frecuentaba a los demás, sino que vivía alejado y tenía pensamientos impíos. Era un monstruo digno de admiración: no se parecía a un hombre, a uno que come trigo, sino a una cima cubierta de bosque de las elevadas montañas que aparece sola, destacada de las otras. Entonces ordené al resto de mis fieles compañeros que se quedaran allí junto a la nave y que la botaran.

«Yo escogí a mis doce mejores compañeros y me puse en camino. Llevaba un pellejo de cabra con negro, agradable vino que me había dado Marón, el hijo de Evanto, el sacerdote de Apolo protector de Ismaro, porque lo había yo salvado junto con su hijo y esposa respetando su techo. Habitaba en el bosque arbolado de Febo Apolo y me había donado regalos excelentes: me dio siete talentos de oro bien trabajados y una crátera toda de plata, y, además vino en doce ánforas que llenó, vino agradable, no mezclado, bebida divina. Ninguna de las esclavas ni de los esclavos de palacio

conocían su existencia, sino sólo él y su esposa y solamente la despensera. Siempre que bebían el rojo, agradable vino llenaba una copa y vertía veinte medidas de agua, y desde la crátera se esparcía un olor delicioso, admirable; en ese momento no era agradable alejarse de allí. De este vino me llevé un gran pellejo lleno y también provisiones en un saco de cuero, porque mi noble ánimo barruntó que marchaba en busca de un hombre dotado de gran fuerza, salvaje, desconocedor de la justicia y de las leyes.

«Llegamos enseguida a su cueva y no lo encontramos dentro, sino que guardaba sus gordos rebaños en el pasto. Conque entramos en la cueva y echamos un vistazo a cada cosa: los canastos se inclinaban bajo el peso de los quesos, y los establos estaban llenos de corderos y cabritillos. Todos estaban cerrados por separado: a un lado los lechales, a otro los medianos y a otro los recentales.

«Y todos los recipientes rebosaban de suero —colodras y jarros bien construidos, con los que ordeñaba. «Entonces mis compañeros me rogaron que nos apoderásemos primero de los quesos y regresáramos, y que sacáramos luego de los establos cabritillos y corderos y, conduciéndolos a la rápida nave, diéramos velar sobre el agua salada. Pero yo no les hice caso —aunque hubiera sido más ventajoso—, para poder ver al monstruo y por si me daba los dones de hospitalidad. Pero su aparición no iba a ser deseable para mis compañeros.

«Así que, encendiendo una fogata, hicimos un sacrificio, repartimos quesos, los comimos y aguardamos sentados dentro de la cueva hasta que llegó conduciendo el rebaño. Traía el Cíclope una pesada carga de leña seca para su comida y la tiró dentro con gran ruido. Nosotros nos arrojamos atemorizados al fondo de la cueva, y él a continuación introdujo sus gordos rebaños, todos cuantos solía ordeñar, y a los machos —a los carneros y cabrones— los dejó a la puerta, fuera del profundo establo. Después levantó una gran roca y la colocó arriba, tan pesada que no la habrían levantado del suelo ni veintidós buenos carros de cuatro ruedas: ¡tan enorme piedra colocó sobre la puerta! Sentóse luego a ordeñar las ovejas y las baladoras cabras, cada una en su momento, y debajo de cada una colocó un recental. Enseguida puso a cuajar la mitad de la blanca leche en cestas bien entretejidas y la otra mitad la colocó en cubos, para beber cuando comiera y le sirviera de adición al banquete.

Cuando hubo realizado todo su trabajo prendió fuego, y al vernos nos preguntó:

«"Forasteros, ¿quiénes sois? ¿De dónde venís navegando los húmedos senderos?

¿Andáis errantes por algún asunto, o sin rumbo como los piratas por la mar, los que andan a la aventura exponiendo sus vidas y llevando la destrucción a los de otras tierras?". «Así habló, y nuestro corazón se estremeció por miedo a su voz insoportable y a él mismo, al gigante. Pero le contesté con mi palabra y le dije:

«Somos aqueos y hemos venido errantes desde Troya, zarandeados por toda clase de vientos sobre el gran abismo del mar, desviados por otro rumbo, por otros caminos, aunque nos dirigimos de vuelta a casa. Así quiso Zeus proyectarlo. Nos preciamos de pertenecer al ejército del Atrida Agamenón, cuya fama es la más grande bajo el cielo: ¡tan gran ciudad ha devastado y tantos hombres ha hecho sucumbir! Conque hemos dado contigo y nos hemos llegado a tus rodillas por si nos ofreces hospitalidad y nos das un regalo, como es costumbre entre los huéspedes. Ten respeto, excelente, a los dioses; somos tus suplicantes y Zeus es el vengador de los suplicantes y de los huéspedes, Zeus Hospitalario, quien acompaña a los huéspedes, a quienes se debe respeto."

«Así hablé, y él me contestó con corazón cruel:

«"Eres estúpido, forastero, o vienes de lejos, tú que me ordenas temer o respetar a los dioses, pues los Ciclopes no se cuidan de Zeus, portador de égida, ni de los dioses felices. Pues somos mucho más fuertes. No te perdonaría ni a ti ni a tus compañeros, si el ánimo no me lo ordenara, por evitar la enemistad de Zeus.

«"Pero dime dónde has detenido tu bien fabricada nave al venir, si al final de la playa o aquí cerca, para que lo sepa."

«Así habló para probarme, y a mí, que sé mucho, no me pasó esto desapercibido. Así que me dirigí a él con palabras engañosas:

«"La nave me la ha destrozado Poseidón, el que conmueve la tierra; la ha lanzado contra los escollos en los confines de vuestro país, conduciéndola hasta un promontorio, y el viento la arrastró del ponto. Por ello he escapado junto con estos de la dolorosa muerte."

«Así hablé, y él no me contestó nada con corazón cruel, mas lanzóse y echó mano a mis compañeros. Agarró a dos a la vez y los golpeó contra el suelo como a cachorrillos, y sus sesos se a esparcieron por el suelo empapando la tierra. Cortó en trozos sus miembros, se los preparó como cena y se los comió, como un león montaraz, sin dejar ni sus entrañas ni sus carnes ni sus huesos llenos de meollo.

«Nosotros elevamos llorando nuestras manos a Zeus, pues veíamos acciones malvadas, y la desesperación se apoderó de nuestro ánimo.

«Cuando el Cíclope había llenado su enorme vientre de carne humana y leche no mezclada, se tumbó dentro de la cueva, tendiéndose entre los rebaños. Entonces yo tomé la decisión en mi magnánimo corazón de acercarme a este, sacar la aguda espada de junto a mi muslo y atravesarle el pecho por donde el diafragma contiene el hígado y la tenté con mi mano. Pero me contuvo otra decisión, pues allí hubiéramos perecido también nosotros con muerte cruel: no habríamos sido capaces de retirar de la elevada entrada la piedra que había colocado. Así que llorando esperamos a Eos divina. Y cuando se mostró Eos, la que nace de la mañana, la de dedos de rosa, se puso a encender fuego y a ordeñar a sus insignes rebaños, todo por orden, y bajo cada una colocó un recental. Luego que hubo realizado sus trabajos, agarró a dos compañeros a la vez y se los preparó como desayuno. Y cuando había desayunado, condujo fuera de la cueva a sus gordos rebaños retirando con facilidad la gran piedra de la entrada. Y la volvió a poner como si colocara la tapa a una aljaba. Y mientras el Cíclope encaminaba con gran estrépito sus rebaños hacia el monte, yo me quedé meditando males en lo profundo de mi pecho: ¡si pudiera vengarme y Atenea me concediera esto que la suplico…!

«Y esta fue la decisión que me pareció mejor. Junto al establo yacía la enorme clava del Ciclope, verde, de olivo; la había cortado para llevarla cuando estuviera seca. Al mirarla la comparábamos con el mástil de una negra nave de veinte bancos de remeros, de una nave de transporte amplia, de las que recorren el negro abismo: así era su longitud, así era su anchura al mirarla. Me acerqué y corté de ella como una braza, la coloqué junto a mis compañeros y les ordené que la afilaran. Estos la alisaron y luego me acerqué yo, le agucé el extremo y después la puse al fuego para endurecerla. La coloqué bien cubriéndola bajo el estiércol que estaba extendido en abundancia por la cueva. Después ordené que sortearan quién se atrevería a levantar la estaca conmigo y a retorcerla en su

ojo cuando le llegara el dulce sueño, y eligieron entre ellos a cuatro, a los que yo mismo habría deseado escoger. Y yo me conté entre ellos como quinto.

Llegó el Cíclope por la tarde conduciendo sus ganados de hermosos vellones e introdujo en la amplia cueva a sus gordos rebaños, a todos, y no dejó nada fuera del profundo establo, ya porque sospechara algo o porque un dios así se lo aconsejó. Después colocó la gran piedra que hacía de puerta, levantándola muy alta, y se sentó a ordeñar las ovejas y las baladoras cabras, todas por orden, y bajo cada una colocó un recental. Luego que hubo realizado sus trabajos agarró a dos compañeros a la vez y se los preparó como cena. Entonces me acerqué y le dije al Cíclope sosteniendo entre mis manos una copa de negro vino:

«"¡Aquí, Cíclope! Bebe vino después que has comido carne humana, para que veas qué bebida escondía nuestra nave. Te lo he traído como libación, por si te compadecieras de mí y me enviabas a casa, pues estás enfurecido de forma ya intolerable. ¡Cruel, cómo va a llegarse a ti en adelante ninguno de los numerosos hombres? Pues no has obrado como lo corresponde."

«Así hablé, y él la tomó, bebió y gozó terriblemente bebiendo la dulce bebida. Y me pidió por segunda vez:

«"Dame más de buen grado y dime ahora ya tu nombre para que te ofrezca el don de hospitalidad con el que te vas a alegrar. Pues también la donadora de vida, la Tierra, produce para los Cíclopes vino de grandes uvas y la lluvia de Zeus se las hace crecer. Pero esto es una catarata de ambrosia y néctar." «Así habló, y yo le ofrecí de nuevo rojo vino. Tres veces se lo llevé y tres veces bebió sin medida. Después, cuando el rojo vino había invadido la mente del Cíclope, me dirigí a él con dulces palabras:

«"Cíclope, ¿me preguntas mi célebre nombre? Te lo voy a decir, mas dame tú el don de hospitalidad como me has prometido. Nadie es mi nombre, y Nadie me llaman mi madre y mi padre y todos mis compañeros."

«Así hablé, y él me contestó con corazón cruel:

«"A Nadie me lo comeré el último entre sus compañeros, y a los otros antes. Este será tu don de hospitalidad."

«Dijo, y reclinándose cayó boca arriba. Estaba tumbado con su robusto cuello inclinado a un lado, y de su garganta saltaba vino y trozos de carne humana; eructaba cargado de vino.

«Entonces arrimé la estaca bajo el abundante rescoldo para que se calentara y comencé a animar con mi palabra a todos los compañeros, no fuera que alguien se me escapara por miedo. Y cuando en breve la estaca estaba a punto de arder en el fuego, verde como estaba, y resplandecía terriblemente, me acerqué y la saqué del fuego, y mis compañeros me rodearon, pues sin duda un demón les infundía gran valor. Tomaron la aguda estaca de olivo y se la clavaron arriba en el ojo, y yo hacía fuerza desde arriba y le daba vueltas. Como cuando un hombre taladra con un trépano la madera destinada a un navío —otros abajo la atan a ambos lados con una correa y la madera gira continua, incesantemente—, así hacíamos dar vueltas, bien asida, a la estaca de punta de fuego en el ojo del Cíclope, y la sangre corría por la estaca caliente. Al arder la pupila, el soplo del fuego le quemó todos los párpados, y las cejas y las raíces crepitaban por el fuego. Como cuando un herrero sumerge una gran hacha o una garlopa en agua fría para templarla y esta estride grandemente —pues este es el poder del hierro—, así estridía su ojo en torno a la estaca de olivo. Y lanzó un gemido grande, horroroso, y la piedra retumbó en torno, y nosotros nos echamos a huir aterrorizados. «Entonces se extrajo del ojo la estaca empapada en sangre y, enloquecido, la arrojó de sí con las manos. Y al punto se puso a llamar a grandes voces a los Cíclopes que habitaban en derredor suyo, en cuevas por las ventiscosas cumbres. Al oír estos sus gritos, venían cada uno de un sitio y se colocaron alrededor de su cueva y le preguntaron qué le afligía:

«"¿Qué cosa tan grande sufres, Polifemo, para gritar de esa manera en la noche inmortal y hacernos abandonar el sueño? ¿Es que alguno de los mortales se lleva tus rebaños contra tu voluntad o te está matando alguien con engaño o con sus fuerzas?"

«Y les contestó desde la cueva el poderoso Polifemo: «"Amigos, Nadie me mata con engaño y no con sus propias fuerzas."

«Y ellos le contestaron y le dijeron aladas palabras:

«"Pues si nadie te ataca y estás solo... es imposible escapar de la enfermedad del gran Zeus, pero al menos suplica a tu padre Poseidón, al soberano."

«Así dijeron, y se marcharon. Y mi corazón rompió a reír: ¡cómo los había engañado mi nombre y mi inteligencia irreprochable!

«El Cíclope gemía y se retorcía de dolor, y palpando con las manos retiró la piedra de la entrada. Y se sentó a la puerta, las manos extendidas, por si pillaba a alguien saliendo afuera entre las ovejas. ¡Tan estúpido pensaba en su mente que era yo! Entonces me puse a deliberar cómo saldrían mejor las cosas ¡si encontrará el medio de liberar a mis compañeros y a mí mismo de la muerte..! Y me puse a entretejer toda clase de engaños y planes, ya que se trataba de mi propia vida. Pues un gran mal estaba cercano. Y me pareció la mejor esta decisión: los carneros estaban bien alimentados, con densos vellones, hermosos y grandes, y tenían una lana color violeta. Conque los até en silencio, juntándolos de tres en tres, con mimbres bien trenzadas sobre las que dormía el Cíclope, el monstruo de pensamientos impíos; el carnero del medio llevaba a un hombre, y los otros dos marchaban a cada lado, salvando a mis compañeros. Tres carneros llevaban a cada hombre.

«Entonces yo... había un carnero; el mejor con mucho de todo su rebaño. Me apoderé de este por el lomo y me coloqué bajo su velludo vientre hecho un ovillo, y me mantenía con ánimo paciente agarrado con mis manos a su divino vellón. Así aguardamos gimiendo a Eos divina, y cuando se mostró la que nace de la mañana, la de dedos de rosa, sacó a pastar a los machos de su ganado. Y las hembras balaban por los corrales sin ordeñar, pues sus ubres rebosaban. Su dueño, abatido por funestos dolores, tentaba el lomo de todos sus carneros, que se mantenían rectos. El inocente no se daba cuenta de que mis compañeros estaban sujetos bajo el pecho de las lanudas ovejas. El último del rebaño en salir fue el carnero cargado con su lana y conmigo, que pensaba muchas cosas. El poderoso Polifemo lo palpó y se dirigió a él:

«"Carnero amigo, ¿por qué me sales de la cueva el último del rebaño? Antes jamás marchabas detrás de las ovejas, sino que, a grandes pasos, llegabas el primero a pastar las tiernas flores del prado y llegabas el primero a las corrientes de los ríos y el primero deseabas llegar al establo por la tarde. Ahora en cambio, eres el último de todos. Sin duda echas de menos el ojo de tu soberano, el que me ha cegado un hombre villano con la ayuda de sus miserables compañeros, sujetando mi mente con vino, Nadie, quien todavía no ha escapado —te lo aseguro— de la muerte. ¡Ojalá tuvieras

sentimientos iguales a los míos y estuvieras dotado de voz para decirme dónde se ha escondido aquél de mi furia! Entonces sus sesos, cada uno por un lado, reventarían contra el suelo por la cueva, herido de muerte, y mi corazón se repondría de los males que me ha causado el vil Nadie."

«Así diciendo alejó de sí al carnero. Y cuando llegamos un poco lejos de la cueva y del corral, yo me desaté el primero de debajo del carnero y liberé a mis compañeros.

Entonces hicimos volver rápidamente al ganado de finas patas, gordo por la grasa, abundante ganado, y lo condujimos hasta llegar a la nave.

«Nuestros compañeros dieron la bienvenida a los que habíamos escapado de la muerte, y a los otros los lloraron entre gemidos. Pero yo no permití que lloraran, haciéndoles señas negativas con mis cejas, antes bien, les di órdenes de embarcar al abundante ganado de hermosos vellones y de navegar el salino mar.

«Embarcáronlo enseguida y se sentaron sobre los bancos, y, sentados, batían el canoso mar con los remos.

«Conque cuando estaba tan lejos como para hacerme oír si gritaba, me dirigí al Cíclope con mordaces palabras:

«"Cíclope, no estaba privado de fuerza el hombre cuyos compañeros ibas a comerte en la cóncava cueva con tu poderosa fuerza. Con razón te tenían que salir al encuentro tus malvadas acciones, cruel, pues no tuviste miedo de comerte a tus huéspedes en tu propia casa. Por ello te han castigado Zeus y los demás dioses."

«Así hablé, y él se irritó más en su corazón. Arrancó la cresta de un gran monte, nos la arrojó y dio detrás de la nave de azuloscura proa, tan cerca que faltó poco para que alcanzara lo alto del timón. El mar se levantó por la caída de la piedra, y el oleaje arrastró en su reflujo, la nave hacia el litoral y la impulsó hacia tierra. Entonces tomé con mis manos un largo botador y la empujé hacia fuera, y di órdenes a mis compañeros de que se lanzaran sobre los remos para escapar del peligro, haciéndoles señas con mi cabeza. Así que se inclinaron hacia adelante y remaban. Cuando en

nuestro recorrido estábamos alejados dos veces la distancia de antes, me dirigí al Cíclope, aunque mis compañeros intentaban impedírmelo con dulces palabras a uno y otro lado:

«"Desdichado, ¿por qué quieres irritar a un hombre salvaje?, un hombre que acaba de arrojar un proyectil que ha hecho volver a tierra nuestra nave y pensábamos que íbamos a morir en el sitio. Si nos oyera gritar o hablar machacaría nuestras cabezas y el madero del navío, tirándonos una roca de aristas resplandecientes, ¡tal es la longitud de su tiro!"

«Así hablaron, pero no doblegaron mi gran ánimo y me dirigí de nuevo a él airado:

«"Cíclope, si alguno de los mortales hombres te pregunta por la vergonzosa ceguera de tu ojo, dile que lo ha dejado ciego Odiseo, el destructor de ciudades; el hijo de Laertes que tiene su casa en Itaca."

«Así hablé, y él dio un alarido y me contestó con su palabra:

«"¡Ay, ay, ya me ha alcanzado el antiguo oráculo! Había aquí un adivino noble y grande, Telemo Eurímida, que sobresalía por sus dotes de adivino y envejeció entre los Cíclopes vaticinando. Este me dijo que todo esto se cumpliría en el futuro, que me vería privado de la vista a manos de Odiseo. Pero siempre esperé que llegara aquí un hombre grande y bello, dotado de un gran vigor; sin embargo, uno que es pequeño, de poca valía y débil me ha cegado el ojo después de sujetarme con vino. Pero ven acá, Odiseo, para que te ofrezca los dones de hospitalidad y exhorte al ínclito, al que conduce su carro por la tierra, a que te dé escolta, pues soy hijo suyo y él se gloría de ser mi padre. Sólo él, si quiere, me sanará, y ningún otro de los dioses felices ni de los mortales hombres."

«Así habló, y yo le contesté diciendo:

«"¡Ojalá pudiera privarte también de la vida y de la existencia y enviarte a la mansión de Hades! Así no te curaría el ojo ni el que sacude la tierra."

«Así dije, y luego hizo él una súplica a Poseidón soberano, tendiendo su mano hacia el cielo estrellado:

«"Escúchame tú, Poseidón, el que abrazas la tierra, el de cabellera azuloscura. Si de verdad soy hijo tuyo —y tú te precias de ser mi padre—, concédeme que Odiseo, el destructor de ciudades, no llegue a casa, el hijo de Laertes que tiene su morada en Itaca. Pero si su destino es que vea a los suyos y llegue a su bien edificada morada y a su tierra patria, que regrese de mala manera: sin sus compañeros, en nave ajena, y que encuentre calamidades en casa."

«Así dijo suplicando, y le escuchó el de azuloscura cabellera. A continuación levantó de nuevo una piedra mucho mayor y la lanzó dando vueltas. Hizo un esfuerzo inmenso y dio detrás de la nave de azuloscura proa, tan cerca que faltó poco para que alcanzara lo alto del timón. Y el mar se levantó por la caída de la piedra, y el oleaje arrastró en su reflujo la nave hacia el litoral y la impulsó hacia tierra.

«Conque por fin llegamos a la isla donde las demás naves de buenos bancos nos aguardaban reunidas. Nuestros compañeros estaban sentados llorando alrededor, anhelando continuamente nuestro regreso. Al llegar allí, arrastramos la nave sobre la arena y desembarcamos sobre la ribera del mar. Sacamos de la cóncava nave los ganados del Cíclope y los repartimos de modo que nadie se fuera sin su parte correspondiente.

«Mis compañeros, de hermosas grebas, me dieron a mí solo, al repartir el ganado, un carnero de más, y lo sacrifiqué sobre la playa en honor de Zeus, el que reúne las nubes, el hijo de Crono, el que es soberano de todos, y quemé los muslos. Pero no hizo caso de mi sacrificio, sino que meditaba el modo de que se perdieran todas mis naves de buenos bancos y mis fieles compañeros.

«Estuvimos sentados todo el día comiendo carne sin parar y bebiendo dulce vino, hasta el sumergirse de Helios. Y cuando Helios se sumergió y cayó la oscuridad, nos echamos a dormir sobre la ribera del mar.

«Cuando se mostró Eos, la que nace de la mañana, la de dedos de rosa, di orden a mis compañeros de que embarcaran y soltaran amarras, y ellos embarcaron, se sentaron sobre los bancos y, sentados, batían el canoso mar con los remos.

«Así que proseguimos navegando desde allí, nuestro corazón acongojado, huyendo con gusto de la muerte, aunque habíamos perdido a nuestros compañeros.»

Homero (s/f). "Canto IX. Odiseo cuenta sus aventuras: los Cicones, los Lotófagos, los Cíclopes". *La Odisea*. pp.186-211. Biblioteca digital del ILCE. Recuperado de: bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/Odisea.pdf. (Consultado: 1 de marzo de 2022.)

Sentencias de los Siete Sabios

I. Cleóbulo, el líndico, dijo:

1. Lo óptimo: la mesura.
2. Hay que referenciar al padre.
3. Ten el alma en bello y buen estado.
4. Sé buen oidor y no gran hablador.
5. O instruído en muchas cosas o en ninguna.
6. Hazte con lengua bien hablada.
7. Familiar a la virtud, extraño a la maldad.
8. Odia la injusticia, observa la piedad.
9. Aconseja a los ciudadanos lo mejor.
10. Sobrepónte al placer.
11. No hagas nada por fuerza.
12. Educa a los hijos.
13. Deshaz enemistades.
14. Encomiéndate a la Suerte.

15. Considérate en guerra con el enemigo de un pueblo.
16. En presencia de extraños ni peles con tu mujer ni le hagas demasiado caso: que esto segundo es de insensatos, mas lo primero puede parecer manía.
17. No reprendas, estando borracho, a los domésticos; que, si los reprendes, parecerá más bien que los insultas.
18. Cásate con los de tu linaje; que, si lo haces con los de superior, tendrás en ellos no allegados sino señores.
19. No te rías con los burladores, que te harás odioso a los burlados.
20. No te ensoberbezcas con los éxitos, ni te deprimas con los fracasos.

II. Solón, el ateniense, dijo:

1. Nada en demasía.
2. No te metas a juez, que te harás enemigo del preso.
3. Huye de aquellos placeres que paren tristeza.
4. Guarda en tu conducta la bondad-bella-de-ver, que es muy más segura que los juramentos.
5. Pon a tus palabras el sello de silencio, y al silencio el de la oportunidad.
6. No seas mentiroso, sino veraz.
7. Preocúpate de lo virtuoso.
8. No digas que hay justicia mayor que la de ser justo para los que nos engendraron.
9. No te hagas de prisa con amigos; mas no te deshagas tampoco de prisa de los que tengas.
10. Si has aprendido ya a ser mandado, sabrás mandar.
11. Sométete tú mismo a dar cuenta de lo que juzgas deben darla los otros.
12. Aconseja a los ciudadanos no lo más agradable, sino lo mejor.
13. No seas temerario.
14. No trates familiarmente con los malos.
15. Consulta a los dioses.
16. Cultiva el trato de los amigos.
17. No hables de lo que veas con los ojos.
18. Cállate lo que sepas.
19. Sé apacible con los tuyos.
20. Sírvate lo aparente de indicio para lo inaparente.

III. Quilón, el ladecemonio, dijo:

1. Conócete a ti mismo.
2. Estando bebido no hables mucho, que faltarás.
3. No emplees amenazas con los libres, que no es justo.
4. No hables mal de tus prójimos que, si lo haces, tendrás que oír a tu vez lo que te pesará.
5. Acude sin prisas a los banquetes de los amigos, acude con prisas a sus desgracias.
6. No gastes mucho en bodas.
7. Ten por dichoso al muerto.
8. Reverencia a los más ancianos.
9. Odia al que se preocupa de lo ajeno.
10. Prefiere las pérdidas a las ganancias torpes, que lo uno te dolerá una vez, lo otro siempre.
11. No te burles del desgraciado.
12. Si eres fuerte, preséntate tranquilo, que así infundirás más bien respeto que temor.
13. Gobierna bien tu propia casa.
14. No corra tu lengua más que tu entendimiento.
15. Manda sobre tu ánimo.
16. No desees lo imposible.
17. No andes precipitadamente.
18. Ni hagas aspavientos, que es de locos.
19. Obedece a las Leyes.
20. Perdona las injusticias, véngate de las injurias.

IV. Tales, el milesio, dijo:

1. Hazte el garante, que la pagarás.
2. Acuérdate de los amigos presentes y de los ausentes.
3. No trabajes por ser bello de rostro; sé más bien bello de obras.
4. No te enriquezcas con malas artes.
5. No te traicionen tus propias palabras ante los que en ellas confían.
6. No dudes en mimar a los padres.
7. De tu padre no tomes lo vil.
8. Cuanto des a tu padre, otro tanto en tu vejez recibirás de tus hijos.
9. Difícil es conocerse a sí mismo.

10. El placer supremo es obtener lo que se anhela.
11. Triste es la ociosidad.
12. Dañosa, la intemperancia.
13. Pesada, la ignorancia.
14. Enseña y aprende lo mejor.
15. Ni aun siendo rico te des al ocio.
16. Oculta los males de casa.
17. Emula más bien que lamentarte.
18. Sea tu oráculo la mesura.
19. No creas a todos.
20. Al gobernar, gobiérnate bellamente a ti mismo.

V. Pítaco, el lesbio, dijo:

1. Date cuenta del momento oportuno.
2. No digas lo que vas a hacer, porque, si fracasas, se burlarán de ti.
3. Ayúdate de los allegados.
4. No hagas tú lo que te indigna en el prójimo.
5. No reprendas al ocioso, que sobre él pesa ya la venganza de los dioses.
6. Devuelve los depósitos.
7. Soporta con condescendencia las pequeñeces de tus prójimos.
8. No hables mal del amigo ni bien del enemigo, que ambas cosas van fuera de razón.
9. Dificultoso es prever el provenir; más seguro es dar una mirada al pasado.
10. Segura es la tierra, inseguro el mar.
11. Insaciable, el ganar.
12. Posee lo propio.
13. Cultiva la piedad, la educación, la templanza, la sensatez, la veracidad, la fidelidad, la experiencia, la destreza, la camaradería, la solicitud, la economía, las artes.

VI. Bías, el prieneo, dijo:

1. Los más de los hombres son malos.
2. Si, al mirarte al espejo, te apareces bello, debes procurar que tus acciones sean bellas; si te apareces feo, con una bondad bella-de-ver has de enderezar lo que de belleza natural te falte.

3. Pon manos a la obra con lentitud, pero, una vez comenzada, sé constante.
4. Odia el hablar ligeramente, no sea que faltes y tengas por consecuencia que arrepentirte.
5. No seas ni de natural bonachón ni de natural malicioso.
6. No soportes la insensatez.
7. Ama la sensatez.
8. Habla de los dioses como son.
9. Reflexiona sobre lo hecho.
10. Escucha mucho.
11. Habla a su tiempo.
12. Si eres pobre no te metas a reprender a los ricos, a no ser que la represión te resulte muy provechosa.
13. Al varón indigno no hay que alabarlo ni por sus riquezas.
14. Toma lo que te den a las buenas, no a las malas.
15. Si haces algo bueno atribúyelo a los dioses, no a ti mismo.
16. El tesoro de la juventud es la actividad bella; el de la vejez, la sabiduría.
17. Obtendrás: con ejercicio, memoria; con oportunidad, prevención; con modales, nobleza; con trabajos, continencia; con silencio, decoro; con sentencias, justicia; con audacia, valentía; con empresas, poder; con fama, dominio.

VII. Periandro, el corintio, dijo:

1. Sé solícito en todo.
2. Bella cosa es la tranquilidad.
3. Muy peligrosa la precipitación.
4. Vergonzoso el lucro.
5. Acusación pública contra la naturaleza.
6. Democracia es mejor que tiranía.
7. Los placeres son cosa mortal; las virtudes, por el contrario, son inmortales.
8. En la próspera fortuna sé comedido; en la adversa, sensato.
9. Mejor es morir como pobre, que vivir como miserable.
10. Hazte digno de tus padres.
11. Que se te alabe en vida, que se te beatifique en muerte.
12. Sé siempre el mismo para con los amigos, estén en próspera o en adversa fortuna.

13. **Cumple lo que voluntariamente prometiste, que es de perversos faltar a la palabra.**
14. **No digas en público lo que se te dijo en secreto.**
15. **Reprende como si hubieras de ser inmediatamente amigo.**
16. **En cuestión de leyes prefiere las viejas; en la de manjares, los recientes.**
17. **Reprende no solo a los que están faltando, sino también a los que están a punto de hacerlo.**
18. **Oculta a tus desventuras para que no se alegren enemigos.**

García Bacca, J. D. (ed. y trad.) (2012). "Sentencias de los Siete Sabios" en *Los presocráticos*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 60-64.

Lao-Tse

Tao Te King

Máxima 4

En el mundo todos reconocen lo que es «bello»
y lo juzgan «bello»
y así se establecen la «fealdad»;
todos reconocen lo que está «bien»
y lo juzgan «bueno»
y así establecen lo que «no está bien».

De aquí nace:
el origen recíproco entre tener y no tener,
el fin recíproco de lo difícil y de lo fácil,
la forma recíproca de largo y corto,
la nivelación recíproca de alto y bajo,
la armonía recíproca entre tono y sonido ,
el seguimiento recíproco de antes y después.
Por esto, los maestros sabios
moran en sus asuntos sin juzgar

ni participar en las enseñanzas
que están más allá de las palabras;
mirÍadas de cosas que aparecen,
pero ellos no la juzgan,
actúan pero no se detienen en ellas;
completan las cosas pero no se adicionan a ellas,
porque no las abandonan.

Máxima 3

«Los que caminan de puntillas no pueden estar erguidos,
los que se sientan a horcajadas no pueden caminar.»
Los que se descubren a sí mismos no se destacarán,
los que se afirman a sí mismos no serán eminentes,
los que se jactan de sí mismos no tendrán valor,
los que se alaban a sí mismos no llegarán a la ancianidad.

Desde el punto de vista del dao,
a estos se les llama «comida excesiva» y «acción inútil».

Las cosas parecen desdeñarlos; por ende, aquellos
que poseen el dao no se alían con ellos.

Máxima 4

Algunas cosas proceden y otras se persiguen,
algunas soplan fuerte y otras respiran suavemente,
algunas son fuerte y otras débiles,
algunas son seguras y otras precarias.

Por esta razón:
los maestros sabios evita el exceso, la extravagancia
y la arrogancia.

Máxima 12

Los maestros sabios no tienen un corazón y mente constante,
pero toman el corazón y la mente de las masas
como si fuesen propios.

Soy bueno con los que son buenos,
también soy bueno con los malos:
esto es adquirir bondad.

Soy sincero con los que son sinceros,
también soy sincero con los embusteros:
esto es adquirir integridad.

Los maestros sabios moran en el mundo en armonía,
pero los juicios que se establecen en el mundo turban sus mentes y corazones.

Toda la gente común y corriente tiene algo que distrae sus ojos y sus odios, pero los maestros sabios
ven al pueblo como si fuesen recién nacidos.

Máxima 13

El universo no es benévolo:
trata la miríada de cosas como si fuesen perros de paja.

Los maestros sabios no son benévolos:
tratan a las masas como si fuesen perros de paja.

Lao Tse (2007). *Tao Te King* (S. Hodge, trad.). Madrid: EDAF. pp.38-116.

Pitágoras

Versos de Oro

Honra, en primer lugar,
y venera a los dioses inmortales,
a cada uno de acuerdo a su rango.

Respeta luego el juramento,
y reverencia a los héroes ilustres,
y también a los genios subterráneos:
cumplirás así lo que las leyes mandan.

Honra luego a tus padres
y a tus parientes de sangre.

Y de los demás,
hazte amigo del que descuella en virtud.

Cede a las palabras gentiles
y no te opongas a los actos provechosos.

No guardes rencor
al amigo por una falta leve.

Estas cosas hazlas en
la medida de tus fuerzas,
pues lo posible se encuentra
junto a lo necesario.

Compenétrate en cumplir
estos preceptos,
pero atiénete a dominar
ante todo las necesidades
de tu estómago y de tu sueño,
después los arranques
de tus apetitos y de tu ira.

No cometas nunca
una acción vergonzosa,
Ni con nadie, ni a solas:
Por encima de todo,
respétate a ti mismo.

Seguidamente ejércete
en practicar la justicia,
en palabras y en obras,
Aprende a no comportarte
sin razón jamás.

Y sabiendo que morir
es la ley fatal para todos,
que las riquezas,
unas veces te plazca ganarlas
y otras te plazca perderlas.

De los sufrimientos que caben
a los mortales por divino designio,
la parte que a ti corresponde,
sopórtala sin indignación;
pero es legítimo que le busques remedio
en la medida de tus fuerzas;
porque no son tantas las desgracias
que caen sobre los hombres buenos.

Muchas son las voces,
unas indignas, otras nobles,
que vienen a herir el oído:
Que no te turben ni tampoco
te vuelvas para no oírlas.

Cuando oigas una mentira,
sopórtalo con calma.

Pero lo que ahora voy a decirte
es preciso que lo cumplas siempre:
Que nadie, por sus dichos o por sus actos,
te conmueva para que hagas o digas
nada que no sea lo mejor para ti.

Reflexiona antes de obrar
para no cometer tonterías:

Obrar y hablar sin discernimiento
es de pobres gentes.

Tú en cambio siempre harás
lo que no pueda dañarte.

No entres en asuntos que ignoras,
mas aprende lo que es necesario:
tal es la norma de una vida agradable.

Tampoco descuides tu salud,
ten moderación en el comer o el beber,
y en la ejercitación del cuerpo.

Por moderación entiendo
lo que no te haga daño.

Acostúmbrate a una vida sana sin molicie,
y guárdate de lo que pueda atraer la envidia.

No seas disipado en tus gastos
como hacen los que ignoran
lo que es honradez,
pero no por ello
dejes de ser generoso:
nada hay mejor
que la mesura en todas las cosas.

Haz pues lo que no te dañe,
y reflexiona antes de actuar.

Y no dejes que el dulce sueño
se apodere de tus lánguidos ojos
sin antes haber repasado
lo que has hecho en el día:
"¿En qué he fallado? ¿Qué he hecho?
¿Qué deber he dejado de cumplir?"

Comienza del comienzo
y recórrelo todo,
y repróchate los errores
y alégrente los aciertos.

Esto es lo que hay que hacer.

Estas cosas que hay
que empeñarse en practicar,
Estas cosas hay que amar.

Por ellas ingresarás
en la divina senda de la perfección.

Por quien trasmitió a nuestro
entendimiento la Tetratkis
la fuente de la perenne naturaleza.

¡Adelante pues!
ponte al trabajo,
no sin antes rogar
a los dioses que lo conduzcan
a la perfección.

Si observares estas cosas
conocerás el orden
que reina entre los dioses inmortales
y los hombres mortales,
en qué se separan las cosas
y en qué se unen.

Y sabrás, como es justo
que la naturaleza es una
y la misma en todas partes,
para que no esperes
lo que no hay que esperar,
ni nada quede oculto a tus ojos.

Conocerás a los hombres,
víctimas de los males
que ellos mismos se imponen,
ciegos a los bienes
que les rodean,
que no oyen ni ven:
son pocos los que saben
librarse de la desgracia.

Tal es el destino
que estorba el espíritu
de los mortales,
como cuentas infantiles
ruedan de un lado a otro,
oprimidos por males innumerables:
porque sin advertirlo
los castiga la Discordia,

su natural y triste compañera,
a la que no hay que provocar,
sino cederle el paso y huir de ella.

¡Oh padre Zeus!
¡De cuántos males
no librarías a los hombres
si tan sólo les hicieras
ver a qué demonio obedecen!
Pero para ti, ten confianza,
porque de una divina raza
están hechos los seres humanos,
y hay también la sagrada naturaleza
que les muestra
y les descubre todas las cosas.

De todo lo cual,
si tomas lo que te pertenece,
observarás mis mandamientos,
que serán tu remedio,
y librarán tu alma
de tales males.

Abstiénete en los alimentos como dijimos,
sea para las purificaciones,
sea para la liberación del alma,
juzga y reflexiona
de todas las cosas y de cada una,
alzando alto tu mente,
que es la mejor de tus guías.

Si descuidas tu cuerpo para volar
hasta los libres orbes del éter,
serás un dios inmortal, incorruptible,
ya no sujeto a la muerte.

Pitágoras (2017). *Versos de Oro* [Libro electrónico]. The Virtual Library. Recuperado de: onemorelibrary.com/index.php/es/libros/filosofia-y-psicologia/book/filosofia-griega-clasica-216/versos-dorados-versos-de-oro-859#display-books (Consultado: 1 de marzo de 2022.)

Confucio

Los cuatro libros de filosofía moral y política de China

Capítulo VII

1. Estas palabras: *Corregirse a sí mismo de todas las pasiones viciosas consiste en procurar rectitud al alma,* quieren decir : Si el alma está turbada por la pasión de la cólera, entonces ya no puede obtener esa *rectitud;* si el alma está entregada al temor, ya no puede obtener esa *rectitud;* si el alma está agitada por la pasión de la alegría y del placer, entonces ya no puede obtener esa *rectitud;* si el alma está abrumada por el dolor, entonces ya no puede obtener esa *rectitud.*

2. Cuando el alma ya no es dueña de sí misma, miramos y ya no vemos, escuchamos y no oímos, comemos y no conocemos el sabor de los alimentos. Esto explica por qué la acción de *corregirse a sí mismo de todas las pasiones viciosas consiste en la obligación de proporcionar rectitud a nuestra alma.*

Capítulo VIII

1. Lo que significan estas palabras, *establecer buen orden en la familia, consiste en corregirse primero a sí mismo de todas las pasiones viciosas,* helo aquí: Los hombres son parciales para sus padres y para aquellos a quienes aman; son también parciales, o injustos, para aquellos a quienes menosprecian y a quienes odian; para aquellos a quienes respetan o reverencian, son igualmente parciales, o serviles; son parciales, o demasiado misericordiosos, para aquellos que inspiran lástima y compasión; son también parciales, o altivos, para aquellos a quienes tratan con superioridad. Por esto, amar y reconocer los defectos de aquellos a quienes se ama, odiar y reconocer las buenas cualidades de aquellos a quienes se odia, es cosa muy rara bajo el cielo.

2. De aquí viene el proverbio que dice: *Los padres no quieren reconocer los defectos de sus hijos, ni los labradores la fertilidad de sus tierras.*

3. Esto demuestra que un hombre que no se ha *corregido a sí mismo de sus inclinaciones injustas* es incapaz de *poner en buen orden su familia.*

Capítulo X

1. *Tsé-lú* (discípulo de *khung-tsé)* interrogó a su maestro acerca de la fuerza del hombre.

2. El Filósofo respondió : ¿Acerca de la fuerza viril de las regiones meridionales, o de la fuerza viril de las regiones septentrionales? ¿Habláis de vuestra propia fuerza?

3. Usar de maneras benévolas y dulces para instruir a los hombres; tener compasión por los insensatos que se rebelan contra la razón. He aquí la fuerza viril propia de las regiones meridionales; a ella se adhiere el sabio.

4. Hacer su cama de planchas de hierro, y las corazas de pieles de animales salvajes, contemplar sin temor la venida de la muerte. He aquí la fuerza viril propia de las regiones septentrionales; a ella se adhieren los valientes.

5. Sin embargo, ¡cuánto más poderosa y mayor es la fuerza de ánimo del hombre superior, que vive siempre en paz con los hombres y no se deja corromper por las pasiones! ¡Cuánto más poderosa y grande es la fuerza de ánimo del que se mantiene, sin desviarse, en la vía recta, igualmente alejada de los extremos! ¡Cuánto más poderosa y mayor es la fuerza de ánimo del que, cuando su patria goza de una buena administración, la cual es la obra de él, no se deja corromper ni cegar por su necio orgullo! ¡Cuánto más poderosa y mayor es la fuerza de alma de aquel que, cuando su país –sin leyes– carece de buena administración, permanece inmutable en la virtud hasta la muerte!

Capítulo XI

1. El Filósofo decía: Investigar los principios de las cosas que se hurtan a la inteligencia humana; hacer acciones extraordinarias que parezcan extrañas a la naturaleza del hombre; en una palabra, esperar prodigios para proporcionarse admiradores sectarios en los siglos venideros, he aquí lo que no querría yo hacer.

2. El hombre de virtud superior persevera de modo natural en la práctica del justo medio, igualmente distante de los extremos. Huir el mundo, no ser visto ni conocido de los hombres y, sin embargo, no sentir la menor pena por ello: todo eso no es posible sino para el santo.

(Confucio,1954, pp.29-30)

Capítulo XV

1. La vía moral del sabio puede ser comparada al camino del viajero, que debe comenzar por sí mismo para alejarse acto seguido; puede también ser comparada con el camino de aquél que alcanza un lugar elevado partiendo del bajo lugar en que se encuentra.

2. El *Libro de los versos* dice:

«Una mujer y unos hijos que amen la unión y la armonía son como los acordes producidos por el Kin y el Khe. Cuando los hermanos viven en unión y armonía, el gozo y la felicidad reinan entre ellos. Si el buen orden es establecido en vuestra familia, vuestra esposa y vuestros hijos serán felices y satisfechos.»

3. El Filósofo ha dicho: ¡Qué contento y qué gozo deben de experimentar un padre y una madre a la cabeza de semejante familia!

He aquí el decimoquinto capítulo.

Capítulo XIX

1. El Filósofo ha dicho: ¡Oh cuán lejos se extendía la piedad filial de *Wu-wang* y de *Cheu-kung!*

2. Esta misma piedad filial supo felizmente seguir las intenciones de los mejores sabios que les habían precedido; y transmitir a la posteridad el relato de sus grandes empresas.

3. En la primavera, en otoño, aquellos dos príncipes adornaban con pulcritud el templo de sus antepasados; disponían cuidadosamente los vasos y utensilios antiguos más preciosos (en el número de los cuales figuraban el gran sable con vaina de púrpura y la esfera celeste de *Chun)*; exponían a las miradas las ropas blancas y los diferentes vestidos de los antepasados, y les ofrecían los manjares de las estación.

4. Como estos ritos eran los de la sala de los antepasados, por ese motivo los asistentes a ellos eran colocados cuidadosamente a la izquierda o a la derecha, según lo exigía su dignidad o su categoría: las dignidades y las categorías eran observadas. Por este motivo los altos dignatarios eran distinguidos del común de los asistentes ; las funciones ceremoniales eran atribuidas a los que merecían cumplirlas y, por ello, se sabía distinguir a los sabios de los demás hombres. Cuando la muchedumbre se había retirado de la ceremonia, y la familia se había reunido en el festín acostumbrado, los jóvenes servían a los mayores de edad. Por esto la solemnidad alcanzaba a las personas menos elevadas en dignidad. Durante los festines se respetaba el color de los cabellos; por esto los concurrentes a ellos eran colocados por orden de edades.

5. Aquellos príncipes, *Wu-wang* y *Cheu-kung,* sucedían a la dignidad de sus antepasados; practicaban sus ritos; ejecutaban su música ; honraban lo que aquéllos habían respetado; tenían cariño a lo que ellos habían amado ; los servían muertos, como los hubieran servido si hubiesen vivido; los servían en la tumba, como si hubieran estado todavía junto a ellos: ¿no es este el punto más elevado de la piedad filial?

6. Los ritos del sacrificio al cielo y del sacrificio a la tierra eran los que ellos empleaban para rendir sus homenajes al Señor Supremo. Los ritos del templo de los antepasados eran los que ellos empleaban para ofrecer sacrificios a sus predecesores. El que sea instruido perfectamente en los ritos del sacrificio al cielo y del sacrificio a la tierra, y que comprenda perfectamente el sentido del gran sacrificio quinquenal llamado *Ti*, y del sacrificio otoñal llamado *Chang,* gobernará tan fácilmente el reino como si mirase en la palma de su mano.

He aquí el décimonono capítulo.

Capítulo XXIII

1. Los que vienen inmediatamente después de estos hombres soberanamente perfectos por su propia naturaleza, son los que ponen todo su esfuerzo en rectificar sus inclinaciones desviadas del bien. Esas inclinaciones desviadas del bien pueden llegar a su estado de perfección; y cuando llegan al estado deperfección, producen efectos exteriores visibles que, una vez producidos, se manifiestan. Y en cuanto se manifiesten, producirán gran resplandor y conmoverán a los corazones; y cuando hayan conmovido a los corazones, obrarán numerosas conversiones y borrarán hasta las últimas huellas del vicio. En el mundo solamente los hombres soberanamente perfectos pueden ser capaces de borrar así hasta las últimas huellas del vicio en el corazón de los hombres.

He aquí el capítulo vigésimo tercero. Se habla en él de la ley del hombre.

Capítulo XXIV

1. Las facultades del hombre soberanamente perfecto son tan poderosas que puede, por medio de ellas, prever las cosas futuras. La elevación de las familias reales se anuncia seguramente también por felices presagios; la caída de las dinastías se anuncia también, seguramente, por funestos presagios. Estos presagios, felices o funestos, se manifiestan en la gran hierba llamada *chí*, sobre el dorso de la tortuga, y excitan en ella tales movimientos que hacen temblar sus cuatro miembros. Cuando acontecimientos felices o desgraciados están próximos, el hombre soberanamente perfecto prevé con certidumbre si serán felices; prevé igualmente con certidumbre si serán desgraciados; por eso el hombre soberanamente perfecto se parece a las inteligencias sobrenaturales.

He aquí el capítulo vigésimo cuarto. Habla de la ley del cielo.

Capítulo V

1. El Filósofo dijo: *Yung* puede ejercer las funciones del que se sienta de cara al mediodía (esto es, ejercer el gobierno de un Estado). *Chung-kung (Yung)* preguntó si *Tsang-pe-tsé* podía ejercer el mismo cargo. El Filósofo dijo: Puede ejercerlo ; juzga con libertad y penetración. *Chung-kung* dijo: Mantenerse siempre en una situación digna de respeto, y obrar de manera grande y liberal en la alta dirección de los pueblos que nos están confiados, ¿no es también eso lo que nos hace capaces de gobernar? Pero si sólo se posee liberalidad y todas nuestras acciones responden a esa disposición de carácter, ¿no es esto carecer de las condiciones necesarias y poseer únicamente una excesiva liberalidad? El Filósofo dijo: Las palabras de Yung están conformes con la razón.

2. *Ngai-kong* preguntó cuál era el discípulo del Filósofo que tenía más amor al estudio. *Khung-tsé respondió* con deferencia: Había uno, *Yang-hei,* que amaba el estudio con pasión; no podía alejar de sí el ardiente deseo de saber; no cometía dos veces la misma falta. Por desgracia su destino ha sido corto, y ha muerto joven. ¡Ahora ya no existe!. Yo no he sabido nunca que otro tuviese tan grande amor al estudio.

3*. Tsé hoa* fué enviado (por el Filósofo) al reino de *Tchei.* Estando aquél ausente *Yan-tsé* pidió arroz para la madre de *Tsé-hoa,* que de momento se hallaba privada del socorro de su hijo. El Filósofo dijo: Dadle una medida. El discípulo pidió más. Dadle una medida y media, replicó el Filósofo; *Yan-Tsé* dió a la madre cinco *ping* de arroz (esto es, ocho medidas). El Filósofo dijo: *Tchi (Tsé-hoa),* cuando iba al Estado de *Thsi* montaba briosos corceles, llevaba pellizas finas y ligeras; siempre he oído decir que el hombre superior asistía a los necesitados, y no aumentaba las riquezas de los ricos. A *Yuan-sse* (uno de los discípulos del Filósofo) cuando fué nombrado gobernador de una ciudad, le dieron novecientas medidas de arroz como paga. El las rechazó. El Filósofo dijo: No las rechacéis; dádselas a los habitantes de las aldeas vecinas de nuestra residencia.

4. El Filósofo, interpelando a *Chung-kung,* dijo: al cachorro de una vaca que tuviera pelo amarillo y cuernos en la cabeza, aunque se pueda desear no emplearlo para uso alguno ¿lo rechazarían {los genios} de los ríos y de las montañas?

5. El Filósofo dijo: en cuanto a *Hei,* su corazón durante tres meses no se apartó de la gran virtud de la humanidad. Los demás hombres obran así durante un mes o un día; ¡y eso es todo!

6*. Ki-kang-tsé* preguntó si *Chung-yeu* podría ocupar un empleo superior en la administración pública. El Filósofo dijo: *Yeu* es ciertamente apto para ocupar un empleo en la administración pública. ¿Por qué no habría de serlo? Y preguntó luego: ¿Y *Sse*, es apto para ocupar un cargo superior en la administración pública? –*Sse* tiene un espíritu penetrante, muy propio para ocupar un cargo superior en la administración pública; ¿por qué no? Preguntó además: *¿Kieu* es apto para ocupar un empleo superior en la administración pública? –*Kieu,* con sus talentos numerosos y distinguidos, es muy propio para ocupar un empleo superior en la administración pública; ¿por qué no?

7. *Ki-chi* envió un mensajero a *Min-tsé-kien* (discípulo de *Khung-tsé)* para preguntarle si quería ser gobernador de *Pi. Min-tsé-kien* respondió: Dad gracias en mi nombre a vuestro señor, y si él volviera a enviarme un mensajero me hallaría ciertamente instalado a orillas del río *Wan* (fuera de sus Estados).

8*. Pe-nieu* (discípulo de *Kung-tsé*) estaba enfermo, el Filósofo deseó visitarlo. Le tomó la mano por la ventana, y le dijo: ¡Me quedo sin él! ¡El destino de ese joven consistía en tener esa enfermedad! ¡El destino de ese joven consistía en tener esa enfermedad!

9. El filósofo dijo: ¡Oh! ¡Qué virtuoso era *Hei!* Tenía un jarro de bambú para tomar su alimento, una copa para beber, y permanecía en el humilde recinto de una calle estrecha y abandonada; otro hombre no hubiera podido soportar sus privaciones y sus padecimientos. Pero esto no turbaba la serenidad de *Hei.* ¡Ah! ¡qué virtuoso era *Hei!*

10*. Yan-kieu* dijo: No es que no me complazca en el estudio de vuestra doctrina, maestro; pero mis fuerzas son insuficientes. el Filósofo dijo: Aquellos cuyas fuerzas son insuficientes andan a la mitad del camino y se detienen; pero a vos os falta buena voluntad.

11. El Filósofo, interpelando a *Tsé-hia,* le dijo: Procurad que vuestro saber sea el de un hombre superior y no el de un hombre vulgar.

12. Cuando *Tsé-yeu* era gobernador de la ciudad de *Wu,* el Filósofo le dijo: ¿Disponéis de hombres de mérito? El respondió: Tenemos a *Tan-tai,* llamado *Mie-ming,* el cual cuando viaja no pierde atajo, y

que, salvo cuando se trata de negocios públicos, jamás ha puesto los pies en la morada de *Yen (Tsé-yeu).*

13. El Filósofo dijo: *Meng-chi-fan* (magnate del Estado de *Lu)* no se alabó de sus buenas acciones. Cuando el ejército se declaraba en retirada, él se quedaba en la retaguardia; pero cuando estaba el ejército a punto de regresar a la ciudad, picaba a su caballo y decía: No es que yo tenga más valor que los demás para quedarme a retaguardia, es que mi caballo no quería adelantarse.

14. El Filósofo dijo: Si no se posee la destreza insinuante de *To,* el intendente del templo de los antepasados, ni la belleza de *Sung-chao,* es difícil, ¡por desgracia!, adelantar en el siglo en el que estamos.

15. El Filósofo dijo: ¿Cómo salir de una casa sin pasar por la puerta? ¿Por qué, pues, los hombres no siguen el camino recto?

16. El Filósofo dijo: Si las inclinaciones naturales del hombre dominan su educación, no es sino un patán grosero; si, por el contrario, la educación domina las inclinaciones naturales del hombre (en las cuales se comprenden la rectitud, la bondad de corazón, etc.), no es entonces sino un escritor público. Pero cuando la educación y las inclinaciones se juntan en proporciones iguales, forman al hombre superior.

17. El Filósofo dijo: La naturaleza del hombre es recta; si esa rectitud natural llega a perderse en la vida, hemos rechazado lejos de nosotros toda felicidad.

18. El Filósofo dijo: El que conoce los principios de la recta razón no iguala al que los ama; el que los ama no iguala al que se complace con ellos y los practica.

19. El Filósofo dijo: Los hombres que están por encima de una inteligencia media pueden ser instruidos en los más elevados conocimientos del saber humano; los hombres que están por debajo de una inteligencia media no pueden ser instruidos en los altos conocimientos del saber humano.

20. *Fan-chi* preguntó qué era el saber. El Filósofo dijo: Poner a contribución todas nuestras fuerzas para hacer lo que es justo y conveniente para los hombres; reverenciar a los espíritus y a los genios, y mantenerse a la debida distancia de ellos; he aquí lo que puede llamarse *saber.* Preguntó qué era la humanidad. La humanidad, dijo [el Filósofo], es lo que al principio es difícil de practicar con muchos esfuerzos : he aquí lo que puede llamarse *humanidad.*

21. El Filósofo dijo: El hombre instruido es como un agua limpia que nos alegra; el hombre humano es como una montaña que nos alegra. El hombre instruido es un gran principio de movimiento; el hombre humano, un principio de reposo. El hombre instruido tiene en sí motivos instantáneos de alegría; el hombre humano tiene para él la eternidad.

22. El Filósofo dijo: El Estado de *Thsi,* por un cambio o una revolución, llegará a la potencia del Estado de *Lu;* el Estado de *Lu,* por una revolución, llegará al gobierno de la recta razón.

23. El Filósofo dice: Cuando una copa de asas ha perdido las asas, ¿es todavía una copa de asas?, ¿es todavía una copa de asas?

24. *Tsai-ngo* hizo una pregunta en estos términos: Si un hombre lleno de virtud de humanidad, se hallase interpelado con estas palabras: «Un hombre se ha caído a un pozo», ¿practicaría la virtud de humanidad si él se arrojase también al pozo? El Filósofo dijo: ¿Y por qué habría de hacer eso? El hombre superior debe alejarse; no debe arrojarse también al pozo; no debe engañarse acerca de la extensión del deber, el cual no obliga en modo alguno a perder la vida (para obrar contrariamente a los principios de la razón).

25. El Filósofo dijo: El hombre superior debe aplicar todo su estudio a formar su educación, a adquirir conocimientos, debe atribuir gran importancia a los ritos o usos prescritos. Obrando así podrá no apartarse de la recta razón.

26. El Filósofo visitó a *Nan-tsé* (esposa de *Ling-kung,* príncipe del Estado de *Wei*); *Tsé-lu* no quedó satisfecho. *Khung-tsé* se inclinó en señal de resignación, y dijo: «Si he obrado mal, que el cielo me rechace, que el cielo me rechace.»

27. El Filósofo dijo: La invariabilidad en el punto medio es lo que constituye la virtud; ¿no constituye su verdadera cúspide? Los hombres raramente perseveran en ella.

28. *Tsé-kung* dijo: Si hubiese un hombre que manifestara extremada benevolencia hacia el pueblo, y no se ocupase sino en la felicidad de la muchedumbre, ¿qué deberíamos pensar de él? ¿Le podríamos llamar hombre dotado de la virtud de humanidad? El Filósofo dijo: ¿Por qué nos hemos de servir (para calificarlo) de la palabra *humanidad?* ¿No sería mejor llamarlo un *santo? Yao y chun* llegarían, al parecer, a estar muy por debajo de él.

El hombre que posee la virtud de la humanidad desea establecerse, y después de establecer a los demás hombres; desea conocer los principios de las cosas, y luego darlos a conocer a los hombres. Tener suficiente dominio de sí mismo para juzgar a los demás, por comparación con nosotros, y obrar con ellos como quisiéramos que ellos obrasen con nosotros, eso es lo que puede llamarse la doctrina de la *humanidad;* no hay nada más allá de esto.

Capítulo VIII

1. El Filósofo dijo: ¡*Tai-pé* sí que podría ser llamado soberanamente virtuoso! No se hallaba nada que añadir a su virtud. Tres veces rehusó el imperio, y el pueblo no veía nada que alabar en su acción desinteresada.

2. El Filósofo dijo: Si la deferencia y el respeto para los demás no están regulados por los ritos o la educación, no son más que cosa fastidiosa; si la vigilancia y la solicitud no están regulados por la educación, no son sino timidez exagerada; si el ánimo viril no está regulado por la educación, entonces ya no es sino insubordinación; si la rectitud no está regulada por la educación, entonces acarrea gran confusión.

Si los que se hallan en una condición superior tratan a sus parientes como deben hacerlo, entonces el pueblo se elevará a la virtud de la humanidad. por la misma razón, si no descuidan ni abandonan a sus antiguos amigos, entonces el pueblo no obrará de manera contraria.

3. Estando *Thseng-tsé* gravemente enfermo, mandó venir junto a sí a sus discípulos, y les dijo : Descubridme los pies, descubridme las manos. El *Libro de los Versos* dice:

«Tened el mismo temor y la misma circunspección que si contemplaseis bajo vuestros ojos un abismo profundo, como si caminaseis sobre el hielo frágil.»

Yo sé que ahora o más tarde tendré que dejaros, queridos discípulos.

4*. Thseng-tsé* estaba enfermo, y *Meng-kin-tsé* (magnate del reino de *Lu)* pidió informes acerca de su salud ; *Tseng-tsé* pronunció estas palabras: «Cuando el pájaro está pronto a morir, su canto se torna triste; cuando el hombre está a punto de morir,
sus palabras llevan el sello de la virtud.» Las cosas que el hombre superior pone por encima de todo en la práctica de la recta razón, son el número de tres, en su porte, y en su actitud, procura alejar todo lo que pudiera parecer brutalidad y rudeza; procura obrar de manera que la verdadera expresión de su figura represente, en lo posible, la realidad y la sinceridad de sus sentimientos; en las palabras que escapan de su boca y en la entonación de su voz, aleja todo cuanto pudiera ser bajo o vulgar y contrario a la razón. En cuanto a lo concerniente a los jarros de bambú (esto es, cosas menos importantes), es necesario que alguien vigile por su conservación.

5*. Thseng-tsé* dijo: Poseer la capacidad y los talentos, y tomar consejo de los que están desprovistos de ellos; poseer mucho y tomar consejo de los que no poseen nada; ser rico y comportarse como un pobre; estar lleno y parecer vacío o desprovisto de todo; dejarse ofender sin sentir resentimiento; antaño tuve un amigo que se conducía de este modo en la vida.

6*. Thseng-tsé* dijo: El hombre a quien se puede confiar un joven huérfano de seis palmos (*tchi)* de altura, a quien se puede entregar la administración y el mando de un reino de cien *li* de extensión, y que cuando se presenta una grande escisión política no se deja arrancar de su deber, ¿no es un hombre superior? Sí; es sin duda, un hombre superior.

7. *Thseng-tsé* dijo: Los letrados no deben carecer de alma fuerte y elevada, porque su carga es pesada, y su camino, largo. La humanidad es la carga que tienen que llevar (o el deber que han de

cumplir); ¿no es, en efecto, muy pesada y muy importante? Solamente con la muerte se deja de llevarla; ¿no es muy largo el camino?

8. El Filósofo dijo: Elevemos nuestro espíritu con la lectura del *Libro de los Ritos;* perfeccionémonos por la *Música.*

9. El Filósofo dijo: se puede obligar al pueblo a seguir los principios de la justicia y de la razón; no se puede forzarle a comprenderlos.

10. El hombre que se complace en las acciones valerosas y viriles, si experimenta las privaciones y los sufrimientos de la miseria, causará perturbación y desorden; pero el hombre que está desprovisto de las virtudes de humanidad, aunque no sufra padecimientos y privaciones causará muchas más perturbaciones y desórdenes.

11. El Filósofo dijo: Supuesto que un hombre estuviera dotado de la belleza y los talentos de *Tché-kung,* si al mismo tiempo fuese altanero y lleno de sórdida avaricia, no merecería que se atendiese a las buenas cualidades que pudieran quedarle.

12. El Filósofo dijo: No es fácil hallar una persona que durante tres años se entregue constantemente al estudio sin tener en cuenta los emolumentos que pueda producirle.

13. El Filósofo dijo: El que tiene una fe inquebrantable en la verdad, y siente pasión por el estudio, conserva hasta la muerte los principios de la virtud, que son su consecuencia.

Si un Estado se encuentra en peligro de revolución (a consecuencia de su mal gobierno), no vayáis a visitarlo; en un país que está entregado al desorden no se puede permanecer. Si un imperio se encuentra gobernado por los principios de la rectitud, id a visitarlo; si no está gobernado por los principios de la razón , permaneced ignorados en retiro y soledad.

Si un Estado es gobernado por los principios de la razón, la pobreza y la miseria serán en él motivos de vergüenza; si un Estado no está gobernado por los principios de la razón, la riqueza y los honores serán entonces motivos de vergüenza.

14. El Filósofo dijo: Si no ocupáis cargos en un gobierno, no déis vuestra opinión acerca de su administración.
15. El Filósofo dijo:¡De qué manera el maestro de música llamado *Tchi*, en su canto que comienza con estas palabras *Kuan-tsiu-chi-luan* , había sabido hechizar el oído por la gracia y la melodía!

16. El Filósofo dijo: Ser valiente y atrevido sin rectitud, atontado sin atención, inepto sin sinceridad: yo no conozco tales caracteres.

17. El Filósofo dijo: Estudiad siempre como si nunca pudierais alcanzar (la cima de la ciencia), como si temierais perder el fruto de vuestros estudios.

18. El Filósofo dijo; ¡Oh cuánta elevación, cuánta sublimidad en el gobierno de *Chun* y de *Yu* ! Y, sin embargo, no era todavía nada a los ojos de ellos.

19. El Filósofo dijo: ¡ Qué grande era la conducta de *Yao* en la administración del imperio! ¡Qué elevada y sublime! ¡Sólo el cielo podía igualarla en grandeza; sólo *Yao* podía imitar así al cielo! ¡Sus virtudes eran vastas y profundas, que el pueblo no hallaba nombres para aplicárselos! ¡Oh, qué grandeza! ¡Qué sublimidad en sus acciones y en sus méritos! ¡Y qué admirables los monumentos que ha dejado de sabiduría!

20. *Chun* tenía cinco ministros, y el imperio estaba bien gobernado. *Wu-wang* decía: Tengo por ministros a diez hombres de Estado hábiles en el arte de gobernar. *Khung-tsé* dijo: Los hombres de talento son raros y difíciles de hallar: ¿no es esto verdad? a partir de la época de *Chang (Yao)* y de *Yu (Chun)* hasta esos ministros (de *Wu-wang),* llenos de méritos, sólo hemos tenido una mujer y nueva hombres de mérito; y eso ha sido todo. De tres partes que forman el imperio, *Wen-wang* tuvo dos, con las cuales continuó sirviendo a la dinastía de *Yn.* La virtud del fundador de la dinastía de los *Cheu* puede ser llamada virtud sublime.

21. El Filósofo dijo: ¡Yo no veo ningún defecto en Yu! Era sobrio en beber y comer, y soberanamente piadoso para los espíritus y los genios. Sus vestidos corrientes eran inferiores y groseros; ¡pero, qué bellas y adornadas sus togas y otros vestidos de ceremonia! Habitaba una humilde morada, pero

puso todos sus esfuerzos para hacer levantar diques y abrir canales para que corrieran las aguas. Yo no veo ningún defecto en Yu.

Confucio (1954). *Los cuatro libros de filosofía moral y política de China*. (Versión de Farrán y Mayoral). Barcelona: José Janés Editor, pp. 10-86.

Platón

Diálogos

IV. La República

VII

–Después de eso– proseguí– compara nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de educación con una experiencia como ésta. Represéntate hombres en una morada subterránea en forma de caverna, que tiene una entrada abierta, en toda su extensión, a la luz. En ella están desde niños con las piernas y el cuello encadenados, de modo que deben permanecer allí y mirar sólo delante de ellos, porque las cadenas les impiden girar en derredor la cabeza. Más arriba y mas lejos se halla la luz de un fuego que brilla detrás de ellos; y entre el fuego y los prisioneros hay un camino más alto, junto al cual imagínate un tabique construido de lado a lado, como el biombo que los titiriteros levantan delante del público para mostrar por encima del biombo, los muñecos.

–Me lo imagino.

–Imagínate ahora que, del otro lado del tabique, pasan sombras que llevan toda clase de utensilios y figurillas de hombres y otros animales, hechos en piedra y madera y de diversas clases; y entre los que pasan unos hablan y otros callan.

–Extraña comparación haces, y extraños son esos prisioneros.

–Pero son como nosotros. Pues en primer lugar, ¿crees que han visto de sí mismos, o unos de otros, otra cosa que las sombras proyectadas por el fuego en la parte de la caverna que tienen frente si?

–Claro que no, si toda su vida están forzados a no mover las cabezas.

–¿Y no sucede lo mismo con los objetos que llevan los que pasan del otro lado del tabique?

–Indudablemente.

–Pues entonces, si dialogaran entre sí, ¿no te parece que entenderían estar nombrando a los objetos que pasan y que ellos ven?

–Necesariamente.

–Y si la prisión contara con un eco desde la pared que tienen frente a sí, y alguno de los que pasan del otro lado del tabique hablara, ¿no piensas que creerían que lo que oyen proviene de la sombra que pasa delante de ellos?

–¡Por Zeus que sí!

–¿Y que los prisioneros no tendrían por real otra cosa que las sombras de los objetos artificiales transportados?

–Es de toda necesidad.

–Examina ahora el caso de una liberación de sus cadenas y de una curación de su ignorancia, qué pasaría si naturalmente les ocurriese esto: que uno de ellos fuera liberado y forzado a levantarse de repente, volver el cuello y marchar mirando a la luz y, al hacer todo esto, sufriera y a causa del encandilamiento fuera incapaz de percibir aquellas cosas cuyas sombras había visto antes. ¿Qué

piensas que respondería si le dijese que lo que había visto antes eran fruslerías y que ahora, en cambio, está más próximo a lo real, vuelto hacia cosas más reales y que mira correctamente? Y si se le mostrara cada uno de los objetos que pasan del otro lado del tabique y se le obligara a contestar preguntas sobre lo que son, ¿no piensas que se sentirá en dificultades y que considerará que las cosas que antes veía ahora eran más verdaderas que las que se le muestran ahora?

–Mucho más verdaderas.

–Y si se le forzara a mirar hacia la luz misma, ¿no le dolerían los ojos y trataría de eludirla, volviéndose hacia aquellas cosas que podía percibir, por considerar que éstas son realmente más claras que las que se le muestran?

–Así es.

–Y si a la fuerza se lo arrastrara por una escaparada y empinada cuesta, sin soltarlo antes de llegar hasta la luz del sol, ¿no sufriría acaso y se irritaría por ser arrastrado y, tras llegar a la luz, tendría los ojos llenos de fulgores que le impedirían ver uno solo de los objetos que ahora decimos que son los verdaderos?

–Por cierto, al menos inmediatamente.

–Necesitaría acostumbrarse, para poder llegar a mirar las cosas de arriba. En primer lugar miraría con mayor facilidad las sombras, y después las figuras de los hombres y de los otros objetos reflejados en el agua, luego los hombres y los objetos mismos. A continuación contemplaría de noche lo que hay en el cielo y el cielo mismo, mirando la luz de los astros y la luna más fácilmente que, durante el día, el sol y la luz del sol.

–Sin duda.

–Finalmente, pienso, podría percibir el sol, no ya en imágenes en el agua o en otros lugares que le son extraños, sino contemplarlo como es en sí y por sí, en su propio ámbito.

–Necesariamente.

–Después de lo cual concluiría, con respecto al sol, que es lo que produce las estaciones y los años y que gobierna todo en el ámbito visible y que de algún modo es causa de las cosas que ellos habían visto.

–Es evidente que, después de todo esto, arribaría a tales conclusiones.

–Y si se acordara de su primera morada, del tipo de sabiduría existente allí y de sus entonces compañeros de cautiverio, ¿no piensas que se sentiría feliz del cambio y que los compadecería?

–Por cierto.

–Respecto de los honores y elogios que se tributaban unos a otros, y de las recompensas para aquel que con mayor agudeza divisara las sombras de los objetos que pasaban detrás del tabique, y para el que mejor se acordase de cuáles habían desfilado habitualmente antes y cuáles después, y para aquel de ellos que fuese capaz de adivinar lo que iba a pasar, ¿te parece que estaría deseoso de todo eso y que envidiaría a los más honrados y poderosos entre aquéllos? ¿O más bien no le pasaría como al Aquiles de Homero, y <<preferiría ser un labrador que fuera siervo de un hombre pobre>> o soportar cualquier otra cosa, antes que volver a su anterior modo de opinar y a aquella vida?

–Así creo también yo, que padecería cualquier cosa antes que soportar aquella vida.

–Piensa ahora esto: si descendiera nuevamente y ocupara su propio asiento, ¿no tendría ofuscados los ojos por las tinieblas, al llegar repentinamente del sol?

–Sin duda.

–Y si tuviera que discriminar de nuevo aquellas sombras, en ardua competencia con aquellos que han conservado en todo momento las cadenas, y viera confusamente hasta que sus ojos se reacomodaran a ese estado y se acostumbraran en un tiempo nada breve, ¿no se expondría al ridículo y a que se dijera de él que, por haber subido hasta lo alto, se había estropeado los ojos, y

que ni siquiera valdría la pena intentar marchar hacia arriba? Y si intentase desatarlos y conducirlos hacia la luz, ¿no lo matarían, si pudieran tenerlo en sus manos y matarlo?

–Seguramente.

VII. Cartas

Antaño, cuando yo era joven, sentí lo mismo que les pasa a otros muchos. Tenía la idea de dedicarme a la política tan pronto como fuera dueño de mis actos, y las circunstancias en que se me presentaba la situación de mi país eran las siguientes: al ser acosado por muchos lados el régimen político entonces existente, se produjo una revolución; al frente de este cambio político se establecieron como jefes cincuenta y un hombres: once en la ciudad y diez en el Píreo (unos y otros encargados de la administración pública en el ágora y en los asuntos municipales), mientras que treinta se constituyeron con plenos poderes como autoridad suprema. Ocurría que algunos de ellos eran parientes y conocidos míos y, en consecuencia, me invitaron al punto a colaborar en trabajos que, según ellos, me interesaban. Lo que me ocurrió no es de extrañar, dada mi juventud: yo creí que iban a gobernar la ciudad sacándola de un régimen injusto para llevarla a un sistema justo, de modo que puse una enorme atención en ver lo que podía conseguir. En realidad, lo que vi es que en poco tiempo hicieron parecer de oro al antiguo régimen; entre otras cosas, enviaron a mi querido y viejo amigo Sócrates, de quien no tendría ningún reparo en afirmar que fue el hombre más justo de su época, para que, acompañado de otras personas, detuviera a un ciudadano y lo condujera violentamente a su ejecución, con el fin evidente de hacerle cómplice de sus actividades criminales tanto si quería como si no. Pero Sócrates no obedeció y se arriesgó a toda clase de peligros antes que colaborar en sus iniquidades. Viendo, pues, como decía, todas estas cosas y aun otras de la misma gravedad, me indigné y me abstuve de las vergüenzas de aquella época. Poco tiempo después cayó el régimen de los Treinta con todo su sistema político. Y otra vez, aunque con más tranquilidad, me arrastró el deseo de dedicarme a la actividad política. Desde luego, también en aquella situación, por tratarse de una época turbulenta, ocurrían muchas cosas indignantes, y no es nada extraño que, en medio de una revolución, algunas personas se tomaran venganzas excesivas de sus enemigos. Sin embargo, los que entonces se repatriaron se comportaron con una gran moderación. Pero la casualidad quiso que algunos de los que ocupaban el poder hicieran comparecer ante el tribunal a nuestro amigo Sócrates, ya citado, y presentaran contra él la acusación más inicua y más inmerecida: en efecto, unos hicieron comparecer, acusado de impiedad, y otros condenaron y dieron

muerte al hombre que un día se negó a colaborar en la detención ilegal de un amigo de los entonces desterrados, cuando ellos mismos sufrían la desgracia del exilio. Al observar yo estas cosas y ver a los hombres que llevaban la política, así como las leyes y las costumbres, cuanto más atentamente lo estudiaba y más iba avanzando en edad, tanto más difícil me parecía administrar bien los asuntos públicos. Por una parte, no me parecía que pudiera hacerlo sin la ayuda de amigos y colaboradores de confianza, y no era fácil encontrar a quienes lo fueran, ya que la ciudad ya no se regía según las costumbres y usos de nuestros antepasados, y era imposible adquirir otros nuevos con alguna facilidad. Por otra parte, tanto la letra de las leyes como las costumbres se iban corrompiendo hasta tal punto que yo, que al principio estaba lleno de un gran entusiasmo para trabajar en actividades públicas, al dirigir la mirada a la situación y ver que todo iba a la deriva por todas partes, acabé por marearme. Sin embargo, no dejaba de reflexionar sobre la posibilidad de mejorar la situación y, en consecuencia, todo el sistema político, pero sí dejé de esperar continuamente las ocasiones para actuar, y al final llegué a comprender que todos los Estados actuales están mal gobernados; pues su legislación casi no tiene remedio sin una reforma extraordinaria unida a felices circunstancias, Entonces me sentí obligado a reconocer, en alabanza de la filosofía verdadera, que sólo a partir de ella es posible distinguir lo que es justo, tanto en el terreno de la vida pública como en la privada. Por ello, no cesarán los males del género humano hasta que ocupen el poder los filósofos puros y auténticos o bien los que ejercen el poder en las ciudades lleguen a ser filósofos verdaderos, gracias a un especial favor divino.

Esta es la manera de ver las cosas que yo tenía cuando llegué por primera vez a Italia y a Sicilia. En aquella ocasión no me gustó en absoluto la clase de vida allí considerada feliz, atiborrada de banquetes a la manera italiana y siracusana; hinchándose de comer dos veces al día, no dormir nunca sólo por la noche, y todo lo que acompaña a este género de vida. Pues con tales costumbres no hay hombre bajo el cielo que, viviendo esta clase de vida desde su niñez, pueda llegar a ser sensato (nadie podría tener una naturaleza tan maravillosamente equilibrada): ni siquiera podría ser prudente, y, desde luego, lo mismo podría decirse de las otras virtudes. Y ninguna ciudad podría mantenerse tranquila bajo las leyes, cuales quiera que sean, con hombres convencidos de que deben dilapidar todos sus bienes en excesos y que crean que deben permanecer totalmente inactivos en todo lo que no sean banquetes; bebidas o esfuerzos en busca de placeres amorosos; Forzosamente, tales ciudades nunca dejarán de cambiar de régimen entre tiranías, oligarquías y democracias, y los que mandan en ellas ni soportarán siquiera oír el nombre de un régimen político justo e igualitario.

Durante mi viaje a Siracusa, yo me hacía estas consideraciones, añadidas a las anteriores, tal vez guiado por el destino. Parece, en efecto, que algún dios preparaba entonces el principio de los sucesos que ahora han ocurrido, referentes a Dión y a Siracusa, y todavía pueden temerse males mayores en el caso de que no atendáis mis instrucciones al actuar como consejero por segunda vez. Pues bien, ¿cómo puedo decir que mi llegada a Sicilia fue el principio de todo lo que ocurrió́? Al entablar entonces yo relaciones con Dión, que era un joven, y explicarle en mis conversaciones lo que me parecía mejor para los hombres, aconsejándole que lo pusiera en práctica, es posible que no me diera cuenta de que de alguna manera estaba preparando inconscientemente la futura caída de la tiranía. Porque Dión, que tenía una gran facilidad para aprender en general, y la tuvo especialmente para las enseñanzas que entonces recibió́ de mí, las asimiló con tanto interés y entusiasmo como ninguno de los jóvenes con los que tuve relación y decidió́ llevar en adelante un género de vida distinto al de la mayoría de los itálicos y sicilianos, dando mayor importancia a la virtud que al placer y a cualquier otro tipo de sensualidad; por ello su vida se hizo odiosa, especialmente para los que viven según las normas del régimen tiránico, hasta que se produjo la muerte de Dionisio. Después de este suceso, se propuso no guardar sólo para él esta manera de pensar que había adquirido gracias a rectas enseñanzas, y al ver que estos ideales también estaban arraigados en otras personas, no en muchas, desde luego, pero sí en algunas, pensó́ que uno de ellos podría ser Dionisio, con la colaboración de los dioses, y consideró que, si ello ocurría, tanto su vida como la del resto de los siracusanos llegaría a ser el colmo de la felicidad. Además de esto, pensó́ que yo debía acudir a Siracusa a la mayor brevedad por todos los medios posibles, como colaborador de estos planes, recordando con qué facilidad nuestras relaciones le habían llevado al deseo de una vida más hermosa y más feliz. Y si esto mismo, tal como lo intentaba, llegaba a conseguirse en Dionisio, tenía grandes esperanzas de que, sin matanzas ni crímenes ni las desgracias que se han producido actualmente, llegaría a establecer en todo el país una vida verdaderamente dichosa.

II. Gorgias

SÓC. –Pero, Polo, ¿te has informado ya por mis palabras de lo que yo digo que es la retórica como para seguirme preguntando si me parece bella?

POL. –Pero ¿no sé que has dicho que es una especie de práctica?

SÓC. –Puesto que estimas el causar agrado, ¿quieres procurarme uno, aunque sea pequeño?

POL. –Si quiero.

SÓC. –Pregúntame, entonces, qué arte es la culinaria, en mi opinión.

POL. –Te lo pregunto, ¿qué arte es la culinaria?

SÓC. –Ninguna, Polo.

POL. –Pues ¿qué es? Dilo.

SÓC. –Una especie de práctica.

POL. –¿De qué? Habla.

SÓC. –Voy a decírtelo; una práctica de producir agrado y placer, Polo.

POL. –Luego, ¿son lo mismo la culinaria y la retórica?

SÓC. –De ningún modo, pero son parte de la misma actividad.

POL. –¿A qué actividad te refieres?

SÓC. –Temo que sea un poco rudo decir la verdad; no me decido a hacerlo por Gorgias, no sea que piense que yo ridiculizo su profesión. Yo no sé si es ésta la retórica que practica Gorgias, pues de la discusión anterior no se puede deducir claramente lo que él piensa; lo que yo llamo retórica es una parte de algo que no tiene nada de bello.

GOR. –¿De qué, Sócrates? Dilo y no tengas reparo por mí.

SÓC. –Me parece, Gorgias, que existe cierta ocupación que no tiene nada de arte, pero que exige un espíritu sagaz, decidido y apto por naturaleza para las relaciones humanas; llamo adulación a lo fundamental de ella. Hay, según yo creo, otras muchas partes de ésta; una, la cocina, que parece

arte, pero que no lo es, en mi opinión, sino una práctica y una rutina. También llamo parte de la adulación a la retórica, la cosmética y la sofística, cuatro partes que se aplican a cuatro objetos. Por tanto, si Polo quiere interrogarme, que lo haga, pues aún no ha llegado a saber qué parte de la adulación es, a mi juicio, la retórica; no ha advertido que aún no he contestado y, sin embargo, sigue preguntándome si no creo que es algo bello. No pienso responderle si considero bella o fea la retórica hasta que no le haya contestado previamente qué es. No sería conveniente, Polo; pero, si quieres informarte, pregúntame qué parte de la adulación es, a mi juicio, la retórica.

POL. –Te lo pregunto; responde qué parte es.

SÓC. –¿Vas a entender mi contestación? Es, según yo creo, un simulacro de una parte de la política.

POL. –¿Pero qué? ¿Dices que es bella o fea?

SÓC. –Fea, pues llamo feo a lo malo, puesto que es preciso contestarte como si ya supieras lo que pienso.

GOR. –Por Zeus, Sócrates, tampoco yo entiendo lo que dices.

SÓC. –Es natural, Gorgias. Aún no he expresado claramente mi pensamiento, pero este Polo es joven e impaciente.

GOR. –No te ocupes de él; dime qué quieres decir al afirmar que la retórica es el simulacro de una parte de la política.
SÓC. –Voy a intentar explicar lo que me parece la retórica; si no es como yo pienso, aquí está Polo que me refutará. ¿Existe algo a lo que llamas cuerpo y algo a lo que llamas alma?

GOR. –¿Cómo no?

SÓC. –¿Crees que hay para cada uno de ellos un estado saludable?

GOR. –Sí.

SÓC. –¿Y no es posible un estado saludable aparente sin que sea verdadero? Por ejemplo hay muchos que parece que tienen sus cuerpos en buena condición y difícilmente alguien que no sea médico o maestro de gimnasia puede percibir que no es buena.

GOR. –Tienes razón.

SÓC. –Digo que esta falsa apariencia se encuentra en el cuerpo y en el alma, y hace que uno y otra produzcan la impresión de un estado saludable que en realidad no tienen.

GOR. –Así es.

SÓC. –Veamos, pues; voy a aclararte, si puedo, lo que pienso con una exposición seguida. Digo que, puesto que son dos los objetos, hay dos artes, que corresponden una al cuerpo y otra al alma; llamo política a la que se refiere al alma, pero no puedo definir con un solo nombre la que se refiere al cuerpo, y aunque el cuidado del cuerpo es uno, lo divido en dos partes: la gimnasia y la medicina; en la política, corresponden la legislación a la gimnasia, y la justicia a la medicina. Tienen puntos en común entre sí, puesto que su objeto es el mismo, la medicina con la gimnasia y la justicia con la legislación; sin embargo, hay entre ellas alguna diferencia. Siendo estas cuatro artes las que procuran siempre el mejor estado, del cuerpo las unas y del alma las otras, la adulación, percibiéndolo así, sin conocimiento razonado, sino por conjetura, se divide a sí misma en cuatro partes e introduce cada una de estas partes en el arte correspondiente, fingiendo ser el arte en el que se introduce; no se ocupa del bien, sino que, captándose a la insensatez por medio de lo más agradable en cada ocasión, produce engaño, hasta el punto de parecer digna de gran valor. Así pues, la culinaria se introduce en la medicina y finge conocer los alimentos más convenientes para el cuerpo, de manera que si, ante niños u hombres tan insensatos como niños, un cocinero y un médico tuvieran que poner en juicio quién de los dos conoce mejor los alimentos beneficiosos y nocivos, el médico moriría de hambre. A esto lo llamo adulación y afirmo que es feo, Polo –pues es a ti a quien me dirijo–, porque pone su punto de mira en el placer sin el bien; digo que no es arte, sino práctica, porque no tiene ningún fundamento por el que ofrecer las cosas que ella ofrece ni sabe cuál es la naturaleza de ellas, de modo que no puede decir la causa de cada una. Yo no llamo arte a lo que es irracional; si tienes algo que objetar sobre lo que he dicho, estoy dispuesto a explicártelo.

Así pues, según digo, la culinaria, como parte de la adulación, se oculta bajo la medicina; del mismo modo, bajo la gimnástica se oculta la cosmética, que es perjudicial, falsa, innoble, servil, que engaña con apariencias, colores, pulimentos y vestidos, hasta el punto de hacer que los que se procuran esta belleza prestada descuiden la belleza natural que produce la gimnástica. Para no extenderme más, voy a hablarte como los geómetras, pues tal vez así me comprendas: la cosmética es a la gimnástica lo que la culinaria es a la medicina; o, mejor, la cosmética es a la gimnástica lo que la sofística a la legislación, y la culinaria es a la medicina lo que la retórica es a la justicia. Como digo, son distintas por naturaleza, pero, como están muy próximas, se confunden, en el mismo campo y sobre los mismos objetos, sofistas y oradores, y ni ellos mismos saben cuál es su propia función ni los demás hombres cómo servirse de ellos. En efecto, si el alma no gobernara al cuerpo, sino que éste se rigiera a sí mismo, y si ella no inspeccionara y distinguiera la cocina de la medicina, sino que el cuerpo por sí mismo juzgará, conjeturando por sus propios placeres, se vería muy cumplida la frase de Anaxágoras que tú conoces bien, querido Polo, <<todas las cosas juntas>> estarían mezcladas en una sola, quedando sin distinguir las que pertenecen a la medicina, a la higiene y a la culinaria. Así pues, ya has oído lo que es para mí la retórica: es respecto al alma lo equivalente de lo que es la culinaria respecto al cuerpo. Quizá he obrado de modo inconsecuente prohibiéndose los largos discursos y habiendo alargado el mío demasiado. Sin embargo, tengo una disculpa, pues cuando hablaba brevemente no me comprendías ni eras capaz de sacar provecho de mis respuestas, sino que necesitabas explicación. Por tanto, si tampoco yo puedo servirme de las tuyas, alarga tus discursos; pero, en caso contrario, déjame utilizarlas, pues es justo. Ahora, si puedes servirte en algo de mi contestación, sírvete.

POL. –¿Qué dices? ¿Te parece que la retórica es adulación?

SÓC. –He dicho una parte de la adulación; pero ¿no tienes memoria a tu edad, Polo? ¿Qué va a ser después?

POL. –¿Acaso piensas que los buenos oradores son mal considerados en las ciudades porque se les cree aduladores?

SÓC. –¿Me haces una pregunta o empiezas un discurso?

POL. –Pregunto.

SÓC. –Me parece que no se les considera en absoluto.

POL. –¿Cómo que no se les considera? ¿No son los más poderosos en las ciudades?

SÓC. –No, si dices que el poder es un bien para quien lo posee.

POL. –En efecto, eso digo.

SÓC. –Entonces creo que los oradores son los ciudadanos menos poderosos.

POL. –Pero ¿qué dices? ¿No pueden, como los tiranos, condenar a muerte al que quieran y despojar de sus bienes y desterrar de las ciudades a quien les parezca?

SÓC. –Por el perro, Polo, que dudo respecto a cada cosa que dices si haces una afirmación y expones un pensamiento o si me estás interrogando.

POL. –Te interrogo.

SÓC. –Está bien, amigo. ¿Entonces me haces al mismo tiempo dos preguntas?

POL. –¿Cómo dos?

SÓC. –¿No acabas de decir algo así como que los oradores condenan a muerte a los que quieren, del mismo modo que los tiranos, y despojan de sus bienes y destierran de las ciudades al que les parece?
POL. –Sí.

SÓC. –Entonces insisto en que son dos preguntas y voy a responder a las dos. Sostengo, Polo, que los oradores y los tiranos tienen muy poco poder en las ciudades, como he dicho hace un momento; en efecto, por así decirlo, no hacen nada de lo que quieren, aunque hacen lo que les parece mejor.

POL. –¿No es esto tener un gran poder?

SÓC. –No, al menos según dice Polo.

POL. –¿Digo yo que no? Al contrario, lo afirmo.

SÓC. –Por el…, no lo afirmas, puesto que dices que tener un gran poder es un bien para quien lo posee.

POL. –Y lo mantengo.

SÓC. –¿Crees, en efecto, que es un bien para una persona privada de razón hacer lo que le parece mejor? ¿Llamas a esto tener un gran poder?

POL. –No.

SÓC. –Entonces refútame y demuestra que los oradores son hombres cuerdos y que la retórica es arte y no adulación. Pero si no me refutas, los oradores, que hacen en la ciudad lo que les parece, e igualmente los tiranos, no poseen ningún bien con esto, pues el poder, como tú dices, es un bien, pero tú mismo reconoces que hacer lo que a uno le parece, cuando está privado de razón, es un mal. ¿No es así?

POL. –Sí

SÓC. –Entonces, ¿cómo es posible que los oradores o los tiranos tengan gran poder en las ciudades, si Polo no convence a Sócrates de que hacen lo que quieren?
POL. –Este hombre…

SÓC. –Afirmo que no hacen lo que quieren; refútame.

POL. –¿No acabas de reconocer que hacen lo que les parece mejor?

SÓC. – Y sigo reconociéndolo.

POL. –Entonces, ¿no hacen lo que quieren?

SÓC. –Digo que no.

POL. –¿Al hacer lo que les parece bien?

SÓC. –Eso.

POL. –Dices cosas sorprendentes y absurdas, Sócrates.

Platón (1986). IV. La República. *Dialógos* (C. Eggers, trad.). Madrid: Gredos, 514a-517a.
(1986). VII. Cartas. *Dialógos.* (J. Zaragoza y P. Gomez, trads.). Madrid: Gredos, 324b-327d.
(1983). II. *Dialógos.* (J. Calongue, E. Acosta *et al.* trads.). Madrid: Gredos, 462d-467b.

Aristóteles

Escritos pedagógicos

De la educación durante la primera infancia

Una vez nacidos los hijos, es preciso convencerse de que la calidad del alimento que se les da ha de ejercer un gran influjo sobre sus fuerzas corporales, así como el de todas las naciones que hacen un estudio particular de los temperamentos propios para la guerra, nos prueba que el alimento más sustancial y que más conviene al cuerpo es la leche, y que es preciso abstenerse de dar vino a los niños por temor a las enfermedades que engendra.

Importa igualmente saber hasta qué punto conviene dejarles libertad en sus movimientos para evitar que sus miembros tan delicados se deformen, algunas naciones se sirven aún en nuestros días de ciertas máquinas que procuran a estos pequeños cuerpos un desenvolvimiento regular. También es útil habituarlos, desde la más tierna infancia, a las impresiones del frío, costumbre que no es menos útil para la salud que para los trabajos de la guerra. Asimismo hay muchos pueblos bárbaros que tienen la costumbre de bañar a sus hijos en agua fría, o de vestirlos con ropa muy ligera, que es lo que hacen los celtas.

Todos los hábitos que deben contraer los niños conviene que comiencen desde la más tierna edad, teniendo cuidado de proceder por grados, y así, el calor natural de los niños hace que arrastren muy fácilmente el frío. Tales son sobre poco más o menos los cuidados que más importa tener en la primera edad. En cuanto a la edad que sigue de ésta, y que se extiende hasta los cinco años; no se puede exigir ni la aplicación intelectual, ni ciertas fatigas violentas que impedirían el crecimiento. Pero se les puede exigir la actividad necesaria para evitar una pereza total del cuerpo. A los niños se les debe excitar al movimiento empleando diversos medios, sobre todo el juego, los cuales no deben ser indignos de hombres libres, ni demasiado penosos, ni demasiado fáciles. Pero sobre todo, que los magistrados encargados de la educación, y que se llaman pedónomos, vigilen con el mayor cuidado las palabras y los cuentos que lleguen a estos tiernos oídos. Todo esto debe hacerse a fin de prepararles para los trabajos que más tarde les esperan; y así sus juegos deben ser en general ensayos de los ejercicios a que habrán de dedicarse en edad más avanzada. Es un gran error ordenar en las leyes que se compriman los gritos y las lágrimas de los niños, cuando son un modo de desarrollo y un género de ejercicio para el cuerpo. Reteniendo el aliento, se adquiere nueva fuerza en medio de un penoso esfuerzo, y los niños también se aprovechan de esta contención cuando gritan. Entre otras muchas cosas, los pedónomos cuidarán también de que los niños comuniquen lo menos posible con los esclavos, ya que hasta los siete años han de permanecer necesariamente en la casa paterna. Mas no obstante esta circunstancia, conviene alejar de sus miradas y de sus oídos toda palabra y todo espectáculo indignos de un hombre libre. El legislador deberá desterrar severamente de su ciudad la obscenidad en las palabras, como lo hace con cualquier otro vicio. El que se permite decir cosas deshonestas, está muy cerca de permitirse ejecutarlas, y por lo tanto, debe proscribirse desde la infancia toda palabra y acción de éste género. Si algún hombre libre por su nacimiento, pero demasiado joven para ser admitido en las comidas en común, se permite una palabra, una acción prohibida, que se le castigue poniéndole a la vergüenza, que se le apalee, y si es de edad ya madura, que se le pene como a un vil esclavo con castigos convenientes a su edad, porque su falta es propia de un esclavo. Si proscribimos las palabras indecentes, hemos de hacer lo mismo con las pinturas y representaciones obscenas.

El magistrado debe cuidar que ninguna estatua ni dibujo recuerde ideas de este género, a no ser en los templos de aquellos dioses a quienes la ley misma permite la obscenidad. Pero la ley prescribe, en una edad más avanzada, no dirigir súplicas a estos dioses ni en favor de uno mismo, ni de su mujer, ni de sus hijos.

La ley debe prohibir a los jóvenes asistir a la representación de piezas satíricas y de las comedias, hasta la edad en que puedan tomar asiento en las comidas comunes y beber vino puro. Entonces la educación los resguardará de los peligros de estas reuniones.

No hemos hecho hasta aquí más que tratar someramente esta materia; pero más adelante veremos, al insistir más en ella, si será conveniente privar a la juventud absolutamente de todo espectáculo, o en caso de admitir este principio, cómo deberá modificarse. Por ahora nos hemos limitado a las generalidades más indispensables.

Teodoro, el actor trágico, quizá tenía razón para decir que no podría tolerar que un cómico, aunque fuese malo, se presentase en escena antes que él, porque los espectadores se acomodaban fácilmente a la voz del primero que oían.

Esto es igualmente exacto en las relaciones con nuestros semejantes y con las cosas que nos rodean. La novedad es siempre la que más nos encanta; y así, debe alejarse de la infancia todo lo que lleve el sello de algo malo, y principalmente todo aquello que tenga que ver con el vicio o con la malevolencia.

Desde los cinco a los siete años es preciso que los niños asistan, durante dos, a las lecciones que más adelante habrán de recibir ellos mismos. Después la educación comprenderá necesariamente dos épocas distintas; desde los siete años hasta la pubertad, y desde la pubertad hasta los veintiún años. Es una equivocación el querer contar la vida sólo por setenarios. Debe seguirse más bien para esta división la marcha misma de la naturaleza, porque las artes y la educación tienen por único fin llenar sus vacíos.

Veamos, pues, en primer lugar, si conviene que el legislador imponga una regla a la infancia. Después veremos si vale más que la educación se haga en común por el Estado, o si ha de dejarse a las familias, como sucede en la mayor parte de los gobiernos actuales; y diremos, por fin, sobre qué objetos debe recaer.

Condiciones de la educación

No puede negarse, por consiguiente, que la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador. Dondequiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto. Esto consiste en que las leyes deben estar siempre en relación con el principio de la constitución, y en que las costumbres particulares de cada ciudad afianzan el sostenimiento del Estado, por lo mismo que han sido ellas mismas las únicas que han dado existencia a la forma primera. Las costumbres democráticas conservan la democracia, así como las costumbres oligárquicas conservan la oligarquía, y cuanto más puras son las costumbres, tanto más se afianza el Estado.

Todas las ciencias y todas las artes exigen, si han de dar buenos resultados, nociones previas y hábitos anteriores. Lo mismo sucede evidentemente con el ejercicio de la virtud. Como el Estado todo tiene un solo y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de una vigilancia pública y no particular, por más que este último sistema haya generalmente prevalecido, y que hoy cada cual educa a sus hijos en su casa según el método que le parece y en aquello que le place. Sin embargo, lo que es común debe aprenderse en común, y es error grave creer que cada ciudadano sea dueño de sí mismo, siendo así que todos pertenecen al Estado, puesto que constituyen sus elementos y que los ciudades de que son objeto las partes deben concordar con aquellos de que es objeto el conjunto. En este punto nunca se alabará bastante a los lacedemonios. La educación de sus hijos se verifica en común, y le dan una extrema importancia. En nuestra opinión es de toda evidencia que la ley debe arreglar la educación, y que ésta debe de ser pública. Pero es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación, y el método que conviene seguir. En general no están hoy todos conformes acerca de los objetos que debe abrazar; antes, por el contrario, están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. Ni aún se sabe a qué debe darse preferencia, si a la educación de la inteligencia o a hacer difícil la cuestión. No se sabe, ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las cosas de utilidad real, o si debe hacerse de ella una escuela de virtud o su ha de comprender también las cosas de puro entendimiento. Estos diferentes sistemas han tenido sus partidarios, y no hay aún nada que sea generalmente aceptado sobre los medios de hacer a la juventud virtuosa; pero siendo tan diversas las opiniones acerca de la esencia misma de la virtud, no debe extrañarse que lo sean igualmente sobre la manera de ponerla en práctica.

Cosas que debe comprender la educación

Es un punto incontestable que la educación debe comprender, entre las cosas útiles, las que son de absoluta necesidad, pero no todas sin excepción. Debiendo distinguirse todas las ocupaciones en liberales y en serviles, la juventud sólo aprenderá, entre las cosas útiles, aquellas que no tiendan a convertir en artesanos a los que las practiquen. Se llaman ocupaciones propias de artesanos todas aquellas, pertenezcan al arte o a la ciencia, que son completamente útiles para preparar el cuerpo, el alma o el espíritu de un hombre libre para los actos y la práctica de la virtud. También se da el mismo nombre a todos los oficios que puedan desfigurar el cuerpo, y a todos los trabajos cuya recompensa consiste en un salario, porque unos y otros quitan al pensamiento toda actividad y toda elevación. Bien que no haya ciertamente nada se servil en estudiar hasta cierto punto las ciencias liberales, cuando se quiere llevar esto demasiado adelante, se está expuesto a incurrir en los inconvenientes que acabamos de señalar. La gran diferencia depende en este caso de la intención virtuosa, una cosa, que hecha de esta manera no rebaja al hombre libre, pero que hecha para otros envuelve la idea del mercenario y del esclavo. Los objetos que abraza la educación actual, lo repito, presentan en general este doble carácter, y sirven poco para ilustrar la cuestión. Hoy la educación se compone ordinariamente de cuatro partes distintas: las letras, la gimnástica, la música, y a veces el dibujo; la primera y la última, por considerarlas de una utilidad tan positiva como variada en la vida; y la segunda, como propia para formar el valor. En cuanto a la música, se suscitan dudas acerca de su utilidad. Ordinariamente se la mira como cosa de mero entretenimiento , pero los antiguos hicieron de ella una parte necesaria de la educación, persuadidos de que la naturaleza misma, como he dicho muchas veces, exige de nosotros, no sólo un loable empleo de nuestra actividad, sino también un empleo noble de nuestros momentos de ocio. La naturaleza, repito, es el principio de todo. Si el trabajo y el descanso son dos cosas necesarias, el último es sin contradicción preferible, pero es preciso el mayor cuidado para emplearlo como conviene. No se dedicará en verdad al juego porque sería cosa imposible de hacer de aquél el fin mismo de la vida. El juego es principalmente útil en medio del trabajo. El hombre que trabaja tiene necesidad de descanso, y el juego no tiene otro objeto que el procurarlo. El trabajo produce siempre la fatiga y una fuerte tensión de nuestras facultades, y es preciso por lo mismo saber emplear oportunamente el juego como un remedio saludable. El movimiento que el juego proporciona, afloja el espíritu y le procura descanso mediante el placer que le causa.

El ocio parece asegurarnos también el placer, el bienestar, la felicidad, porque éstos son bienes que alcanzan, no los que trabajan, sino los que viven descansados. No se trabaja sino para llegar a un fin, que aún no se ha conseguido, y, según opinión de todos los hombres, el bienestar es precisamente el fin que debe conseguirse, no mediante dolor, sino en el seno del placer. Es cierto que el placer no es uniforme para todos, pues cada uno le imagina a su manera y según su temperamento. Cuando más perfecto es el individuo, más pura es la felicidad que él imagina y más elevado su origen. Y así es preciso confesar, que para ocupar dignamente el tiempo de sobra, hay necesidad de conocimientos y de una educación especial; y que esta educación y estos estudios deben tener por objeto único al individuo que goza de ellos, lo mismo que los estudios que tienen la actividad por objeto deben ser considerados como necesidades y no tomar nunca en cuenta a los demás. Nuestros padres no han incluido la música en la educación a título de necesidad, porque no lo está ni a título de cosa útil, como la gramática, que es indispensable en el comercio, en la economía doméstica, en el estudio de las ciencias y en una multitud de ocupaciones políticas, ni como el dibujo, que nos capacita para juzgar mejor las obras del arte; ni como la gimnástica, que da salud y vigor; porque la música no posee evidentemente ninguna de estas ventajas. En la música sólo han encontrado una digna ocupación para matar el ocio, y esto han tenido en cuenta en la práctica; porque, según ellos si hay un solaz digno de un hombre libre, éste es la música. Homero es del mismo dictamen, cuando pone en boca de uno de sus héroes estas palabras:

"Convidemos al festín a un cantor armonioso".

o cuando dice que algunos de sus personajes llaman

"Al cantor cuya voz sabrá hechizar a todos",

y en otro paraje Ulises dice, cuando se entregan a la alegría,

"Es escuchar en el festín, en que todos toman parte de los acentos del poeta…"

Hernández Ruiz, S. (comp.) (1955). *Antología pedagógica de Aristóteles*. 4ª ed. México: Luis Fernández G., pp. 31-42.

Marco Tulio Cicerón

Los oficios, o, Los deberes de la vejez / De la amistad

Capítulo V: Cuatro principios de la honestidad: prudencia, justicia, fortaleza y templanza

Ya tienes delante, hijo mío Marco, la imagen y, por decirlo así, el semblante de la virtud, que si pudiera verse con los ojos, enamoraría a todos maravillosamente de sí misma, como dice Platón. Mas todo lo que es honesto ha de proceder de alguna de estas cuatro partes. Porque, o consiste en la investigación y conocimiento de la verdad, o en la sociedad humana, en dar a cada uno lo que es suyo, y en la fidelidad de los contratos, o en la grandeza y firmeza de un ánimo excelso e invencible, o en el orden y medida de todo cuanto se dice y hace, en que se comprende la moderación y templanza.

Estas cuatro partes, aunque están unidas y entrelazadas entre sí con una mutua dependencia, con todo, cada una de ellas produce ciertas clases de obligaciones particulares. Por ejemplo, de la primera, en que colocamos la prudencia y sabiduría, nace la indagación y descubrimiento de la verdad; y éste es el oficio propio de esta virtud. Porque el hombre que con más claridad percibe la pura e ingenua verdad de cada objeto, el que penetra y explica con más agudeza y prontitud las

razones, es el que se reputa por el más sabio y prudente. Por lo cual el objeto de esta virtud y la materia, digámoslo así, que ha de tratar y en que ha de ejercitarse, es la verdad.

Las otras tienen por objeto las necesidades de buscar y conservar aquellas cosas en que consiste el arreglo de todas nuestras operaciones, como son: mantener la unión y sociedad entre los hombres; el que resplandezca la grandeza y excelencia del ánimo, así en aumentar las facultades y adquirir provechos para sí y para los suyos, como principalmente en despreciarlos; y al orden, a la moderación y constancia y otras semejantes pertenecen aquellos actos exteriores que no son sólo de pura especulación, sino que juntamente requieren alguna práctica, De forma que guardando este orden y regla en la conducta de nuestra vida, conservaremos la honestidad y el decoro.

Capítulo VI: El deseo de saber es natural al hombre: dos defectos que en él se han de precaver

De los cuatro principios en que hemos dividido la naturaleza y esencia de los honesto, el primero, que consiste en el conocimiento de la verdad es el más natural al hombre. Porque a todos nos arrebata y nos dejamos llevar todos del deseo de saber, en lo cual tenemos por honroso sobresalir, y al contrario, tropezar, no saber, errar y ser engañados, lo tenemos por vergonzoso y malo. Pero en esta curiosidad tan natural y noble, se han de evitar dos escollos: uno, el tener lo incierto por averiguado y asentir a ello temerariamente; vicio que para evitarle el que lo desee (aunque todos deben tener este deseo) es necesario que gaste tiempo y cuidado en considerar las cosas.

El otro defecto es, que muchos emplean demasiado estudio y trabajo en cosas difíciles, de mucha oscuridad y de poca importancia. Huidos estos dos vicios, toda la diligencia y cuidado que se dediquen a cosas honestas y dignas de saberse, merece con razón alabanza; como hemos oído de la aplicación de cayo Sulpicio a la astrología, y vimos a Sexto Pompeyo en la geometría, a otros en la dialéctica, y más en el derecho civil, artes todas que tienen por objeto la averiguación de la verdad. Mas no se cumple con la obligación, si por el estudio de ellas nos apartamos de nuestros negocios o los públicos, o los abandonamos.

Capítulo XVI: Principios de la sociedad y primera obligación de ella

La sociedad y unión de los hombres será perfectamente guardada si aplicáremos principalmente nuestra generosidad a aquéllos con quienes más estrechamente estamos unidos. Pero se ha de tomar más de su origen la doctrina de los principios fundamentales de la vida sociable. El primero es

aquél que forma con tan estrecho vínculo la sociedad universal del género humano, y consiste en la razón y el habla, que enseñando, aprendiendo, comunicando, disputando y juzgando, concilia los hombres entre sí y los une en una sociedad natural. y por ninguna otra prerrogativa se eleva más nuestra naturaleza sobre la de los demás animales; en los que muchas veces decimos que se halla fortaleza, como en los caballos, en los leones; pero no equidad, justicia o bondad, porque están privados de la razón y del habla. esta es la sociedad tan dilatada que abraza todo el género humano, en que deben ser comunes todas aquellas cosas que crió la naturaleza para el uso común: de suerte que en orden a la separación de ellas tengan las leyes civiles su vigor y efecto en las posesiones particulares; y en lo demás se observe puntualmente aquel adagio griego en que se dice:

Los bienes de los amigos son comunes. Por los cuales bienes se entienden aquellos que pueden reducirse a los que comprendió Enio en este ejemplo, que puede aplicarse a todos los semejantes:

El que enseña el camino al que va
[errado,
Luz en su luz le enciende, y a él le
[alumbra
Lo propio habiéndola comunicado.

Por este solo ejemplo se percibe bien que todo cuanto podamos comunicar sin detrimento nuestro, debemos darlo aun al que no conocemos: de donde nacen aquellas obligaciones comunes de no estorbar el uso del agua corriente, permitir tomar lumbre de la nuestra a quien la quiera, dar buen consejo al que le haya menester: cosas que ceden en provecho de quien las recibe, y al que las da no le cuestan nada. Y así, conviene que sea libre y universal el uso de ellas, y contribuir siempre con algo de nuestra parte a la utilidad común. Mas puesto que las facultades de los particulares son limitadas y el número de los necesitados casi infinito, para poder ser bienhechores de los nuestros se ha de arreglar la liberalidad ordinaria a aquel fin de Enio: *Y a él que alumbra lo propio habiéndola comunicado.*

Capítulo XVII: Cuatro vínculos de la sociedad, el más fuerte es el de la patria

Son muchos los grados de la sociedad humana. Porque descendiendo de aquella infinita y universal, la más inmediata es la de una misma nación, la de una misma tierra, la de una misma lengua, por la cual se unen mucho unos hombres con otros. Pero todavía es más estrecha la de una misma ciudad, porque son muchas las cosas que tienen comunes los ciudadanos, como la plaza, los templos, los paseos, los caminos, leyes, votos, privilegios, y además los tratos, amistades, y muchos negocios y contratos particulares.

Aún es más de adentro la de los parientes, que reduce a un estrecho punto la sociedad universal de todos los hombres.

Porque como sea propio de todos los animales el deseo de multiplicarse, la primera sociedad está en el matrimonio, la segunda en los hijos, de que se forma una casa y un todo común, y éste es el principio de las ciudades y como semillero de la república: síguense después los hermanos, sus hijos y los hijos de éstos, que no cabiendo ya en una casa, se extienden y reparten en otras a manera de colonias; después los casamientos y entronques con otras familias, de quien resultan otros muchos parientes, la cual propagación y descendencia es causa y origen de las repúblicas. El vínculo de la sangre es uno de los que más estrechan la unión y benevolencia de unos hombres con otros, a lo cual contribuye mucho tener en su familia los mismos monumentos, la misma religión y las mismas sepulturas.

Mas entre todas las sociedades ninguna es más sólida y estimable que la que componen los hombres bien parecidos en costumbres con la unión de la amistad. Porque la virtud (esto repetiré muchas veces) aún cuando la vemos en otro, nos mueve y nos hace amar a aquél en quien nos parece que se halla. Y aunque todas las virtudes tienen cierto atractivo que nos hace amar a los que creemos adornados de ellas, pero principalmente causan este efecto la justicia y la generosidad. No hay cosa más amable y atractiva que la semejanza de costumbres de los buenos.

Porque en los que están dotados de unos mismos deseos e inclinaciones se ve que cada uno se deleita tanto con el amigo, como consigo mismo; y sucede aquello que Pitágoras tiene por el colmo de la amistad, que se haga una sola persona de muchas.

También es grande la unión que resulta de los recíprocos oficios, que siendo muchos y correspondidos, unen a aquéllos entre quienes pasan con una amistad muy firme y verdadera.

Cicerón, M. T. (1973). *Los oficios, o, Los deberes de la vejez; De la amistad*. 8ª ed. (M. de Valbuena, trad.) México: Porrúa, pp. 7-18.

Lucio Anneo Séneca

La educación y las artes liberales

XXXIV: Sobre el gozo del maestro por los progresos del discípulo

Crezco y saltó de gozo y me recaliento, sacudida la vejez, cada vez que entiendo, por lo que haces y escribes, cuánto te superas a ti mismo, pues ya a la turba hace tiempo que la abandonaste. Si el árbol a punto de fructificar deleita al labrador, si el pastor se complace en las crías de su ganado, si el que educa a un joven mira su juventud no de otro modo que si fuera la suya propia, ¿qué crees que ha de suceder a los que educan a las almas y a los seres tiernos que formamos los ven crecidos de repente?

Te reclamo para mí; eres mi obra. Cuando vi tu índole puse en ti mi mano, te exhorté, te estimulé, no consentí que fueras despacio sino que te aguijoneé continuamente; ahora hago lo mismo, pero ahora exhorto a quien ya corre y a su vez me exhorta a mí.

"¿Qué más?", dices; "aún quiero más". En esto ya es mucho el querer, pero no así como se dice que el principio de toda obra es ya su mitad; este asunto se realiza con el ánimo. Así es que gran parte de la bondad es querer hacerse bueno. ¿Sabes de qué bien hablo? Del perfecto, del absoluto, del que

no puede hacerlo malo ninguna fuerza, ninguna necesidad. Este es el que veo para ti si perseveras, te esfuerzas y consigues que todos tus hechos y tus dichos sean congruentes entre sí, se correspondan y estén moldeados en el mismo cuño. No está en lo recto el ánimo de aquel cuyos hechos son discordantes.

Ten salud.

LXXXXVIII: Sobre los estudios liberales

Deseas saber lo que pienso de los estudios liberales; no estimo a ninguno, ni lo cuento entre las cosas buenas, si va hacia el lucro. Son ocupaciones provechosas, útiles en tanto en cuanto preparen el ingenio y no lo ocupen permanentemente. En ellos hay que detenerse mientras el ánimo no pueda hacer nada mayor; son nuestro aprendizaje, no la obra definitiva. Ves por qué fueron llamados estudios liberales: porque son dignos del hombre libre. Pero en realidad el solo estudio verdaderamente liberal es el que hace al hombre libre. Este es el de la sabiduría, que es elevado, fuerte, magnánimo. Los demás son pequeños y pueriles; ¿acaso crees tú que puede haber algo bueno en esos estudios, cuando los que los profesan ves que son los más deshonestos y perdidos? No debemos aprenderlos sino haberlos aprendido.

Pensaron algunos que había que investigar si los estudios liberales hacen bueno al hombre; pero ni prometen ni tienden a una tal ciencia. El gramático se ocupa de cuidar del lenguaje; si quiere ir poco más lejos, trata de historia, y de versos si entiende sus confines lo más que puede. ¿Qué cosa de éstas allana el camino a la virtud? ¿La explicación de las sílabas, la diligencia en la elección de las palabras, la memoria de las fábulas, la ley y la modificación de los versos? ¿Qué cosa de éstas quita el miedo, limpia de codicia, frena la lujuria?… Se busca si enseñan éstos o no la virtud; si no la enseñan, no la transmiten; si la enseñan, son filósofos. ¿Quieres comprender que no se sientan en la cátedra para enseñar la virtud? Mira cómo difieren entre sí las enseñanzas de todos; si enseñaran lo mismo serían semejantes.

A no ser que te convenzan de que Homero fue un filósofo, lo que niegan con los mismos argumentos que aducen. Pues unas veces lo hacen un estoico, que no aprueban más que la virtud, que rehuye los placeres y que no se aparta de lo honesto ni al precio de la inmortalidad; otras, un epicúreo, que alaba el estado de una ciudad reposada y pasa la vida en convites y cantos; ya un peripatético, que distingue clases de bienes; ya un académico, enseñando que todo es dudoso. Es

evidente que, puesto que se dice que tiene todas estas cosas, no hay en Homero ninguna de ellas, ya que son incompatibles entre sí. Concedámosles que Homero fue un filósofo; seguramente se hizo sabio antes de conocer ningún verso. Pues aprendamos lo que hizo sabio a Homero.

Pero ponerme a buscar si Homero fue más antiguo que Hesíodo, importa tanto como saber cómo fue que, siendo Hécuba más joven que Elena, llevó tan mal su edad. ¿Qué? ¿Estimas, digo yo, que es importante averiguar los años de Patroclo y Aquiles? ¿Buscas por dónde erró Ulises en vez de hacer que nosotros no estemos errando siempre? No tenemos tiempo de oír si las olas le llevaron de un lado para otro entre Italia y Sicilia, o fuera del orbe que nosotros conocemos, pues no pudo vagar tanto en un sitio tan estrecho; las tempestades del alma nos agitan todos los días, y la maldad nos empuja a todos los escollos de Ulises. Nunca falta una hermosura que solicite los ojos; nunca un enemigo. De un lado, monstruos salvajes que gozan con la sangre humana; del otro, las insidiosas lisonjas del oído, del otro los naufragios y tanta diversidad de males. En vez de eso enséñame cómo he de amar a la patria, a la mujer, al padre; cómo he de navegar, aun siendo un náufrago, hacia estas cosas honestas. ¿A qué investigas si Penélope fue pura o engañó todos los contemporáneos? ¿Si sospechó que era Ulises ese que veía, antes de saberlo? Enséñame qué es la castidad, cuánto bien hay en ella y si hay que situarla en el cuerpo o en el alma.

Paso a la música: me enseñas cómo se armonizan entre sí las voces agudas y las graves, cómo se hace la concordia entre las cuerdas que dan un sonido distinto; enséñame mejor cómo mi ánimo concuerde consigo mismo y no discrepen más propósitos. Me muestras cuáles son los tonos plañideros; muéstrame mejor cómo en la adversidad no dar voces de llanto. Me enseña el geómetra a medir los latifundios; sería mejor que me enseñase cómo he de medir lo que basta al hombre. Me enseña a contar y acomoda los dedos a la avaricia, en vez de enseñarme que nada importan estas cuentas; que no es más feliz aquél cuyo patrimonio fatiga a los contables; más aún, el que posee tantas cosas superfluas que sería desgraciadísimo si le obligara a contar por sí mismo todo cuanto posee. ¿De qué sirve saber dividir en partes un pequeño campo si no sé repartirlo con mi hermano? ¿De qué aprovecha calcular sutilmente los pies de una fanega y descubrir el error si algo ha escapado a la medida, si me entristece un vecino insolente que roe algo de lo mío? El geómetra me enseña a no perder nada de mis confines; pero lo que yo quiero aprender es a perderlos todos con alegría. Se dirá: “Se me echa del campo dude mis padres y de mis abuelos”. ¿Qué? Antes que tu abuelo ¿quién tuvo este campo? ¿Puedes explicar no ya de qué hombre, sino de qué pueblo fue?

Entraste a él no como señor sino como colono. ¿Colono de quién? Si tienes mucha suerte, como heredero. Niegan los jurisconsultos que se apropie con el uso algo público, lo que tienes, lo que llamas tuyo, es público, es del género humano. ¡Oh, arte sublime! Sabes medir lo redondo, reducir al cuadrado cualquier forma que tomes; declaras las distancias de las estrellas; nada hay que no caiga en tu medida. Si eres tan buen artífice, mide el ánimo del hombre. Di si es grande o si es pequeño. Sabes cuál es la línea recta; ¿qué te aprovecha si ignoras lo que en la vida es recto?

Voy ahora a aquél que se gloria de conocer las cosas celestiales,

Hacia dónde se esconde la fría estrella de Saturno,
por qué círculos del cielo yerra el encendido
Mercurio.

¿De qué aprovecha saber esto? ¿Para angustiarme cuando Saturno y Marte estén en oposición o cuando Mercurio vaya a su ocaso vespertino a la vista de Saturno, en vez de aprender que dondequiera que estén son propicios y no pueden mudarse? Los lleva el orden inalterable de los hados y su carrera inevitable. Vuelven las veces establecidas y ponen en movimiento los efectos de todas las cosas o señalan sus intervalos. Pero aunque hagan cuanto sucede, ¿de qué sirve conocer una cosa inevitable? Si la pronostican, ¿qué te importa prever lo que no puedes huir? Lo sepas o no lo sepas, se hará.

Pero si observas al rápido sol y a las estrellas
que ordenadamente le siguen, nunca te engañarás
el venidero día,
ni serás cogido en las asechanzas de la noche serena.

Se han tomado suficientes y abundantes providencias para que yo esté a salvo de las insidias. "¿No me engaña acaso el día de mañana? Porque engaña lo que acontece a quien lo ignora". No sé lo que ha de suceder, pero sé lo que puede suceder. Por eso no desesperaré de nada y lo espero todo; si algo se me perdona, lo daré por bueno. Me engaña la hora que me perdona, pero ni aun así me engaña. Pues así como sé que todo puede sucederme, también sé que no todo me ha de suceder. Espero ciertamente lo favorable, pero estoy preparado para lo malo.

En este punto es necesario que soportes que yo no vaya por el camino prescrito. Porque no estoy obligado a admitir a los pintores en el número de los que profesan las artes liberales, como tampoco a los escultores o a los marmolistas o a los demás ministros del lujo. Igualmente expulso de estos estudios liberales a los luchadores y a toda la ciencia compuesta de aceite y barro; o tendría que admitir a los perfumistas y a los cocineros y a todos los que ponen su ingenio al servicio de nuestros placeres. Porque ¿qué tienen de *liberal*, dime por favor, estos voraces bebedores de vomitivos, cuyos cuerpos están grasientos y sus ánimos macilentos y amodorrados? ¿Acaso creemos que esto es un estudio liberal para nuestra juventud, a la que nuestros mayores adiestraron en arrojar la lanza, blandir la pica, domar los caballos, manejar las armas? Nada enseñaban a sus hijos que hubieran de aprender tendidos. Pero ni estas prácticas ni aquéllas enseñan o nutren la virtud. Porque ¿de qué sirve gobernar a un caballo y moderar su carrera con el freno, y dejarse llevar por las más desenfrenadas pasiones? ¿De qué sirve vencer a muchos en la lucha y en el cesto y ser vencido por la ira?

"¿Pues qué? ¿Nada nos aprovechan los estudios liberales?" Para otras cosas, mucho; para la virtud, nada. Porque estas artes bajas de que hablo, las cuales exigen el trabajo manual, sirven mucho como instrumentos de la vida, pero nada tienen que ver con la virtud. "¿Por qué, entonces, instruimos a nuestro hijos en los estudios liberales?" No porque puedan dar la virtud, sino porque preparan el ánimo para recibirla. Así como aquella primera literatura, como llamaban los antiguos a las nociones elementales con que se instruye a los niños, no enseña las artes liberales, sino que prepara el terreno para adquirirlas, así las artes liberales no llevan el ánimo a la virtud, sino que le facilitan el camino.

Pérez. M. (coord.) (1986). *Séneca: la educación y las artes liberales*. (J. Zamarripa y E. Inciarte, comps.). México: Secretaría de Educación Pública/El Caballito, pp. 39-46.

Marco Fabio Quintiliano

Sobre la enseñanza de la Oratoria

1. Marco Fabio Quintiliano saluda a su amigo Trifonio

Has reclamado cotidianamente a grandes voces que empezara ya a publicar los libros que había escrito sobre la enseñanza de la oratoria, dedicados a mi buen amigo Marcelo. De hecho, yo mismo creía que no habían madurado lo suficiente, habiéndome ocupado, como bien sabes, algo más de dos años en su composición, distraído por tantos otros quehaceres: este tiempo se consumió no tanto en su redacción, como en la investigación para una obra cuyo campo es casi infinito y en la lectura de innumerables autores. 2. Siguiendo también el consejo de Horacio, quien en su Arte poética recomienda que no se precipite la publicación "y se retenga hasta el noveno año", les daba tiempo, a fin de que, enfriado el ardor de la creación, pudiera retomarlos con mayor atención, casi como un lector. 3. Sin embargo, si son reclamados con tanta urgencia como tú declaras, demos pues vela a los vientos y roguemos por que hayan soltado las amarras en buena hora. Mucho confío, en efecto, tanto en tu lealtad como en tu diligencia para que lleguen lo mejor corregidos posible a manos del público.

Que estés bien.

Libro primero

Proemio

1. Habiendo conseguido la tranquilidad para mis estudios después de veinte años dedicados a la educación de los jóvenes, algunos de mis amigos me pidieron que escribiese algo sobre las reglas de la elocuencia. Me resistí ciertamente por mucho tiempo, pues no ignoraba que ilustrísimos autores habían escrito con gran dedicación para la posterioridad mucho de lo que toca a este tema, en ambas lenguas.

2. Pero, cuanto más yo, por tales razones, creía que me sería fácil sustraerme a esta petición, tanto más insistían aquéllos en que era difícil decidir entre las opiniones diferentes y aun algunas contradictorias de los autores anteriores, de tal suerte que, si no me era posible aportar algo nuevo, al menos no parecía descabellado que pudiese juzgar acertadamente lo ya escrito.

3. Sin embargo, no me dejé convencer tanto por la confianza en que podía realizar la tarea que se me pedía, como por cierta vergüenza a negarme a ello. Resultando el campo mucho más vasto de lo que parecía a primera vista, acepte voluntariamente una carga mayor de la que se me imponía, tanto para merecer un mayor agradecimiento de mis muy queridos amigos, como para no acabar pisando las huellas de otros al adentrarme por un camino tan frecuentado.

4. Pues casi todos los otros autores que escribieron sobre el arte de la oratoria dispusieron su tarea tal como si se tratara de dar la última mano en la elocuencia a aquellos que ya casi dominaban todas las demás ramas de la educación, ya sea que despreciaran como poco importantes los estudios que la precedían, ya sea que consideraran que no era su tarea, puesto que las diferentes profesiones están divididas entre sì, o más bien, y esto lo tengo yo por más cercano a la verdad, porque no esperaban ningún reconocimiento para su ingenio al tratar de materias que, si bien necesarias, se encuentran sin embargo alejadas del lucimiento: cuando se admira el edificio, se ignoran los cimientos.

5. Pero como yo considero que nada es ajeno al arte de la oratoria de aquello sin lo cual, hay que confesarlo, no se puede formar al orador, y que no se puede alcanzar la cumbre sin haber pasado por las etapas previas, no me puedo negar a descender hasta aquellas materias de menor

importancia que, si son descuidadas, no permitirán llegar hasta las más importantes; y no de forma diferente, si me fuera confiada la educación de un orador, empezaría a encauzar su preparación desde la infancia.

6. Esta obra te la dedico a ti, Marcelo Vitorio, no sólo porque, como gran amigo y por tu ardiente amor por las letras - por grandes que estas razones por sí solas sean -, te juzgaba digno de esta prenda de nuestro mutuo afecto, sino porque estos libros me parecían útiles para la educación de tu hijo Geta, cuya tierna edad ya manifiesta la luz del ingenio; pues, empezándolos a estudiar, lo irán llevando como desde la cuna, pasando por todo aquello que en algún modo atañe al futuro orador, hasta llegar a la cumbre de este empeño.

7. tanto más que ya están circulando bajo mi nombre otros dos libros sobre el arte de la retórica que ni yo he publicado ni he compuesto con tal propósito. Pues el uno es un curso de dos días que fue recogido por escrito por los esclavos encargados de esta tarea; el otro consiste en aquellas notas que mis buenos alumnos lograron tomar durante un curso que se extendió por algunos días más y, excediéndose en la devoción que sienten por mí, me quisieron honrar con una edición temeraria.

8. Por esta razón encontrarás en los presentes libros algunos pasajes iguales, muchos cambiados, muchas adiciones, pero el conjunto mucho más sistematizado y, en la medida de mis facultades, perfeccionado.

9. Nuestro propósito es, pues, la educación del orador perfecto, meta que no se podrá alcanzar si no empieza por ser un hombre de bien. Así pues, no sólo le exigimos un gran don de palabra, sino también todas las virtudes que constituyen el carácter.

10. En efecto, tampoco estoy dispuesto a conceder que haya que dejar a los filósofos la enseñanza de normas que lleven a una vida recta y honesta (como algunos han pretendido), cuando aquel verdadero hombre político, capaz de conducir tanto los asuntos públicos como privados, que puede regir ciudades con sus consejos, darles el fundamento de las leyes, corregir mediante juicios, no puede ser en verdad otro que el orador.

11. Por ello, si bien confieso que, utilizaré algunos materiales contenidos en libros de filosofía, insistiría en que tanto de hecho como de derecho son asunto nuestro y que propiamente pertenecen al arte de la oratoria.

12. Si con muchísima frecuencia tenemos que hablar de justicia, valor, temperancia y otras virtudes similares, hasta el punto de que es casi imposible encontrar algún caso en el cual alguna de estas no se encuentre implicada y todas ellas tengan que ser ilustradas con imaginación y elocuencia, ¿acaso se podrá dudar de que, en donde se requiere un agudo ingenio y una gran facilidad de palabra, no se trate del terreno propio del orador?

13. Estos dos aspectos, tal como Cicerón supo exponer claramente, estuvieron tan unidos tanto por su propia naturaleza como en la práctica, que hicieron que los mismos hombres fuesen tenidos por filósofos y por oradores. Más tarde este estudio se dividió y, gracias a la incultura, acabaron considerándose como disciplinas distintas. Pues, tan pronto como la lengua adquirió importancia como un medio para ganarse la vida y se empezó a hacer mal uso de las facultades adquiridas mediante el estudio de la elocuencia, aquellos que eran tenidos por expertos en este campo dejaron de preocuparse por las buenas costumbres.

14. Las materias así abandonadas se convirtieron en cierta forma en botín de intelectos más débiles. De aquí, pues, que algunos, desdeñando el esfuerzo del bien hablar, regresaron a la tarea de formar el carácter y establecer normas de conducta para la vida quedándose con la mejor parte de la enseñanza, si es que se puede hacer esta división. Sin embargo, reclamaron para ellos solos el muy insolente título de estudiosos de la sabiduría, cosa que ni los más grandes generales ni los más ilustres estadistas versados en todos los aspectos de la administración de los asuntos públicos osaron hacer. En efecto, prefirieron dar lo mejor de sí que prometerlo.

15. Concedo sin reservas que muchos de los antiguos maestros de filosofía enseñaron excelentes principios y vivieron conforme a los mismos, pero, en nuestros propios tiempos, bajo este nombre se escondieron frecuentemente grandes vicios. Pues no era a través de su rectitud y estudios que trataban de ganarse el nombre de filósofos, sino que, con gesto ceñudo y adusto y con una indumentaria que los distinguía de los demás, pretendían esconder sus costumbres disolutas.

16. Sin embargo, todos nos ocupamos ocasionalmente de aquellos temas que se consideran como propios de la filosofía. ¿Quién, en efecto, fuera del hombre más vil, no habla de justicia, equidad, bondad? ¿Quién no se interesa por las causas de los fenómenos naturales, aun entre la gente del campo? Pues la propiedad en el uso de las palabras y sus diferencias deben interesar a todos aquellos que se ocupan de la lengua.
17. Pero quien mejor conoce y mejor puede exponer estas materias es ciertamente el orador y, si ha alcanzado algún grado de competencia, no será necesario acudir a las escuelas de los filósofos para obtener preceptos acerca de la virtud. Por ahora será necesario recurrir ocasionalmente a aquellos autores que, como dije, usurparon la mejor parte del campo de la oratoria, y reclamarla como nuestra, no para servirnos nosotros de sus aportaciones, sino para dejar bien claro que aquellos se sirvieron de lo que no les pertenecía.

18. Sea, pues, el orador un hombre tal que pueda realmente llamarse sabio, y no solo de costumbres irreprochables (pues en mi opinión, aunque algunos disientan, esto no es suficiente), sino que también debe poseer la ciencia y todas las facultades de la elocuencia hasta un grado que quizás nadie haya aún logrado,

19. pues no podemos menos que buscar la perfección, ya que muchos de los autores antiguos, si bien nunca admitieron que alguien la hubiese alcanzado, no por ello se abstuvieron de dejar preceptos para buscarla.

20. La elocuencia consumada existe ciertamente y la naturaleza no prohíbe al humano ingenio llegar a ella. Ya que, aun si fracasan, llegarán más alto aquellos que se hayan esforzado por alcanzar la cumbre que aquellos que, perdiendo la esperanza de elevarse hasta la altura deseada, se detuvieron de pronto en la parte más baja.

21. Con mayor razón, pues, creo poder contar con indulgencia si no paso por alto ni siquiera aquellos ínfimos detalles que son, sin embargo, necesarios para la labor que hemos emprendido. El primer libro contendrá, por lo tanto, todo aquello que antecede al oficio del orador. En el segundo trataremos de los primeros elementos de la retórica y de cuestiones que atañen a su naturaleza misma.

22. Los siguientes cinco estarán dedicados a la *invención* (pues a ésta está subordinada la *disposición*) y los cuatro siguientes a la *elocución*, sección en la que entran la *memoria* y la *pronunciación*. Sigue uno más en el que nos toca presentar al orador mismo y en donde, en la medida de nuestras limitaciones, exponemos qué género de vida debe llevar, cuáles razones lo guiarán al aceptar casos, estudiarlos, litigar, cuál será el estilo de sus discursos, cuándo deberá poner fin al litigio y qué estudios deberá emprender una vez terminado éste.

23. A todo esto se irá añadiendo, según lo requiera cada tópico, el método de enseñanza, cosa que no sólo facilitará a los estudiantes el conocimiento de aquellas disciplinas a las que algunos exclusivamente han querido dar el nombre de esta arte y (por así decirlo) las leyes de la retórica, sino que también puede alimentar su imaginación y aumentar la fuerza de su elocuencia.

24. Pues, por lo general, la presentación árida de aquellas materias estimula la búsqueda de una sutileza excesiva y mata lo que hay de más generoso en el estilo, bebiendo toda la sangre del ingenio y dejando al descubierto la osamenta que, si bien debe existir y estar unida por los nervios, también debe estar recubierta por la carne.

25. Así pues, no nos vamos a limitar a tal o cual aspecto particular, como lo ha hecho la mayoría, sino que en estos doce libros demostraremos brevemente todo aquello que nos ha parecido útil para la formación del orador. Pero si quisiéramos exponer todo lo que se puede decir sobre cada tema, no se alcanzaría a ver el fin de la obra. 26. Sin embargo, quiero dejar sentado desde un principio que de nada sirven los preceptos y las enseñanzas sin la ayuda de la naturaleza. Por esta razón, para quienes carezcan de ingenio, esta obra no será de mayor utilidad que un tratado de agricultura para tierras estériles. 27. Existen también otras cualidades innatas que pueden ayudar, como son una buena voz, pulmones capaces, buena salud, constancia, prestancia, las cuales, si se encuentran aun módicamente presentes, pueden ser ampliadas mediante el ejercicio, pero en ocasiones, su carencia es tal que hasta puede menguar las dotes del ingenio y de la dedicación. Asimismo, todas estas cualidades nada pueden por sí solas sin la guía de un maestro competente, el estudio tenaz y los muchos y continuos ejercicios de escritura, lectura y dicción.

I: [Como deben enseñar los primeros elementos]

1. Así pues, cuando un padre ha tenido un hijo, deberá concebir las mayores esperanzas para su futuro: esto hará que desde un principio ponga la mayor atención a su educación. En efecto, es falsa la queja de que a muy pocos hombres haya sido concedida la capacidad de asimilar lo que se les enseña, pero que con la mayoría se pierde el tiempo y el esfuerzo debido a la lentitud de su entendimiento. Por el contrario, encontraremos que la mayoría razona con facilidad y aprende con prontitud. Pues ciertamente ello está en la naturaleza del hombre, así como el volar en la de las aves, la carrera en la de los caballos y la ferocidad en la de los animales salvajes; tales son la inquietud y la ingeniosidad de nuestra mente, que hacen creer en el origen celeste del espíritu.

2. Pero los obtusos y de aprendizaje difícil no son más característicos de la humana naturaleza que los cuerpos prodigiosos y deformidades monstruosas, sino que son pocos en número. Como argumento se puede aducir que en los niños se perciben esperanzas de muchos logros y, si se desvanecen con la edad, resulta claro que no fue una falla de la naturaleza sino una falta de atención. “Sin embargo, uno tiene más talento que otro”.

3. Lo concedo, y uno tendrá mayor o menor éxito que otro, pero no se encontrará ninguno que no haya logrado mejorar mediante la educación. El hombre que haya entendido lo que precede, junto con el anuncio de la paternidad, pondrá todo el cuidado posible en la educación de aquel que destina a ser el futuro orador.

4. Ante todo es preciso que el lenguaje de las nodrizas no sea corrupto y, de ser posible, Crisipo prefería que fuesen mujeres educadas o, al menos, que se escogiesen las mejores entre las disponibles. Sin duda alguna sus costumbres son de la mayor importancia, pero también que hablen correctamente.

5. Ellas con las primeras que el niño escuchará y sus palabras las que tratará de imitar. Y por naturaleza nos aferramos con máxima tenacidad a las impresiones que recibió nuestra joven mente, igual que perdura el sabor imbuido por la loza nueva; tampoco los colores de la lana que cambiaron por primera vez su candor original pueden ser eliminados lavándolos. Y de las impresiones, las que con mayor tenacidad se aferran, son las peores. Pues lo bueno fácilmente se deteriora, pero ¿cuándo

se convertirán los vicios en virtudes? Que el niño no se acostumbre, pues, ni durante la infancia, a una forma de hablar que luego tendrá que desaprender.

6.En cuanto a los progenitores, preferiría que tuviesen la mejor educación posible y no me refiero a los padres únicamente. Pues sabemos que la elocuencia de la Gracos se debía en buena parte a su madre Cornelia, cuyo elegantísimo estilo ha sido conservado para la posteridad en sus cartas; también se dice de Lelia, hija de Cayo Lelio, que supo imitar en su manera de hablar la paterna elegancia, y el discurso de Hortensia, Hija de Quinto Hortensio, ante los triunviros, es aún leído y no sólo por deferencia a su sexo.

7. Y ni siquiera aquellos a quienes no fue dado recibir una buena educación deberían poner menos atención en la de sus hijos, sino que por ello mismo deberían esforzarse más en los otros aspectos.

8. Por lo que se refiere a los jóvenes esclavos entre los que se educará el futuro orador, repito lo que ya dije acerca de las nodrizas. Sobre los pedagogos añadiría que, o bien han recibido una educación completa, y ésta sería mi preferencia, o, si no la han recibido, que sean al menos conscientes de ello. Pues nada hay peor que aquellos que, habiendo avanzado algo más allá de las primeras letras, se creen en posesión de la sabiduría. En efecto, se resisten a renunciar al papel del educador y, creyéndose poseedores de cierta autoridad, frecuentemente motivo de vanidad entre este tipo de hombres, pretenden inculcar, en forma imperiosa y aun a veces brutal, su propia estulticia.

9. Su error no es menos nocivo para las costumbres. Así como refiere Diógenes de Babilonia, el pedagogo Leónides instiló en Alejandro algunos vicios que lo persiguieron desde los días de su educación infantil hasta la edad madura y siendo ya el más grande de los reyes.

10. Si alguien opina que mucho es lo que pido, que considere que la educación del orador es una empresa difícil y, aun cuando no falte nada para su formación, todavía quedan muchas y grandes dificultades por delante. Pues serán necesarios un esfuerzo continuo, los mejores maestros y una gran variedad de ejercicios.

11. Por ello conviene darnos los mejores preceptos y si alguien los rechaza por gravosos, la falla no será del método sino del hombre. Pero si no fuese posible obtener lo más deseable en cuanto a nodrizas, compañeros, pedagogos, en una cosa hay que insistir, y es que se encuentre siempre presente alguien versado en el conocimiento de la lengua quien, si alguno de aquéllos utiliza lenguaje corrupto en presencia del alumno, lo corrija inmediatamente y no permita que esto se repita; sin embargo, hay que entender que lo que dejé asentado más arriba es el camino correcto y esto último es solo un remedio.

12. Prefiero que el niño empiece con el estudio de la lengua griega, ya que el latín, que se encuentra en uso genera, lo aprendemos aun sin querer y también porque es preferible que empiece a instruirse en las disciplinas griegas de donde se derivaron las nuestras propias.

13. No quisiera, sin embargo, que este principio se llevara a cabo en forma tan escrupulosa que por mucho tiempo el niño solo hable y aprenda en griego, como suele ocurrir en la mayoría de los casos. Esto ocasiona diversos vicios tanto de pronunciación, pues se acaba por adquirir un acento extranjero, como de lenguaje, pues cuando se le han fijado por asidua costumbre las construcciones griegas, éstas persisten tenazmente aun cuando hablamos otro idioma.

14. No mucho después debe seguir la enseñanza del latín y pronto ir a la par con el griego. Así se consigue que, habiendo empezado a aprender ambas lenguas con igual atención, ninguna de ella sea un obstáculo para la otra.

15.Algunos no creen conveniente enseñar a leer a los niños menores de siete años, ya que ésta es la edad más temprana en la que el intelecto empieza a asimilar las enseñanzas y a soportar el esfuerzo. Que de esta opinión fue Hesíodo dicen muchos de lo que vivieron antes del gramático Aristófanes, pues éste fue el primero en negar que el libro *Preceptos*, en el que se expone esa tesis, haya sido de aquel poeta.

16. Pero también otros autores, entre los que se encuentra Eratóstenes, apoyan este mismo precepto. Sin embargo, prefiero a aquellos que no dejan tiempo alguno libre de enseñanza, como Crisipo. Ya que éste, aun cuando concede un lapso de tres años a las nodrizas, considera que también ellas ya están formando de manera óptima la mente de los niños.

17. ¿Por qué, en efecto, no se podría enseñar a leer a una edad en la que ya se empiezan a adquirir hábitos? Tampoco ignoro que en todo el tiempo del que estoy hablando, apenas si se obtendrá lo que más tarde se puede conseguir en un solo año; sin embargo, aquellos que sostienen esta opinión, me parecen hacerlo no tanto por consideración hacia los alumnos como hacia los maestros.

18.¿Qué otra mejor ocupación podrían tener los niños, a partir del momento en que empiezan a hablar? Pues es necesario que en algo se ocupen. ¿Por qué entonces despreciar el beneficio que se pueda obtener antes de los siete años, por pequeño que sea? Pues es cierto que, por poco que aporte esta primera edad, el niño podrá, sin embargo, adquirir mayores conocimientos en aquel mismo año en que hubiese aprendido menos.

19. Esta ganancia se va sumando año con año y la totalidad del tiempo aprovechado durante la infancia, es ganado por la adolescencia. Este mismo precepto se aplica a los años siguientes, en el sentido de que lo que se tenga que aprender en cada edad, no se empiece a aprender tarde. No empecemos, pues, desperdiciando los primeros años, tanto menos que el inicio de la lectura solo requiere de la memoria que no sólo se encuentra ya en los niños pequeños, sino que es cuando mayor tenacidad posee.

20. Sin embargo, no soy tan ignorante de las diferencias entre las edades que crea conveniente forzar desde un principio a los más jóvenes y exigirles un trabajo real. Ante todo, habrá que poner atención en que el niño, que aún no ha podido encontrar gusto en los estudios, no empiece a tenerles aversión y no siga resistiendo más allá de la infancia la amargura que experimentó en el inicio. Que la enseñanza sea un juego; hay que cuestionar, alabar y nunca permitir que el niño se alegre de no haber hecho algo; en ocasiones, cuando él se niega a aprender algo, hay que enseñar a otro para que sienta envidia; de vez en cuando debe competir, y frecuentemente hay que dejarle creer que ganó; también deberá sentirse estimulado por premios adecuados a su edad.

21. Poca cosa estamos enseñando habiéndonos propuesto exponer la formación del orador, pero es que también los estudios tienen su infancia y, así como la formación de los cuerpos más robustos se inició con la leche en la cuna, también el más elocuente de los hombres empezó emitiendo algunos chillidos, intentó hablar con voz insegura y se tropezó con la forma de las letras. Y, si no basta con aprender una cosa, no por ello diremos que no sea necesaria.

22. Pues, si a nadie parece reprensible la conducta de un padre que considera que nada debe descuidarse en la educación de su hijo, ¿por qué se le recriminaría su conducta a aquel que sostiene en público lo que creyó hacer correctamente en su propia casa? Con mayor razón si consideramos que los menores detalles también son mejor percibidos por los niños menores y, así como el cuerpo sólo puede adquirir de muy joven ciertas flexiones de los miembros, también la mente se vuelve más dura para la mayoría de los ejercicios con la misma fuerza de la edad.

23. ¿Hubiese querido Filipo, rey de los macedonios, que su hijo Alejandro fuese instruido en las primeras letras por Aristóteles, el máximo filósofo de aquella época, o éste aceptado la tarea, si no hubiesen creído que era preferible confiar aun el inicio de los estudios al mejor profesor y que esto contribuirá al éxito de la totalidad de los mismos?

24.Supongamos, pues, que Alejandro ha sido confiado a nuestro cuidado, colocado en nuestro regazo, un niño digno de tanta atención (aunque cada quien crea que su propio hijo la merece): ¿nos avergonzaríamos de formular algunos breves principios de educación aun al empezar a enseñarle los elementos?
No apruebo en lo más mínimo lo que veo que es la práctica general y que consiste en enseñar a los niños más pequeños los nombres y el orden de las letras antes que sus figuras.

25. Esto dificulta su reconocimiento, ya que no prestan atención de pronto a los trazos mismos mientras tratan de guiarse por la memoria de lo que aprendieron primero. Por esta razón, los maestros, cuando consideran que los alumnos ya han memorizado suficientemente las letras en el orden en que suelen escribirse primero, invierten este orden y las permutan de diferentes maneras hasta que sean reconocidas por su propia forma y no por el orden en que aparecen. Por ello es preferible que los niños aprendan al mismo tiempo el aspecto y el nombre, igual que si se tratara de personas.

26. Sin embargo, lo que es un obstáculo en la enseñanza de las letras, no perjudica de manera alguna en la enseñanza de las sílabas. No me opongo, en cambio, a la práctica concebida para estimular el aprendizaje de los niños de darles letras de marfil para que jueguen, o cualquier otra cosa que se pueda encontrar que llame la atención de los niños de esa edad y que disfruten manipulado, mirando, nombrando.

27. Cuando el niño ya empezó a seguir el trazo de las letras, no será inútil inscribirlas lo mejor posible sobre tablillas para que el estilete sea llevado por aquellos surcos. Pues no podrá haber errores como ocurriría con tablillas de cera (ya que el estilete estará retenido por ambos bordes y no podrá salirse del trazo prescrito) y, siguiendo con mayor celeridad y frecuencia una huella fija, se adquiere seguridad en las articulaciones y el niño no requerirá la ayuda de la mano del tutor puesta sobre la suya.

28. El arte de escribir bien y rápido no es ajeno a nuestro propósito, aunque es generalmente descuidado por la gente de cierta posición. Pues en nuestros estudios, lo que es de la mayor importancia, ya que es la única manera de alcanzar la verdadera eficiencia que nace de raíces profundas, es precisamente escribir uno mismo, pero una escritura lenta retrasa el pensamiento, mientras que, si es inexperta y vacilante, dificulta la lectura; de donde se sigue el trabajo de tener que dictar a otro lo que queremos transcribir.

29. Por esta razón, en cualquier lugar y ocasión, pero sobre todo al escribir cartas confidenciales y familiares, nos sentiremos siempre satisfechos de no haber descuidado este aspecto de nuestra educación.

30. Para las sílabas no existen atajos; hay que aprenderlas todas y no, como suele hacerse, posponer el aprendizaje de las más difíciles para que luego se capten a la hora de escribir los nombres.

31. Pues, bien al contrario, es temerario confiar en las memorias tiernas; es mucho más útil repetir e inculcar las sílabas por largo tiempo y, en la lectura, no insistir en la continuidad y rapidez antes que el alumno pueda percibir sin tropiezo y sin vacilación la relación entre las letras y sin siquiera detenerse para reflexionar. Después, que empiece a formar palabras con las sílabas y con aquéllas, frases.

32. Es increíble como la prisa puede demorar el aprendizaje de la lectura. En efecto, cuando los niños tratan de abarcar más de lo que pueden, el resultado son dudas, interrupciones, repeticiones y, al darse cuenta de que se equivocaron, les entra la desconfianza hasta de lo que ya saben.

33. Es importante que la lectura sea ante todo segura, después continua y por mucho tiempo lenta, hasta que la práctica lleve a la celeridad sin errores.

34. Pues mirar hacia la derecha (que es la enseñanza general) y tratar de adelantarse con la vista, no es tanto una cuestión de razonamiento como de práctica, porque tenemos que mantener la mirada en lo que sigue mientras leemos lo que antecede y, lo que es más difícil, dividir la atención cuando una cosa hace la voz y otra hacen los ojos. No nos arrepentimos de haber puesto atención en que, cuando el niño empiece a escribir palabras según la práctica usual, no pierda el tiempo con las muy comunes o las que solo se encuentran de vez en cuando.

35. Puede empezar en seguida con la interpretación de aquellas palabras más difíciles, que los griegos llaman glosas, y aprender de paso, junto con la primera enseñanza, conocimientos que más tarde requerirían su propio tiempo de aprendizaje. Y mientras todavía nos ocupamos de cosas de menor importancia, quisiera recomendar que también los versos que se dan como ejercicio para copiar no fuesen frases ociosas, sino que enseñasen alguna máxima útil.

36. Estos recuerdos perduran hasta la vejez y la impresión que causan en una mente joven ayuda a formar el carácter. Aun las frases de hombres célebres y pasajes selectos de los poetas (ya que los niños gustan más de este género) pueden aprenderse como juego. Pues la memoria es de suma necesidad para el orador (tal como lo expondré en su lugar) y sobre todo con el ejercicio se afirma y se alimenta; en los tempranos años de los que estamos hablando, que nada pueden generar por ellos mismos, es casi la única facultad que el cuidado de los maestros puede estimular.

37. Para mejorar la pronunciación y perfeccionar la dicción, es muy útil en estas tempranas edades hacer que los niños repitan a gran velocidad algunos nombres o versos seleccionados por su dificultad, y compuestos por sílabas que se acoplan mal y dan sonidos ásperos y discordantes; en griego se llaman (frenos) Parece cosa de poca importancia, pero, si se omite, es la causa de muchos defectos de pronunciación que, al no haberse corregido a una edad temprana, se convierten a la postre en vicios incurables.

Quintiliano, M. F. (2006). *Sobre la enseñanza de la Oratoria*. (C. Gerhard, trad.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 1-19.

Plutarco

Obras morales y de costumbres

Sobre la educación de los hijos

1

Vamos a examinar qué se puede decir sobre la educación de los hijos nacidos libres y con qué método pueden llegar a ser buenos en sus costumbres.

2

Lo mejor es, quizá, comenzar primero por el nacimiento. En efecto, a los que desean ser padres de hijos ilustres yo, al menos, les aconsejaría que no se casen con mujeres de baja condición, quiero decir con mujeres tales como las cortesanas o las concubinas; pues a aquellos que, de parte de madre o de padre, en su nacimiento, tienen alguna mancha, les acompaña indeleblemente durante toda la vida la vergüenza de su bajo origen y son fácil presa de los que quieren despreciarlos y vituperarlos. Y así era sabio el poeta que dice:

Cuando los cimientos del linaje no se han establecido correctamente, es fuerza que los descendientes sean desgraciados.

Así pues, un tesoro hermoso para poder hablar con libertad es un buen linaje, el cual debe ser tenido muy en cuenta por los que desean vivamente una prole de hijos legítimos. Además, los sentimientos de los que tienen un linaje indigno e ilegítimo están inclinados por naturaleza al fracaso y a la humillación. Y habla muy bien del poeta que dice:

Sin duda esclaviza a un hombre, aunque sea valiente, el conocer las culpas de su madre o de su padre.

Así como, por el contrario, los hijos de padres ilustres están, naturalmente, llenos de arrogancia y orgullo. Y por eso, se dice que Diofanto, hijo de Temístocles, decía con frecuencia que lo que él quería era aprobado por el pueblo ateniense. Pues lo que él quería, también lo quería su madre; y lo que quería su madre, también lo quería Temístocles; y lo que quería Temístocles, también lo querían todos los atenienses. Son muy dignos de ser alabados también por su magnanimidad los lacedemonios, los cuales castigaron con una multa a su rey Arquidamo, porque se atrevió a tomar en matrimonio a una mujer pequeña de estatura, diciéndole que les pensaba dar no reyes sino reyecitos.

3

Y tendríamos que decir, a continuación de estas cosas, aquello que tampoco echaron en el olvido nuestros predecesores. ¿Qué cosa? Que los que se acercan a las mujeres para engendrar hijos conviene que hagan la unión, o totalmente templados o habiendo bebido moderadamente. Pues bebedores y borrachos suelen ser aquellos cuyos padres acontece que comenzaron a engendrarlos en estado de embriaguez. Por ello, también Diógenes, viendo a un muchacho fuera de sí y aturdido, le dijo: «Muchacho, tu padre te engendró estando borracho». Y sobre el nacimiento, ésta es mi opinión; ahora debemos hablar de la educación.

4

Por decirlo en líneas generales: lo que se suele decir acerca de las artes y de las ciencias, lo mismo se ha de decir de la virtud: para producir una actuación completamente justa es necesario que concurran tres cosas: naturaleza, razón y costumbre. Llamo razón a la instrucción, y costumbre a la práctica. Los principios son de la naturaleza, los progresos de la instrucción, los ejercicios de la práctica, y la perfección de todas ellas. De modo que, según esto, si falta alguno de ellos,

necesariamente la virtud es coja. Pues la naturaleza sin instrucción es ciega, la instrucción sin naturaleza es algo imperfecto, y el ejercicio sin los dos, nulo. De la misma manera que, para el cultivo de la tierra, es necesario, primero, que la tierra sea buena, y, luego, un labrador entendido y, después, buenas semillas, del mismo modo la naturaleza se parece a la tierra, el maestro al labrador y los preceptos y consejos de la razón a la semilla. Querría decir, insistiendo, que todas estas cosas concurren y se unen en las almas de los hombres que son celebrados por todos, de Pitágoras, de Sócrates, de Platón y de todos cuantos han alcanzado una gloria inmortal. Por tanto, es feliz y bienaventurado, aquel a quien alguno de los dioses le ha dado todas estas cosas. Pero, si alguno cree que los que no poseen dones naturales, aunque sean instruidos y ejercitados rectamente para la virtud, no serán capaces de compensar, en lo posible, el defecto de la naturaleza, debe saber que está en un grande o, mejor dicho, en un total error. Porque la indolencia echa a perder la virtud de la naturaleza, mientras que la enseñanza, por su parte, corrige la torpeza. Lo que es fácil escapa a los negligentes y lo difícil se alcanza con el cuidado. Uno puede aprender qué cosa tan provechosa y eficaz son el cuidado y el trabajo, si contempla muchas de las cosas que suceden: las gotas de agua horadan las piedras; el hierro y el bronce se gastan con el contacto de las manos; los aros de las ruedas de los carros, después de ser dobladas con el torno, no podrían recuperar, aunque se intentara, la dirección que tenían al principio. Es imposible enderezar los bastones de los actores, pero lo que es antinatural con el trabajo llega a ser más fuerte que lo natural. ¿Y acaso muestran estos solos ejemplos la fuerza del cuidado? No, sino que hay miles y miles.

Una tierra es buena por naturaleza, pero, si se la abandona, se vuelve estéril, y cuanto mejor es por naturaleza, tanto más se pierde por abandono, al ser descuidada. En cambio, un terreno estéril y más áspero de lo necesario, si se cultiva produce al punto excelentes frutos. ¿Y qué árboles abandonados no crecen torcidos y se hacen estériles, pero, si reciben un cultivo adecuado, son fértiles y fecundos? ¿Qué vigor corporal no se debilita y consume por negligencia, molicie y mala disposición moral? ¿Qué naturaleza débil no cobra una fuerza extraordinaria con ejercicios gimnásticos y certámenes? ¿Qué caballos, si son bien domados cuando son potritos, no son dóciles a sus jinetes? ¿Y cuáles permaneciendo sin domar, no acaban siendo feroces y salvajes? ¿Y por qué es necesario admirarse de lo demás, cuando vemos domesticados y dóciles con los trabajos a muchos de los animales más salvajes? También aquel tésalo, al ser preguntado sobre cuáles eran los más pacíficos de los tésalos, dijo con razón: «Los que dejan de guerrear.» ¿Pero qué necesidad hay de decir muchos ejemplos?

Pues también el carácter es una costumbre que dura mucho tiempo y, si alguno llama virtudes consuetudinarias a las virtudes de carácter, no parecerá en modo alguno que yerra. Poniendo un ejemplo más sobre esto, evitaré extenderme más acerca de las mismas cosas. Licurgo, el legislador de los lacedemonios, cogiendo dos cachorros de los mismos padres, no los crió a los dos de forma semejante, sino que al uno lo convirtió en un perro goloso y voraz, y al otro en un perro capaz de rastrear y cazar. Después, en cierta ocasión, estando reunidos en asamblea los lacedemonios, les dijo: «Lacedemonios, en verdad, para la adquisición de la virtud tienen una gran influencia las costumbres, la educación, la enseñanza y la conducta de la vida; yo, al punto, os mostraré estas cosas muy claramente.» Luego, trayendo a los cachorros, los soltó, habiendo colocado en medio una fuente con carne y una liebre enfrente de los cachorros. El uno se lanzó en pos de la liebre, pero el otro se precipitó sobre la fuente. Y como los lacedemonios no podían comprender qué cosa les quería decir con ello y con qué intención les enseñaba los cachorros, dijo: «Estos dos cachorros son de los mismos padres, pero, habiendo recibido uno educación diferente, el uno salió un goloso y el otro un cazador.» Pero basten estas cosas acerca de las costumbres y géneros de vida.

5

A continuación toca hablar de la crianza. Conviene pues, diría yo, que las madres mismas críen a sus hijos y les den a éstos el pecho; porque los alimentarán con más afecto y con mayor cuidado, armando a los hijos desde lo íntimo y, según dice el proverbio, desde las uñas. Las nodrizas, en cambio, y las amas tienen un afecto interesado y falso, porque aman por la paga. También la naturaleza muestra que es necesario que las madres mismas críen y alimenten a sus hijos, pues, por ello, a todo animal que ha parido proporcionó el alimento de la leche. También la providencia sabiamente dotó a las mujeres de dos pechos, para que, si daban a luz gemelos, tuvieran dobles fuentes de alimentación. Pero, aparte de estas cosas, las madres serían más bondadosas y amables con sus hijos, y, por Zeus, no sin razón, pues la crianza común es como el lazo de unión del afecto. Pues también los animales parece que, cuando se los separa de los que con ellos se crían sienten nostalgia de ellos.

Así pues, como decía, se debe procurar que las madres, preferentemente, críen a sus hijos, pero, si acaso no fuera posible, o por debilidad corporal (pues tal cosa podría suceder) o porque desean enseguida engendrar otros hijos, por lo menos se deben elegir las nodrizas y las amas, no al azar, sino tan buenas como sea posible; y, en primer lugar, deben ser griegas por su carácter. Pues así

como es necesario, inmediatamente después del nacimiento, formar los miembros del cuerpo de los hijos, para que éstos crezcan sanos y derechos, del mismo modo conviene desde el principio dirigir los caracteres de los hijos. Pues la juventud es dúctil y flexible y en las almas de éstos, aún tiernas, penetran profundamente las enseñanzas; pero todo lo que es duro difícilmente se ablanda. Porque, así como los sellos se imprimen en ceras blandas, del mismo modo las enseñanzas se imprimen en las almas de los que aún son niños. Y me parece que el divino Platón aconsejaba acertadamente a las nodrizas que no contaran a los niños leyendas tomadas al azar, para que no sucediera que las almas de éstos se llenaran desde el principio de insensatez y corrupción. También el poeta Focílides parece aconsejar muy bien, cuando dice:

Mientras que aún es niño,
hay que enseñarle las nobles acciones.

6

Además, no es conveniente que se omita esto, que también se ha de procurar que los jóvenes esclavos que van a cuidar de los hijos y hacer vida en común con éstos sean, ante todo, buenos en sus costumbres y, además, que hablen en griego y con claridad, para que, unidos a gentes bárbaras y ruines en su carácter, no se les peguen algunos de los vicios de aquéllos. También los que hacen proverbios hablan no sin razón, cuando dicen que «si habitas con un cojo, aprenderás a cojear.»

7

Así pues, cuando alcancen la edad de ser puestos bajo la dirección de los pedagogos, entonces se ha de tener gran cuidado en la elección de éstos, para no entregar a los hijos sin darse cuenta a bárbaros o tramposos. Pues, en verdad, lo que hacen muchos en estos casos es verdaderamente ridículo. De los esclavos buenos, a unos hacen agricultores, a otros pilotos de sus naves, a otros mercaderes, a otros mayordomos y a otros banqueros; y, si encuentran a un esclavo bebedor y goloso y que no sirve para nada, se lo llevan y le entregan sus hijos. Pues es necesario que un buen pedagogo sea, por su naturaleza, tal como era Fénix, el pedagogo de Aquiles.

Y voy a hablar de la más grande y más importante de todas las cosas dichas hasta ahora. Se debe buscar para los hijos unos maestros que sean irreprochables por su género de vida, irreprensibles en sus costumbres y los mejores por su experiencia, pues la fuente y raíz de una conducta

intachable es casualmente una buena educación. Y así como los agricultores colocan estacas a las plantas, del mismo modo los buenos maestros dan buenos preceptos y consejos a los jóvenes, para que los caracteres de éstos crezcan rectamente. Ahora podría despreciar a algunos padres, que, antes de poner a prueba a los que van a ser maestros de sus hijos, por ignorancia, a veces también por inexperiencia, entregan a sus hijos a hombres ruines y falsos. Y esto no es muy ridículo, si obran sólo por inexperiencia, pero es extremadamente absurdo aquello otro. ¿Qué cosa? Frecuentemente, conociendo, porque las ven o porque se las cuentan otros, la inexperiencia y aun la maldad de algunos maestros, sin embargo les confían a sus hijos; los unos, porque se dejan convencer por las adulaciones de los que buscan darles gusto, y hay quienes lo hacen por agradar a los amigos que se lo piden; actuando de la misma forma que actuaría uno que, estando enfermo de su cuerpo, dejando al que posee la ciencia para sanarle, por dar gusto al amigo, escogiera al que por su inexperiencia lo podría matar o, despreciando al mejor piloto, tomase al peor porque se lo pidiese un amigo; ¡oh Zeus y dioses todos!, ¿hay padre, que merezca tal nombre, que estime más el favor de los que le ruegan que la educación de sus hijos?

Según eso, decía muchas veces con razón aquel viejo Sócrates que, si fuera posible, de alguna manera, subiéndose a lo más alto de la ciudad, se pondría a gritar: «¿A dónde, hombres, os dejáis llevar, los que ponéis todo vuestro esfuerzo en la adquisición de riquezas, pero os preocupáis muy poco de los hijos a los que se las vais a dejar?» A estas cosas yo añadiría que tales padres actúan de forma semejante a como si uno se preocupara del calzado, pero tuviera poco cuidado del pie.

Y muchos de los padres llegan a tal punto de avaricia y, a la vez, de odio hacia sus propios hijos que, para no pagar un mayor salario, eligen como maestro de sus hijos a hombres de ninguna estima, buscando una ignorancia barata. Por esto también Aristipo, no sin gracia, sino muy inteligentemente se burló de la palabra de un padre vacío de inteligencia y sentido. Pues, habiéndole preguntado un hombre cuánto salario pedía por la educación de su hijo, le dijo; «Mil dracmas.» Al responderle el padre: «¡Por Heracles!, ¡qué petición tan excesiva! Por mil dracmas, en verdad, puedo comprar un esclavo.» «Y así, le dijo Aristipo, tendrás dos esclavos, tu hijo y el que compres.» Y, en general, ¿cómo no va a ser absurdo que acostumbremos a los niños a tomar los alimentos con la mano derecha y riñamos al que extiende la izquierda, pero, en cambio, no tomemos ninguna precaución para que escuchen enseñanzas correctas y apropiadas?

Así pues, ¿qué les sucede a padres muy admirados, cuando han mal criado y mal educado a sus hijos? Yo os lo diré. En efecto, cuando, después de haber sido inscritos en la lista de ciudadanos, menosprecian la vida sana y ordenada y se precipitan en placeres desordenados y propios de esclavos, entonces los padres se arrepienten de la educación de sus hijos, cuando ya no sirve de nada, afligiéndose con los vicios de aquéllos. Pues, de ellos, unos aceptan a aduladores y parásitos, hombres perdidos y abominables, corruptores y destructores de la juventud; otros compran la libertad de cortesanas y rameras, altaneras y derrochadoras; otros se consumen en banquetes; otros se pierden en juegos y malas compañías, y, finalmente, algunos son alcanzados por vicios más audaces, cometiendo adulterios y yendo de juerga coronados de hiedra, dispuestos a comprar un único placer con la muerte. Pero, si hubieran tenido tratos con un filósofo, quizá habrían aceptado obedientes los mandatos de éste y, al menos, habrían aprendido aquel precepto de Diógenes que, severo con las palabras, pero muy realista en los hechos, aconseja y dice: «Entra, muchacho, en un lupanar, para que aprendas que en nada difieren las cosas valiosas de las baratas».

8

Resumiendo, pues, digo (y podría parecer con razón que estoy pronunciando oráculos más que dando consejos) que en estas cosas el único punto capital, primero, medio y último, es una buena educación y una instrucción apropiada, y afirmo que estas cosas son las que conducen y cooperan a la virtud y a la felicidad. El resto de los bienes son humanos y pequeños y no son dignos de ser buscados con gran trabajo. Un linaje bueno es una cosa bella, pero es un bien de nuestros antepasados; la riqueza es preciosa, pero es un don de la fortuna, ya que muchas veces la quita a los que la tienen y, llevándosela, la ofrece a los que no la esperan; y una gran riqueza es un blanco para los que quieran apuntar a las bolsas ajenas, para los criados ruines y para los sicofantas, y lo más destacable es que también los más viles la pueden poseer. La gloria sí es una cosa magnífica, pero insegura; la belleza es disputada, pero dura poco tiempo; la salud es una cosa valiosa, pero mudable; la fuerza del cuerpo es algo envidiable, pero es presa fácil de la enfermedad y la vejez. Y, en general, si unos se enorgullecen por la fuerza de su cuerpo, sepan que yerran en su juicio. Pues, ¿qué es la fuerza humana comparada con la fuerza de los otros animales? Hablo de animales como los elefantes, los toros y los leones. Mas la instrucción es lo único que en nosotros es inmortal y divino. Y dos son los bienes en la naturaleza humana superiores a todos: la razón y la palabra. Y la razón domina la palabra y la palabra obedece a la razón que no se somete a la fortuna ni puede ser arrebatada por la calumnia ni se destruye con la enfermedad y es indemne a la vejez. Pues sólo la

razón envejeciendo se rejuvenece, y el tiempo que arrebata todas las demás cosas añade sabiduría a la vejez. Y la guerra, ciertamente, a modo de torrente, que todo arrastra y que todo se lo lleva, sólo a la instrucción no puede llevársela.

Y me parece que Estilpón, el filósofo de Mégara, dio una respuesta memorable, cuando Demetrio, habiendo reducido a esclavos a todos los habitantes arrasó hasta sus cimientos la ciudad, le preguntó a Estilpón si había perdido algo. Y éste le respondió: «No, ciertamente, pues la guerra no somete a pillaje a la virtud.» Y, en conformidad y armonía con ésta, se muestra la respuesta de Sócrates. Pues éste, al preguntarle, me parece, Gorgias qué opinión tenía sobre el gran Rey y si pensaba que éste era feliz, respondió: «No sé cómo está en virtud e instrucción», como si la felicidad residiera en esto, no en los bienes de la fortuna.

9

Pero, así como aconsejo que no se puede hacer nada más importante que instruir a los hijos, del mismo modo, por otra parte, afirmo de nuevo que es necesario cogerse a una educación incorruptible y sana y apartar a los hijos lo más lejos posible de las pomposas charlas. Pues complacer a la multitud es desagradar a los sabios. Y Eurípides sirve de testigo a mis palabras, cuando dice:

Yo soy inepto en el discurso ante la gente,
y más hábil ante los de mi edad y aun poco.
Y los que son incapaces delante de los sabios
son los más aptos para hablar ante el vulgo.

Y yo, al menos, veo que los que se cuidan de hablar a la gente de forma agradable y grata terminan también la vida, la mayoría de las veces, corrompidos y amantes de los placeres. Y, por Zeus, con razón. Pues, si, para procurar placeres a los otros, descuidan lo honesto, difícilmente pondrían lo justo y saludable por encima de su propia molicie y lujuria, persiguiendo lo sensato en vez de lo agradable. Y además de esto qué [cosa más útil enseñaríamos] a los niños. Pues es hermoso, en verdad, que no digan ni hagan nada a la ligera, y, como dice el proverbio: «las cosas bellas son difíciles». Los discursos improvisados están llenos de mucha negligencia y ligereza, y son propios de personas que no saben dónde hay que empezar y dónde hay que concluir.

Aparte de estos defectos, los que hablan sin preparación caen en una terrible falta de medida y en palabrería. En cambio, la reflexión no permite que el discurso salga de la proporción adecuada. Pericles, como se nos ha transmitido por la tradición oral, llamado por el pueblo en repetidas ocasiones para hablar, no hizo caso a sus peticiones, diciendo que no estaba preparado. Del mismo modo también Demóstenes, que fue un emulador de la política de aquél, cuando los atenienses lo llamaron para que les diese su consejo, se resistía diciendo: «No estoy preparado.» Esto, quizá, es una tradición anónima y ficticia. Pero en el discurso contra Midias presenta claramente la utilidad de la reflexión. Ciertamente, dice: «Yo digo, atenienses, que lo he pensado y no podría negar que me ha preparado como mejor he podido. Pues sería un desgraciado, si, habiendo sufrido y sufriendo tales cosas, descuidara lo que voy a deciros acerca de esto.» Mas, yo, por mi parte, no diría que es necesario rechazar la presteza en el hablar ni que no se debe practicar ésta en cosas dignas, sino que esto, como en los medicamentos, se ha de hacer convenientemente.

En efecto, antes de llegar a la edad viril opino que no hay que decir nada sin preparación, pero cuando se consolida la capacidad del hombre, entonces éste, cuando se presente la ocasión, conviene que use libremente del discurso. Porque, del mismo modo que los que han estado atados durante mucho tiempo, aunque sean desatados después, debido a la prolongada costumbre de las cadenas, vacilan siendo incapaces de caminar, de la misma manera los que, durante mucho tiempo, tuvieron amarrado su discurso, si alguna vez necesitaran hablar de improviso, no en menor medida conservan la misma forma en su expresión. Pero el dejar que los que son todavía niños hablen en toda ocasión es causa de la peor vanilocuencia. Cuentan que un mal pintor, habiendo mostrado un cuadro de Apeles, dijo: «Éste lo he pintado en un momento.» Y él le respondió: «Aunque no lo dijeras, sé que lo has pintado rápidamente; y me admiro de que no hayas pintado muchos más como éste.»

Por tanto, así como aconsejo (pues vuelvo al tema principal de mi discurso) huir y evitar aquella teatral y enfática manera de hablar, del mismo modo también, de nuevo, aconsejo evitar la mezquindad y la pobreza de estilo. Porque la una, la ampulosa, no es apropiada a la política, la otra, la árida, es demasiado ineficaz. De la misma manera que conviene que el cuerpo esté no solamente sano sino también robusto, así el discurso es necesario que esté no sólo libre de defectos, sino también que sea vigoroso. Pues lo seguro es sólo objeto de alabanza, pero lo arriesgado es también admirado. Tengo, casualmente, la misma opinión en relación a la disposición del alma; pues no conviene que sea osada ni cobarde ni temerosa, ya que lo uno lleva a la desvergüenza y lo otro a la

esclavitud. El tender en todas las cosas al justo medio es artístico y de buen gusto. Pero quiero, mientras hago todavía mención de la instrucción, decir la opinión que tengo sobre ella: que un discurso de un solo miembro, en primero lugar, lo tengo como señal no pequeña de ignorancia; luego pienso también que es fastidioso y totalmente insoportable en relación con el ejercicio. Pues la monotonía en todo es algo cansado y arduo, mientras que la variedad, como lo es también en todas las demás cosas, es algo agradable tanto en las audiciones como en los espectáculos.

10

Por tanto, es necesario que el niño nacido libre no deje de oír y ver de ninguna de las disciplinas llamadas artes liberales, sino que éstas ha de aprenderlas de corrido, como para gustar de ellas (pues es imposible ser perfecto en todo), pero ocuparse solícitamente de la filosofía. Y puedo aclarar mi propia opinión por medio de una comparación; pues, así como es bello pasar por muchas ciudades navegando, lo útil es habitar en la más poderosa. También Bión, el filósofo, decía graciosamente que, así como los pretendientes no pudiendo acercarse a Penélope tenían tratos con las esclavas de ésta, del mismo modo también los que no tienen éxito con la filosofía se gastan en otras disciplinas, que no tienen ningún valor. Por ello, es necesario hacer de la filosofía la cabeza principal de toda la instrucción.

Pues, en efecto, en relación con el cuidado del cuerpo los hombres encontraron dos ciencias: la medicina y la gimnasia, de las cuales la una proporciona la salud y la otra el vigor. Pero sólo la filosofía es remedio de las debilidades y sufrimientos del alma, ya que, por medio de ella y con ella, es posible conocer qué es lo bello y qué lo vergonzoso, qué lo justo y qué lo injusto, qué cosa, en resumen, hay que buscar y de qué cosa hay que huir: cómo se debe tratar a los dioses, a los padres, a los ancianos, a las leyes, a los extranjeros, a los magistrados, a los amigos, a las mujeres, a los hijos y a los criados; que es necesario venerar a los dioses, honrar a los padres, respetar a los ancianos, obedecer las leyes, estar sometido a los magistrados, querer a los amigos, ser moderado con las mujeres, ser cariñoso con los hijos, no ultrajar a los esclavos; y, lo más importante de todo: no estar demasiado contentos en la prosperidad ni demasiado tristes en la adversidad, ni ser desenfrenados en los placeres, ni apasionados y bestiales en la ira. Yo considero que éstos son los más importantes de todos los bienes que se derivan de la filosofía.

El portarse noblemente en la desgracia es viril y llevar la prosperidad sin envidia es propio de hombres; el vencer los placeres con la razón es de sabio y el vencer la ira no es cosa de cualquier hombre. Pero yo considero perfectos a los hombres capaces de unir y alternar la actividad política con la filosofía, y pienso que son dueños de los dos mayores bienes que existen: de una vida de utilidad común dedicándose a la política y de una vida tranquila y serena, ocupándose de la filosofía. Porque de los tres géneros de vida que existen, la activa, la contemplativa y la entregada a los deleites, ésta, disoluta y esclava de los placeres, es animal y mezquina; la activa, carente de filosofía, es grosera y defectuosa, y la contemplativa, si no acierta en la actividad, es inútil. Así pues, tenemos que esforzarnos por participar en la vida común con todas nuestras fuerzas y dedicarnos a la filosofía en cuanto lo permitan las circunstancias.

Así participaron en la política Pericles, Arquitas de Tarento, Dión de Siracusa y Epaminondas de Tebas, de los cuales los dos últimos fueron amigos de Platón. Y sobre la educación no sé en qué conviene detenerse, hablando más de ella, sino para añadir a lo dicho que es provechoso, más aún, necesario, no tener en poco la adquisición de libros antiguos, antes bien hacer una colección de éstos a la manera como el agricultor (se procura herramientas para la labranza). Del mismo modo, el instrumento de la educación es el uso de los libros y resulta que con ellos conservamos la ciencia desde su fuente.

11

Además, tampoco hay razón para descuidar los ejercicios del cuerpo, sino que, enviándolos al maestro de gimnasia, los muchachos deben practicar suficientemente estas cosas, tanto por el desarrollo armónico de sus cuerpos como por el vigor de los mismos, porque la base de una buena vejez es la buena salud de los cuerpos en la niñez. En efecto, así como en tiempo sereno conviene prepararse para la tormenta, del mismo modo en la juventud se debe guardar disciplina y moderación como viático para la vejez. De la misma manera conviene administrar el trabajo del cuerpo para que, por estar cansados, no se agote uno para el cultivo de la educación. Pues, según Platón, el sueño y el cansancio son los enemigos de la enseñanza. ¿Y por qué estas cosas? Pues porque me apremia hablar de lo que es más importante que todo lo dicho hasta ahora: para los combates militares se debe ejercitar a los muchachos en el lanzamiento de la jabalina, en arrojar dardos y en la caza. Pues «los bienes de los vencidos en las luchas son los premios para los vencedores.» La guerra no admite el temple de cuerpos crecidos en la sombra; en cambio, un

soldado delgado, pero hecho a los ejercicios de la guerra, rechaza a falanges de atletas y multitud de batallas.

Seguramente, pueda decir alguno: ¿qué es esto? Tú, después de haber prometido preceptos sobre la educación de los hijos libres, parece verdaderamente que estás descuidando la educación de los pobres y plebeyos, y reconocerás que estás dando consejos solamente para los ricos. No es difícil responder a éstos. Pues yo desearía mucho que la educación fuera para todos comúnmente provechosa. Pero, si algunos por estar faltos de recursos propios no pueden hacer uso de mis preceptos que acusen a la fortuna, no al que aconseja estas cosas. Efectivamente, incluso los pobres deben intentar por todos los medios procurar la mejor educación de sus hijos. Pero si esto no es posible, se debe usar la que esté dentro de sus posibilidades. He añadido estas explicaciones adicionales a mi discurso, para tratar sin interrupción también las otras cosas que contribuyen a la educación de los jóvenes.

12

Yo afirmo también que es necesario que los niños sean conducidos hacia los buenos hábitos con consejos y razonamientos, pero no, por Zeus, con golpes y ultrajes. Pues parece, de alguna manera, que estas cosas convienen a esclavos más que a hombres libres. Sin duda se embotan y tiemblan ante los trabajos, en parte por los dolores de los golpes, en parte por la injuria. En cambio, las alabanzas y los reproches son más útiles a los hombres libres que cualquier ultraje, porque los unos estimulan a las cosas buenas y los otros apartan de las cosas vergonzosas. Pero conviene usar alternativa y variadamente de los reproches y de las alabanzas y, cuando alguna vez cometan una falta, hacer que se avergüencen con los reproches y que se animen de nuevo con las alabanzas e imitar a las nodrizas, las cuales, cuando los niños empiezan a llorar, le dan otra vez el pecho para consolarlos. Y no conviene excitarlos y envanecerlos con alabanzas, pues con la exageración en los elogios se vuelven vanidosos y se enervan.

Plutarco (1992). *Obras morales y de costumbres (Moralia)* I. (J. García López, trad.). Madrid: Gredos, pp. 47-67.

Didaché

Doctrina de los Doce Apóstoles

A. Ensenanza moral. Los dos caminos

I

1. Hay dos caminos: uno de la vida, y otro de la muerte; pero muy grande es la diferencia entre los dos caminos.

2. El camino de la vida, pues, es este: Primero, amaras a Dios que te creó; y segundo, a tu prójimo como a ti mismo. Y todo lo que no quieras que te suceda a ti, tú tampoco lo hagas a otro.

3. La doctrina de estos dichos es esta: Bendecid a los que os maldicen, y rogad por vuestros enemigos: ayunad por los que os persiguen. Porque, ¿qué gracia hay en querer a los que os aman? ¿No hacen esto también los gentiles? Vosotros, en cambio amad a los que os odian, y no tendréis enemigo alguno.

4. Abstente de codicias carnales y corporales. Si alguno te diere un golpe en la mejilla derecha, ofrécele también la izquierda, y serás perfecto. Si alguno te forzare a caminar con él una milla, acompáñale otra más. Si alguno te quitare tu capa, dale también tu túnica. Si alguno te tomare lo que es tuyo, no se lo reclames; porque no puedes (hacerlo).

5. Da a todos los que te pidan, y no lo reclames (después). Porque el Padre quiere que se dé a todos de sus propias dádivas. ¡Bienaventurado el que da según el mandato, porque es inocente! ¡Ay,

empero, del que tome! Porque quien tome por necesidad, es inocente. Mas quien no tuviere necesidad, habrá de dar cuenta de por qué tomó y para qué. Le tomarán preso y le interrogarán de lo que hizo; y no saldrá de allí hasta que haya devuelto el céntimo.

6. De esto también fue dicho: Exudará tu limosna en tus manos hasta que sepas a quien la das.

II

1. El segundo mandamiento de la doctrina:

2. No matarás. No cometerás adulterio. No corromperás a los jóvenes. No fornicarás. No hurtarás. No harás brujerías. No prepararás venenos. No cometerás aborto ni infanticidio. No codiciarás los bienes de tu prójimo.

3. No perjurarás. No darás testimonio falso. No hablarás mal (de tu prójimo). No serás vengativo.

4. No serás doble ni bilingüe. Pues, trampa de la muerte es la doblez.

5. Tu palabra no será mentirosa ni vacía, mas llena de obra.

6. No serás avaro, ni rapaz, ni hipócrita, ni malicioso, ni soberbio. No tramarás tretas contra tu prójimo.

7. No odiarás a nadie; sino que reprenderás a unos, tendrás compasión de otros; por otros rogarás, y a otros amarás más que a tu propia alma.

III

1. Hijo mío, huye de todo malvado y de todo lo que malvado parezca.

2. No seas iracundo; porque la ira lleva al homicidio. Tampoco seas receloso ni rijador, ni altivo; porque de todas estas cosas se originan homicidios.

3. Hijo mío, no seas concupiscente; porque la concupiscencia lleva a los pecados de la carne; tampoco seas hablador de cosas torpes, ni soberbio de la vista; porque de todo esto nacen adulterios.

4. Hijo mío, no seas agorero; porque esto lleva a la idolatría.

5. Hijo mío, no seas mentiroso, porque la mentira lleva al hurto; tampoco aficionado al dinero, ni vanidoso; porque de todas estas cosas nacen los hurtos.

6. Hijo mío, no seas murmurador; porque lleva a la maledicencia; tampoco arrogante; ni malintencionado: porque de todo esto se originan las maledicencias.

7. Por el contrario, has de ser manso; porque los mansos poseerán la tierra.

8. Sé paciente y misericordioso, sin malicia, quieto y bueno, y temeroso siempre de las palabras que escuchaste.
9. No te ensalces a ti mismo, ni hinches con arrogancia tu alma. Tu corazón no se adhiera a los soberbios, más se vuelva a los justos y humildes.
10. Todo cuanto suceda has de aceptar por bueno, sabiendo que nada acaece sin Dios.

IV

1. Hijo mío, día y noche recuerda a quien te habla de la palabra de Dios, y respétalo como al Señor; porque donde habla la autoridad del Señor, allí está el Señor mismo.
2. Busca cada día los semblantes de los santos para descansar en sus palabras.
3. No desees separaciones (cismas); mas pacifica a los que pelean. Juzgarás con justicia. Tu fallo sobre deslices ha de ser sin acepción de personas.
4. No fluctúes entre el sí y el no.
5. No seas como quien extiende las manos para recibir, y las cierra para no dar.
6. Si tuvieres algo en tus manos, lo darás para la expiación de tus faltas.
7. No tardes en dar, ni des con pesar; pues sabes quién es el que recompensa con sueldo bueno.
8. No huyas del menesteroso, mas compartirás todos tus bienes con tu hermano; no dirás de ninguna cosa: "Esto es mío"; porque, si compartís la suerte inmortal, cuánto más la suerte mortal.
9. No quites tu mano de tu hijo o de tu hija; sino que desde la juventud les ensenarás el temor de Dios.
10. No mandes en tu amargura a tu siervo o a tu sirvienta, que esperan en el mismo Dios, para que no dejen de respetar a Dios que está por encima de ambos. Porque (el divino Salvador) no viene a llamar según la persona, sino a quienes el Espíritu ha preparado.
11. Vosotros, empero, los sirvientes, habéis de obedecer a vuestros amos, como tipo de Dios, con modestia y temor.
12. Tendrás odio a toda hipocresía y a todo lo que no sea agradable al Señor.
13. No abandones los mandamientos del Señor; mas guarda lo que recibiste, sin añadir ni quitar nada.
14. En la iglesia (asamblea) confiesa tus pecados: y no te acerques a tu oración con mala conciencia. Tal es el camino de la vida.

V

1. El camino de la muerte, en cambio, es este: Sobre todo es malo y lleno de maldición: los asesinatos, adulterios, concupiscencias, fornicaciones, hurtos, idolatrías, brujerías, preparación de venenos, rapiñas, falsos testimonios, hipocresía, doblez de corazón, dolo, malicia, orgullo, avaricia, turpiloquio, envidia, espíritu atrevido, altanería, ostentación.
2. Perseguidores de los buenos, enemigos de la verdad, amantes de la mentira, desconocedores de la retribución de justicia, no aficionados a lo bueno ni al juicio justo, no vigilantes para lo bueno sino para lo malo; alejados de la mansedumbre y la paciencia, amadores de cosas vanas, y ansiosos de remuneraciones, no compasivos del pobre, e indiferentes para con los apenados, desconocedores de su Hacedor, asesinos de sus hijos, corruptores de la criatura de Dios, los que abandonan al necesitado y oprimen al afligido; abogados de los ricos, inicuos jueces de los pobres, versados en todos los pecados: ¡Libraos de toda esta gente, hijos míos!

VI

1. Mira que nadie te seduzca de este camino de la Doctrina, cuando te ensenaren cosas sin miras a Dios.
2. Porque, si puedes sobrellevar todo el yugo del Señor, perfecto serás; si, empero, no puedes: haz lo que puedas.

Didaché (s/f). "Ensenanza moral. Los dos caminos" en *Doctrina de los Doce Apóstoles*. Recuperado de: mercaba.org (Consultado: 1 de marzo de 2022.)

El Pedagogo

7. Quién es el Pedagogo y cuál su pedagogía

Tras haber mostrado que la Escritura nos da a todos el nombre de niños, y que cuando seguimos a Cristo se nos llama alegóricamente criaturas, y que sólo el Padre de todos es perfecto –pues en Él está el Hijo, y en el Hijo está el Padre–, siguiendo nuestro plan, debemos decir quién es nuestro Pedagogo: se llama Jesús.

Algunas veces se llama a sí mismo pastor, y exclama: «Yo soy el buen pastor». Con una metáfora tomada de los pastores que guían sus ovejas se indica al Pedagogo, guía de los niños, solícito pastor de los pequeños. Se les denomina alegóricamente ovejas a los pequeños por su sencillez. «Todos formarán –afirma– un solo rebaño y un solo pastor». Con razón el Logos es llamado Pedagogo, pues a nosotros, los niños, nos conduce a la salvación. Con toda claridad, el Logos dice de sí mismo por boca de Oseas: «Yo soy vuestro educador».

La religión es un pedagogía que comporta el aprendizaje del servicio de Dios, la educación para alcanzar el conocimiento de la verdad, y la buena formación que conduce al Cielo.

La palabra «pedagogía» engloba diversos significados: puede referirse al que es guiado y aprende; al que dirige y enseña; en tercer lugar, a la educación misma; finalmente, a las cosas enseñadas: por ejemplo, los preceptos. La Pedagogía de Dios es la que indica el camino recto de la verdad, con vistas de contemplación de Dios; es también el modelo de la conducta santa propia de la ciudad eterna.

Como el general que dirige el grueso de su ejército velando por la salvación de sus soldados, o como el piloto que gobierna su nave y procura poner a salvo a la tripulación, así también el Pedagogo guía a los niños hacia un género de vida saludable, por el solícito cuidado que tiene de nosotros. Si obedecemos al Pedagogo, obtendremos todo lo que razonablemente pidamos a Dios.

Como el piloto no cede siempre ante el empuje embravecido de los vientos, sino que en ocasiones se coloca con la proa frente a las borrascas, así el Pedagogo no cede a los vientos que soplan en este mundo, ni expone al niño frente a ellos como si de un barco se tratara para que lo haga pedazos, en medio de una vida animal desenfrenada; al contrario, llevado solo por el espíritu de verdad, bien pertrechado, agarra con firmeza el timón –sus orejas, quiero decir– hasta que lo ancla sano y salvo en el puerto de los cielos.

Lo que los hombres suelen llamar educación paterna no es duradera; la educación divina, en cambio, es un tesoro que dura siempre.

Se dice que el Pedagogo de Aquiles era Fénix, y el de los hijos de Creso, Adrasto; el de Alejandro, Leónidas; el de Filipo, Nausito. Pero Fénix era mujeriego, y Adrasto, un desterrado; Leónidas no abatió el orgullo del macedonio, ni Nausito logró sanar la embriaguez del de Pela. El tracio Zófiro no logró contener la lujuria de Alcibiades; Zófiro era un esclavo comprado, y Sikino, el pedagogo de los hijos de Temístocles, era un esclavo negligente. Cuentan de él que bailaba, y que fue el inventor de la conocida danza *sikinis.*

No nos olvidamos de los pedagogos que, entre los persas, eran llamados «reales». Eran elegidos entre todos los persas en número de cuatro; los reyes les confiaban la educación de sus hijos. Sin embargo, los niños aprendían sólo de ellos el manejo del arco, y cuando llegaban a la pubertad, se

unían a sus hermanas, a sus madres y a innumerables mujeres, legítimas o concubinas. Practicaban las relaciones sexuales como los jabalíes.

Nuestro Pedagogo, en cambio, es el Santo Dios, Jesús, el Logos que guía a toda la humanidad; Dios mismo, que ama a los hombres, es nuestro Pedagogo.

En el Cántico, el Espíritu Santo habla de Él así: «Abasteció a su pueblo en el desierto, cuando estaba atormentado por la sed y carecía de agua; lo circundó, lo educó, y lo protegió como a la niña de sus ojos; como el águila desea proteger su nido y a sus polluelos, así él, extendiendo sus alas, los acogió y los llevó sobre sus plumas. Sólo el Señor los guiaba, y entre ellos no había ningún Dios extranjero».

Me parece que la escritura presenta el Pedagogo de forma muy clara, describiendo su pedagogía. De nuevo, hablando en su propio nombre, se considera a sí mismo pedagogo: «Yo soy el Señor tu Dios, que te ha sacado de la tierra de Egipto» ¿Quién es el que tiene poder para conducir dentro o sacar fuera? ¿No es el Pedagogo? Él se apareció a Abraham y le dijo: «Yo soy tu dios; sé agradable a mis ojos». Como excelente pedagogo lo va educando en la fidelidad, y le dice «Sé irreprochable; yo estableceré mi alianza contigo y con tu descendencia».

Existe una comunicación amistosa por parte del maestro. Es evidente que fue también el pedagogo de Jacob, como lo muestran sus palabras: «Mira, yo estaré contigo y te guardaré dondequiera que vayas, te restituiré a esta tierra, y no te abandonaré hasta haber cumplido lo que he dicho». Y se dice que combatió con él: «Jacob se quedó solo y un hombre –el Pedagogo– combatió con él hasta el alba».

Era él, el hombre que combatía, que luchaba con él, y que, untándole con aceite, entrenaba al luchador Jacob contra el Maligno. Y dado que el Logos era a la vez entrenador de Jacob y Pedagogo de la humanidad, la Escritura dice: «le preguntó y le dijo: 'Revélame tu nombre'; a lo que el Señor respondió: '¿Por qué preguntas mi nombre?'». En efecto, reservaba el nombre nuevo para el pueblo joven, para el pueblo niño.

El Señor Dios aún no tenía nombre, porque aún no se había hecho hombre. Pero «Jacob dio a este lugar el nombre de *Visión de Dios,* porque –dijo– he visto a Dios cara a cara, y mi vida ha quedado a salvo». La cara de Dios es el Logos, por el que Dios es iluminado y conocido. Fue entonces cuando Jacob recibió el nombre de Israel, cuando vio al Señor Dios.

El mismo Dios, el Logos, el Pedagogo, le dijo en otra ocasión: «No tengas miedo de ir a Egipto».

Mira cómo el Pedagogo sigue al hombre justo, y cómo entrena al atleta, enseñándole a derribar al adversario. Él mismo enseña a Moisés el papel de *Pedagogo;* en efecto, dice el Señor: «Si alguno ha pecado contra mí, yo lo borro de mi libro. Y ahora, marca y conduce a tu pueblo donde te he dicho».

En este momento es maestro de Pedagogía. El Señor, por medio de Moisés, fué realmente el Pedagogo del pueblo antiguo, mientras Él mismo en persona fue, cara a cara, el guía del pueblo nuevo. Dice a Moisés: «Mira, mi ángel te precede», poniendo ante él la potencia del Logos como mensajero y guía. Pero se reserva la dignidad de Señor y afirma: «El día que los visite, los castigaré por sus pecados». Lo que viene a decir: el día en que me erija juez, les haré pagar el precio de sus pecados, pues es, al mismo tiempo, pedagogo y juez que juzga a los que transgreden sus mandatos; y como amante que es de los hombres, el Logos no silencia sus pecados; muy al contrario, se los reprocha para que se conviertan: «El Señor quiere el arrepentimiento del pecador más que su muerte.»

Nosotros, cual niños, cuando oímos hablar de pecados cometidos por otros, tememos vernos amenazados con castigos semejantes, y nos abstenemos del mismo tipo de faltas. ¿En qué pecaron? «En que en su ira asesinaron hombres, y, por capricho, destrozaron toros; maldita sea su ira.»

¿Quién, pues, podía educarnos con más cariño que Él? En primer lugar, hubo una antigua alianza para el pueblo antiguo; la Ley educaba al pueblo con temor, y el Logos era su Ángel. Pero el pueblo nuevo y joven ha recibido una nueva y reciente alianza; el Logos ha sido engendrado, el miedo se ha trocado en amor, y aquel ángel místico, Jesús, ha nacido.

El mismo Pedagogo que en otro tiempo dijo: «Temerás al Señor tu Dios», nos exhorta ahora: «Amarás al Señor tu Dios». Por esta misma razón nos ordena: «Dejad vuestras obras –los antiguos

pecados– y aprended a hacer el bien; huye del mal y practica el bien; tú has amado la justicia y has odiado la iniquidad.» Ésta es mi alianza, mi nueva alianza, impresa con letra de la antigua Ley. Así pues, no debe hacerse objeción alguna a la novedad del Logos.

En el *Libro de Jeremías* dice el Señor: «No digas: yo soy más joven; antes de formarte en el vientre de tu madre ya te conocía; antes de que salieses del seno materno ya te consagré». Quizá esta palabra profética estaba dirigida simbólicamente a nosotros, que fuimos conocidos por Dios, con vistas a la fe, antes de la creación del mundo; a nosotros, ahora niños, pues la voluntad de Dios acaba de cumplirse recientemente. De modo que somos recién nacidos, en cuanto a la vocación y a la salvación.

Y añade «Te he hecho profeta de las naciones»; con ello le dice que debía ser profeta y que el tratamiento de «joven» no debía interpretarse como un deshonor para los que son llamados «niños». La Ley fue una antigua gracia otorgada por el Verbo por mediación de Moisés. Por eso dice la escritura: «La Ley fue dada por mediación de Moisés; no por Moisés, sino por el Logos. Moisés hizo de intermediario, como siervo suyo; razón por la cual dicha ley sólo tuvo una vigencia pasajera. Mas la gracia eterna y la verdad han venido por medio de Jesucristo».

Considerad estas palabras de la Escritura: respecto a la Ley, sólo afirma que «fue dada», más la verdad, que es una gracia del Padre, es la obra eterna del Logos; asimismo, la Escritura no explícita que «fue dada», sino que fue hecha «por Jesús», «sin el cual nada ha sido hecho». Moisés, pues, cede proféticamente el lugar al Logos, el perfecto Pedagogo, prediciendo su nombre y su pedagogía, al mismo tiempo que presenta el Pedagogo al pueblo, cuando le entrega los Mandamientos de la obediencia.

«Dios os otorgará un profeta como yo –dice– entre vuestros hermanos». Es Jesús, hijo de Navé, que alegóricamente significa Jesús, el Hijo de Dios. Porque el nombre de Jesús anunciado en la Leyera un esbozo del Señor. Moisés aconseja prudentemente al pueblo: «a él escucharéis –dice–, y el hombre que no escuche a este profeta», y sigue amenazante. Así nos predice el nombre el Pedagogo Salvador.

La profecía le atribuye también una vara, una vara de pedagogo, de mando, propia del que ejerce la autoridad. A quienes el Logos persuasivo no sana, los sanará la amenaza; y si tampoco la vara los cura, el fuego los consumirá. «Saldrá –dice la escritura– un brote de la vara de Jesé».

Considera la solicitud, la sabiduría y el poder del Pedagogo. «No juzgará según las apariencias, ni acusará según las habladurías, sino que hará justicia a los humildes, y acusará a los pecadores de la tierra». Y, por boca de David, exclama: «El Señor, que educa, me ha educado, y no me ha librado a la muerte».

Ser castigado por el Señor y tenerlo por Pedagogo, equivale a ser liberado de la muerte. Por boca del mismo profeta añade: «Los regirás con vara de hierro». Asimismo, el Apóstol, inspirado, escribe a los corintios: «¿Qué queréis?¿Que venga a vosotros con la vara, o con caridad y espíritu de mansedumbre?». Y aún, por boca de otro profeta, añade: «El Señor hará surgir de Sión una vara de poder»; «Tu vara, ésta de pedagogo, y tu cayado me han persuadido», dice por boca de otro.

Tal es el poder del Pedagogo: venerable y grave, consolador y salvador.

Clemente de Alejandría (1988). *El pedagogo.* (J. Sariol, trad.). Madrid: Gredos, pp. 89-97.

San Agustín de Hipona

El Maestro

Libro primero

Capítulo 1: Finalidad del lenguaje

1. *Agustín:* —¿Qué te parece que pretendemos cuando hablamos?

Adeodato: —Por lo que ahora se me alcanza, o enseñar o aprender.

Ag.: — Así lo veo yo: una de estas dos cosas, y estoy de acuerdo; pues es evidente que pretendemos enseñar cuando hablamos; mas ¿cómo aprender?

Ad.: —¿Cómo piensas tú?; ¿no será preguntando?

Ag.: —Entiendo que aun entonces no queremos otra cosa que enseñar. Porque, dime: ¿interrogas por otra causa que por enseñar qué es lo que quieres a aquel a quien te diriges?

Ad.: —Es verdad.

Ag.: —Ya ves que con la locución no pretendemos otra cosa que enseñar.

Ad.: —No lo veo claramente; porque si hablar no es otra cosa que emitir palabras, también lo hacemos cuando cantamos. Y como lo hacemos solos muchas veces, sin que haya nadie que aprenda, no creo que pretendamos entonces enseñar algo.

Ag.: —Yo pienso que hay cierto modo de enseñar mediante el recuerdo, modo ciertamente importante, como lo mostrará esta nuestra conversación. Pero no te contradiré si piensas que no aprendemos cuando recordamos, ni que enseña el que recuerda. Quede firme, ya desde ahora, que nuestra palabra tiene dos fines: o enseñar o despertar el recuerdo en nosotros mismos o en los demás; lo cual hacemos también cuando cantamos; ¿no te parece así?

Ad.: — De ninguna manera; pues es muy raro que yo cante por recordar, y no más bien por deleitarme.

Ag.: —Veo lo que piensas. Mas no te das cuenta de que lo que te deleita en el canto no es sino cierta modulación del sonido; y porque esta modulación puede juntarse con las palabras o separarse de ellas, por eso el hablar y el cantar son dos cosas distintas. Porque también se canta con las flautas y la cítara, y cantan también las aves, y aun nosotros a veces, sin palabras, emitimos ciertos sonidos musicales que merece el nombre de canto, mas no el de locución; ¿tienes algo que oponer a esto?

Ad.: —Absolutamente nada.

2. *Ag.:* —¿Te parece, pues, que el lenguaje no tiene otro fin que el de enseñar o recordar?

Ad.: —Lo creería, de no moverme a lo contrario el pensar que, al orar, hablamos, y que, no obstante, no se puede creer que enseñemos o recordemos algo a Dios.

Ag.: —A mi parecer, ignoras que se nos ha mandado orar con los recintos cerrados[1], con cuyo nombre se significa lo interior del corazón, porque Dios no busca que se le recuerde o enseñe con nuestra locución que nos conceda lo que nosotros deseamos. En efecto, el que habla muestra exteriormente el signo de su voluntad por la articulación del sonido; y a Dios se le ha de buscar y suplicar en lo íntimo del alma racional, que es lo que se llama «hombre interior», pues ha querido que éste fuese su templo. ¿No has leído en el Apóstol: «Ignoráis que sois templo de Dios, y que el espíritu de Dios habita en vosotros», y «que Cristo habita en el hombre interior»?

¿Y no has advertido en el Profeta: «Hablad en vuestro interior, y en vuestros lechos compungíos. Ofreced sacrificios de justicia, y confiad en el Señor»? ¿Dónde crees que se ofrece el sacrificio de justicia, sino en el templo de la mente y en lo interior del corazón? Y en el lugar del sacrificio, allí se ha de orar. Por lo cual no se necesita lenguaje, esto es, palabras sonantes, cuando oramos; a no ser tal vez, como hacen los sacerdotes, para manifestar sus pensamientos, no para que las oiga Dios, sino los hombres, y que asintiendo, en cierto modo se elevan hacia Dios por el recuerdo. ¿Piensas tú de otra manera?

Ad.: —Asiento completamente a ello.

Ag.: —¿Acaso no te preocupa el que el soberano Maestro, enseñando a orar a sus discípulos, se sirvió de ciertas palabras, con lo cual no parece hizo otra cosa que enseñarnos cómo se debía hablar en la oración?

Ad.: — No me preocupa nada eso ya que no les enseñó las palabras, sino su significado, con el que quedaron persuadidos ellos mismos a quién y qué habían de pedir cuando orasen— como dicho queda— en lo más secreto del alma.

Ag.: —Lo has entendido perfectamente; creo también que has advertido al mismo tiempo, aunque alguno defienda lo contrario, que nosotros, por el hecho de meditar las palabras, bien que no emitamos sonido alguno, hablamos en nuestro interior, y que por medio de la locución lo que hacemos es recordar, cuando la memoria, en la que las palabras están grabadas, trae, dándoles vueltas, al espíritu las cosas mismas de las cuales son signos las palabras.

Ad.: —Lo entiendo y acepto.

Confesiones: libro primero

Capítulo VIII: Describe cómo comenzó a hablar

13. ¿No fue, acaso, caminando de la infancia hacia aquí como llegué a la puericia. ¿O, por mejor decir, vino ésta a mí y suplantó a la infancia, sin que aquélla se retirase; porque adónde podía ir? Con todo, dejó de existir, pues ya no era yo infante que no hablase, sino niño que hablaba. Recuerdo esto; pero cómo aprendí a hablar, lo advertí después. Ciertamente no me enseñaron esto los mayores, presentándome las palabras con cierto orden de método, como luego después me enseñaron las letras; sino yo mismo con el entendimiento que tú me diste, Dios mío, al querer manifestar mis sentimientos con gemidos y voces varias y diversos movimientos de los miembros, a fin de que satisficiesen mis deseos, y ver que no podía todo lo que yo quería ni a todos los que yo quería. Así, pues, cuando éstos nombraban alguna cosa, la fijaba yo en la memoria, y si al pronunciar de nuevo tal palabra movían el cuerpo hacia tal objeto, entendía y colegía que aquel objeto era el denominado con la palabra que pronunciaban, cuando lo querían mostrar.

Que ésta fuese su intención lo deducía yo de los movimientos del cuerpo, que son como las palabras naturales de todas las gentes, y que se hacen con el rostro y el guiño de los ojos y cierta actitud de los miembros y tono de la voz, que indican los afectos del alma para pedir, retener, rechazar o huir alguna cosa. De este modo, de las palabras, puestas en varias frases y en sus

lugares y oídas repetidas veces, iba coligiendo yo poco a poco los objetos que significaban y, vencida la dificultad de mi lengua, comencé a dar a entender mis quereres por medio de ellas.

Así fue como empecé a usar los signos comunicativos de mis deseos con aquellos entre quienes vivía y entré en el fondo del proceloso mar de la sociedad, pendiente de la autoridad de mis padres y de las indicaciones de mis mayores.

Capítulo XIII: Antipatía al griego, retóricas y cantilenas matemáticas

20. ¿Cuál era la causa de que yo odiara las letras griegas, en las que siendo niño era imbuido? No lo sé; y ni aun ahora mismo lo tengo bien averiguado. En cambio, me agradaban las latinas con pasión, no las que enseñan los maestros de primaria, sino las que explican los llamados gramáticos; porque aquellas primeras, en las que se aprende a leer, y escribir y contar, no me fueron menos pesadas y enojosas que las letras griegas. ¿Más de dónde podía venir aun esto sino del pecado y de la vanidad de la vida, *por ser carne y viento que camina y no vuelve?*

Porque, sin duda, que aquellas letras primeras, por cuyo medio podía llegar, como de hecho ahora puedo, a leer cuanto hay escrito y a escribir lo que quiero, eran mejores, por ser más útiles, que aquellas otras en que se me obligaba a retener los errores de no sé qué Eneas, olvidado de los míos, y a llorar a Dido muerta, que se suicidó por amores, mientras yo, muy miserable, me sufría a mí mismo con ojos enjutos, muriendo para ti con tales cosas, ¡oh Dios, vida mía!

21. Porque ¿qué cosa más miserable que el que un mísero no tenga misericordia de sí mismo y, llorando la muerte de Dido, suicida por amor de Eneas, no llore su propia muerte por no amarte a ti, ¡oh Dios!, luz de mi corazón, pan interior de mi alma, virtud fecundante de mi mente y seno amoroso de mi pensamiento? No te amaba y *fornicaba lejos de ti*, y, fornicando, oía de todas partes: «¡bien! ¡bravo!»; porque la amistad de este mundo es adulterio contra ti; y si le gritan a uno: «¡bien! ¡bravo!», es para que tenga vergüenza de no ser así. Y no llorando esto, lloraba a Dido muerta, «que buscó su última hora en el hierro», en tanto que yo buscaba tus últimas criaturas, dejándote a ti y yendo, como tierra, tras la tierra, hasta el punto que, si entonces me hubieran prohibido leer tales cosas, me hubieran causado dolor, por no leer lo que me dolía. No obstante, semejante demencia es tenida por cosa más noble y provechosa que las letras, en las que se aprende a leer y escribir.

22. Mas ahora, Dios mío, grite en mi alma tu verdad y diga: no es así, no es así; antes aquella primera instrucción es absolutamente mejor que ésta, puesto que yo preferiría olvidar antes todas las aventuras de Eneas y demás fábulas por el estilo que no el saber leer y escribir. Ya sé que de las puertas de las escuelas de los gramáticos penden unos velos o cortinas, pero éstos no son tanto para velar el secreto cuanto para encubrir el error.

No den voces contra mí aquellos que ya no temo mientras te confieso a ti las cosas de que gusta mi alma y descanso en la detestación de mis malos andares, a fin de que ame tus buenos caminos. No den voces contra mí los mercaderes de gramática, porque si les propongo la cuestión de si es verdad que Eneas vino alguna vez a Cartago, como afirma el poeta, los indoctos me dirán que no lo saben, y los entendidos, que no es verdad. Pero si les pregunto con qué letras se escribe el nombre de Eneas, todos los que las han estudiado me responderán lo mismo, conforme al pacto y convenio por el que los hombres han establecido tales signos entre sí.

Igualmente, si les preguntare qué sería más perjudicial para la vida humana: olvidársele a uno saber leer y escribir o todas las ficciones de los poetas, ¿quién no ve lo que responderían, de no estar fuera de sí? Luego erraba yo, Dios mío, en aquella edad al anteponer aquellas cosas vanas a estas provechosas, arrastrado únicamente del gusto. O por mejor decir: al amar aquéllas y odiar éstas, porque odiosa canción era para mí aquel «uno y uno son dos, dos y dos son cuatro», en tanto que era para mí espectáculo dulcísimo y entretenido la narración del caballo de madera lleno de gente armada, y el incendio de Troya, «y la sombra de Creusa».

Capítulo XIV: Odio al griego y amor al latín

23. Pues ¿por qué odiaba yo entonces la gramática griega, en la que tales cosas se cantan? Porque también Homero es perito en tejer tales fabulillas y dulcísimamente vano, aunque para mí de niño fue bien amargo. Yo creo que igualmente les será Virgilio a los niños griegos cuando se les apremie a aprender, como a mí a Homero. Y es que la dificultad, sí, la dificultad de tener que aprender totalmente una lengua extraña era como una hiel que rociaba de amargura todas las dulzuras griegas de las narraciones fabulosas.

Porque todavía no conocía yo palabra de aquella lengua, y ya se me instaba con vehemencia, con crueles terrores y castigos, a que la aprendiera. En cambio, del latín, aunque, siendo todavía infante,

no sabía tampoco ninguna, sin embargo, con un poco de atención lo aprendí entre los halagos de las nodrizas, y las chanzas de los que se reían, y las alegrías de las que jugaban, sin miedo alguno ni tormento. Lo aprendí, digo, sin el grave apremio del castigo, acuciado únicamente por mi corazón, que me apremiaba a dar a luz sus conceptos, y no hallaba otro camino que aprendiendo algunas palabras, no de los que las enseñaban, sino de los que hablaban, en cuyos oídos iba yo depositando cuanto sentía.

Por aquí se ve claramente cuánta mayor fuerza tiene para aprender estas cosas una libre curiosidad que no una coactiva necesidad. Pero se amortiguan con ésta los excesos de aquélla según tus leyes, ¡oh Dios!; según tus leyes, que van desde las férulas de los maestros hasta los tormentos de los mártires; sí, según tus leyes, Señor, que pueden acibararnos con saludables amarguras que nos vuelvan a ti de venenosas diversiones por las que nos habíamos apartado de ti.

Capítulo XVI: Reprueba ciertos métodos de enseñar las letras humanas

25. Mas ¡ay de ti, oh río de la costumbre humana! ¿Quién hay que te pondrá dique? ¿Cuándo no te secarás? ¿Hasta cuándo dejarás de arrastrar a los hijos de Eva a ese mar inmenso y espantoso que apenas logran pasar los que subieren sobre el leño? ¿Acaso no fue en ti donde yo leí la fábula de Júpiter tonante y adulterante? Cierto es que no pudo hacer ambas cosas; pero así se fingió para autorizar la imitación de un verdadero adulterio con el engaño de un falso trueno. Con todo, ¿quién es de los maestros que llevan «pénula» el que oye con oído sano a uno de su misma profesión que dogmatiza clamando: «Fingía estas cosas Homero y trasladaba las cosas humanas a los dioses, pero yo más quisiera que hubiera pasado las divinas a nosotros»? Aunque más verdadero sería decir que fingió estas cosas aquél, atribuyendo las divinas a hombres corrompidos, para que los vicios no fuesen tenidos por vicios y cualquiera que los cometiese pareciese que imitaba a dioses celestiales, no a hombres perdidos.

26. Y, sin embargo, ¡oh río infernal!, en tus aguas se precipitan los hijos de los hombres incluso pagando honorarios por aprender tales perversiones. Y se tiene por gran espectáculo poder hacer esto en el foro público al amparo de las leyes, que determinan, a más de los honorarios, los salarios que se han de dar a los actores. Y golpeas tus cantos y gritas diciendo: «Aquí se aprende vocabulario; aquí se adquiere elocuencia, sumamente necesaria para persuadir y exponer el propio pensamiento». Como si no pudiéramos aprender estos vocablos: lluvia, dorado, regazo, disfraz,

bóveda celeste y otras más que se hallan escritas en dicho lugar, si Terencio no nos introdujese a un joven perdido que se propone a Júpiter como modelo de estupro, al contemplar una pintura mural «en la que se representaba al mismo Júpiter en el momento en que, según dicen, envió una lluvia de oro sobre el regazo de Dánae, engañando con semejante truco a la pobre mujer».

Y ved cómo se excitaba a la lujuria a vista de tan celestial maestro:

—¡Y qué dios! —dice.

—¡Nada menos que el que hace retumbar la bóveda del cielo con enorme trueno!

—Y yo, hombrecillo, ¿no iba a hacer lo mismo?

—Pues lo hice, sí, y con mucho gusto.

De ningún modo, de ningún modo con semejante torpeza se aprenden mejor aquellas palabras, sino que con tales palabras se perpetra más atrevidamente semejante torpeza. No condeno yo las palabras, que son como vasos selectos y preciosos, sino el vino del error que maestros ebrios nos propinaban en ellos, y del que si no bebíamos éramos azotados, sin que se nos permitiese apelar a otro juez sobrio.

Y, no obstante, Dios mío, en cuya presencia ya no ofrece peligro este mi recuerdo, confieso que aprendí estas cosas con gusto y en ellas me deleité, miserable, siendo por esto llamado «niño de grandes esperanzas».

de Hipona A. (2018). *El Maestro*. (Á. C. Vega Rodríguez trad.).
Recuperado de: augustinus.it/spagnolo/maestro/index2.htm (Consultado: 1 de marzo de 2022.)
(2018). *Confesiones.* (Á. C. Vega Rodríguez trad.).
Recuperado de: www.augustinus.it/spagnolo/maestro/index2.htm (Consultado: 1 de marzo de 2022.)

Talmud

Bellezas del Talmud

Principios y ejemplos de sabiduría y virtud

Aforismo

Pobreza y alegría

–¿Por qué las sagradas fiestas son más alegres entre los hebreos babilónicos? – preguntábanle a un doctor.

–Porque son pobres– respondió el sabio.

Apariencia y sustancia

En la patria, el nombre; fuera de la patria, el traje.

Gasto inoportuno

Gasta menos en la comida y el vestir y agranda la casa

Las pasiones de los grandes hombres

Cuanto más grande que los demás es un hombre, tanto más grandes son sus pasiones.

Estudio en compañía

Los estudiantes muy jovencitos aguzan la imaginación de los estudiantes adultos, lo mismo que la leña fina ayuda a la leña más gruesa a encenderse.

Modestia

La ciencia no se conserva sino con la modestia.

Naturaleza del orgulloso

El orgullo es una máscara de los propios defectos.

El pudor

El pudor lleva al miedo al pecado.

El pudor es un hermoso ornamento del hombre.

Viejos y jóvenes

Si los viejos te aconsejan derruir y los jóvenes fabricar, derruye según los viejos te aconsejan y no fabriques según te aconsejan los jóvenes, porque la destrucción de los viejos es edificar y el edificar de los jóvenes es una destrucción.

Sobre el amor a tiempo

En el estudio honra a la ciencia, y en los convites honra la vejez.

La simpatía natural

Hay tres naturales simpatías: la del hombre hacia la tierra nativa; la del marido hacia la esposa; la del comprador hacia el objeto comprado.

Dulzura y severidad

Afectos, mujer e hijos es necesario rechazarlos con la siniestra y acogerlos con la diestra (o sea atemperar la severidad con la dulzura).

Silencio y nobleza

De dos que riñen, el primero en callar es, ciertamente, el de más noble familia.

El ciego

El ciego no tiene pudor.

El pensamiento

El pensamiento es el yugo férreo del hombre.

Los sueños

Sueño no interpretado es como carta no abierta (de ningún efecto moral).

Dónde se conoce al hombre

En tres cosas se conoce al hombre: en la bolsa, en la copa, en la cólera.

La fortuna

La fortuna da la ruina a quien la violenta; la alcanza quien la espera.

Las manzanas del pecado

Corazón y ojos son dos manzanas de pecado.

La audacia

La audacia es un reino sin corona.

El hombre mejor visto

¿Cómo puede el hombre hacerse mejor visto de todos? Odiando supremacías y dominios.

Abundancia y amistad

En tiempo de abundancia son todos amigos.

Gran ruido por poco

Una moneda sola en una bolsa hace gran ruido.

El bien siempre es bien

El mirto, aun en medio de los espinos, siempre es mirto, y siempre se llama mirto.

La censura ajena

Si uno solo te llama asno, sigue adelante sin titubear. Pero si dos te dicen la misma cosa, piensa en seguida en ponerte un freno en la boca.

Los parientes y los amigos

En la puerta del rico todos son parientes; en la puerta del pobre no hay parientes.

El lecho de los esposos

Para dos que bien se quieren, un reducido lecho es como una amplia estancia; para una pareja mal avenida, una amplia estancia es como un incómodo lecho.

La caricia de los bribones

Si un bribón te abraza, cuenta en seguida sus dientes.

El girar de la Fortuna

El mundo es semejante a los cubos que bajan al pozo: el lleno se vacía y el vacío se llena.

La ciencia y el estudio

Si alguno dice: –Me he fatigado mucho, pero no he adquirido la ciencia, – no le prestéis fe.

Si dice: –La he encontrado sin fatiga, –no le deis fe.

Si dice: –Me he fatigado y la he encontrado, – creedle sinceramente.

La comodidad de la vida

Hermosa mujer, hermosa habitación, buenos muebles, dan a la imaginación mayor amplitud y fuerza de pensamientos.

Aprender de todos

Un sabio decía:

–Mucho he aprendido de mis maestros, más de mis compañeros, y más aún de mis discípulos.

La sabiduría infructuosa

Quien es sabio y no enseña a los demás es semejante a un mirto en un desierto: nadie disfruta de él.

Las columnas de la sociedad

Sobre tres columnas descansa la sociedad: religión, trabajo y beneficencia.

Otro sabio decía:

Las tres columnas de la sociedad son la justicia, la verdad y la paz.

Las necesidades del hombre social

Procúrate un maestro, haz por merecer un amigo y piensa bien de todos.

Algunas reglas de urbanidad

Cuando entres en la sala del convite, no ocupes tu puesto antes que te invite el anfitrión.

Quien es invitado a un convite no invite a otro.

Las personas más respetables de Jerusalén no aceptaban una invitación si antes no conocían quiénes habían de ser los comensales.

El convidado ha de conformarse cuanto pueda con la voluntad de su huésped.

No ofrezcas nada ni a los niños ni a los criados sin pedir permiso al anfitrión.

No gustéis cosa alguna hasta que quien inaugure la comida con la bendición comience a comer.

Cansinos Asséns, R. (1988). *Bellezas del Talmud.* (R. Cansinos Asséns, comp. y trad.). Buenos Aires: M. Gleizer, pp. 126-131.

De Magistro: A todo lo cual respondo diciendo

La misma diversidad de opiniones se encuentra en tres asuntos:

En cuanto al paso de las formas al existir, en la adquisición de las virtudes, y en la adquisición de los saberes.

Algunos en efecto, dijeron que todas las formas sensibles, proceden del exterior, o sea, de la substancia o forma separada, a la que llaman productor de formas o entendimiento agente: y que todos los agentes inferiores naturales no son más que elementos que preparan la materia para recibir la forma. Igualmente incluso Avicena dice en su Metafísica que nuestra propia acción no es causa del hábito honesto, sino que la acción impide su hábito contrario y lo adapta a ello, haciendo que este hábito se derive de la substancia que perfecciona las almas humanas, que es el entendimiento agente o una substancia semejante al mismo. De modo semejante establecen que el saber no se produce en nosotros sino mediante un agente separado; por ello afirma Avicena que las formas inteligibles fluyen a nuestra mente mediante la acción del entendimiento agente.

Otros, en cambio, han opinado sobre este tema en un sentido contrario. Es decir: todo esto se hallaría incluido en las cosas y no tendría una causa externa, y solamente mediante una acción externa llegaría a manifestarse. Afirmaron algunos, en efecto, que todas las formas naturales se hallan actualmente latentes en la materia y que el agente natural no hace otra cosa más que sacarla de lo oculto y manifestarlas. De modo semejante algunos afirmaron que la naturaleza ha colocado dentro de nosotros todos los hábitos de las virtudes y que por el ejercicio de las obras se eliminan los impedimentos por los que los dichos hábitos quedan como ocultos, tal como, por la acción de la lima, se remueve la herrumbre para que aparezca el brillo del hierro. De igual modo otros dijeron que el saber de todas las cosas ha sido concreada con el alma y que, mediante la enseñanza y el conocimiento de los instrumentos exteriores, no se hace otra cosa que guiar al alma hacia el recuerdo o reconsideración de aquello que previamente supo: de donde afirman que aprender no es más que recordar.

Ninguna de estas opiniones tiene razón.

La primera opinión, en efecto, excluye las causas próximas al atribuir únicamente a las causas primeras todos los efectos que proceden de las inferiores; con ello deroga el orden del universo, el cual está constituido por el orden y la concatenación de las causas. La causa primera, por razón de la eminencia de su bondad, no sólo hace que las cosas existan sino que sean a su vez causas.

También la segunda opinión casi cae en el mismo inconveniente, puesto que el factor que remueve mediante prohibición no es sino un motor accidental, como se dice en el VIII de los Físicos. Si los agentes inferiores no hacen más que poner de manifiesto lo que estaba oculto, al eliminar los impedimentos que ocultaban las formas y los hábitos de las virtudes y de los saberes, se sigue que todos los agentes inferiores no actúan sino de modo accidental.

Y así, según la doctrina de Aristóteles, es necesario seguir un camino medio entre una y otra opinión, pues las formas naturales preexisten ciertamente en la materia, no en acto, como afirmaban algunos, sino únicamente en potencia, de la cual pasan al acto mediante la acción de un agente externo próximo, y no sólo por el agente primero, como afirmaba la otra opinión. De modo semejante, también según la sentencia del mismo Aristóteles, los hábitos de las virtudes antes de llegar a su total desarrollo, preexisten en nosotros en algunas inclinaciones naturales, que son

como ciertos gérmenes de las virtudes y que luego, por el ejercicio de las obras, llegan a su debido desarrollo.

Lo mismo debemos decir respecto de la adquisición del saber. En nosotros preexisten ciertos gérmenes de las ciencias, vale decir, las primeras concepciones del entendimiento, que al momento, mediante la luz del entendimiento agente, son conocidas mediante las especies abstraídas de las cosas sensibles, ya sean complejas, como las dignidades, ya sencillas, como las ideas del ser, de lo uno y otras semejantes, que inmediatamente aprehende el entendimiento. Y de estos principios universales se siguen todos los demás principios siendo los primeros como razones seminales. Por consiguiente, cuando, de estos conocimientos universales la mente es conducida a que conozca en acto lo particular, lo que antes era sólo conocido en potencia y de un modo casi universal, es cuando se dice que alguien logra saber.

Sin embargo, es necesario saber que en las cosas naturales algo preexiste en potencia de dos modos distintos.

a. En potencia activa completa, es decir, cuando el principio intrínseco es capaz de llevar al acto perfecto, como es manifiesto en la curación; de la virtud natural que existe en el enfermo éste llega a la salud.

b. En potencia pasiva, cuando el principio intrínseco no basta para llevar al acto, como se ve claramente cuando el aire se produce fuego, ya que bien no puede hacerse por una virtud existente en el mismo aire.

Por lo tanto, cuando algo preexiste en potencia activa completa, el agente externo no hace más que ayudar al agente interno proporcionándole todo aquello que le permita pasar el acto, así como el médico, en la curación es un colaborador de la naturaleza– que es la que principalmente actúa– fortaleciéndola y suministrándole las medicinas que la naturaleza emplea como instrumentos para recuperar la salud.

Cuando, por el contrario, algo preexiste únicamente en potencia pasiva, entonces al agente externo es el que principalmente lleva de la potencia al acto, como cuando el fuego hace que el aire,

que en potencia es fuego, se convierte en fuego en acto. Luego el saber preexiste en el que aprende en potencia activa y no puramente pasiva, pues de otro modo un hombre no podría adquirir el saber por sí mismo.

Así como se recupera la salud de dos modos, o por la simple actividad de la naturaleza o por la naturaleza con la ayuda de la medicina, así también existe un doble modo de lograr saber: el primero, cuando la razón natural, por sí misma, llega al conocimiento de lo desconocido. Este modo se llama invención. El segundo, cuando alguien exteriormente ayuda a la razón natural y esto es lo que se llama enseñanza.

En todo lo que producen la naturaleza y el arte, el arte actúa de modo análogo y utilizando los mismos medios que la naturaleza. Así como la naturaleza restituye la salud en quien padece frío, mediante el calor, así también el médico. Por esto se dice que el arte imita la naturaleza.

Algo semejante sucede con la adquisición del saber, pues del mismo modo el que enseña conduce al otro a saber de lo desconocido, tal como alguien, mediante la invención, se conduce a sí mismo al conocimiento de lo desconocido. El proceso de la razón que llega al conocimiento de lo desconocido en la invención no es otro que el de aplicar principios comunes evidentes por sí mismos a materias determinadas y proceder luego a algunas conclusiones particulares y de éstas a otras; de donde, según esto, se dice que uno enseña a otro cuando por medio de signos expone este proceso discursivo de la razón, el cual, de suyo, en sí lo hace mediante la actividad natural de la razón. Y, de este modo, la razón natural del discípulo, por las cosas que se le proponen a modo de instrumento, llega al conocimiento de las cosas desconocidas. Y, del mismo modo que se afirma que el médico produce la salud del enfermo, actuando la naturaleza, así también se dice que un hombre causa el saber en otro mediando el ejercicio de la razón natural de este segundo. Y esto es enseñar, de donde se afirma que un hombre enseña a otro y que es su maestro.

En conformidad con esto dice el Filósofo que la demostración es un silogismo que hace saber. Pues si alguien propone a otro lo no contenido en principios evidentes en sí mismos o que no se manifiestan como incluidos, no producirá en éste un saber, sino acaso una opinión o fe, aun en el caso de que todo esto también en cierta forma sea causado por principios conocidos en sí mismos considera que todo aquello que de los mismos necesariamente se sigue, debe ser teñido con

absoluta certeza; y que por el contrario, lo que les sea contrario ha de ser necesariamente rechazado; a lo restante puede prestarles su asentimiento o negárselo. Esta luz de la razón por la que conocemos estos principios, nos la infunde Dios a modo de una cierta semejanza con la verdad increada que resuena en nosotros. De donde, puesto que ninguna enseñanza humana pueda ser en nosotros eficaz sino por la fuerza de esta luz, consta entonces que es solo Dios el que en lo íntimo de nuestro ser de un modo principal enseña, así como la naturaleza es la que también interiormente y de modo principal cura.

Sin embargo, se dice con entera propiedad que el hombre cura y enseña del modo antedicho.

de Aquino T. (1987). *De Magistro.* (F. A. Figueras trad.). Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica pp. 45–47.

Averroes

Exposición de la «*República*» *de Platón*

La formación militar

Del carácter de esta virtud del valor parece evidente que su acción sólo puede completarse cuando ella se une al arte bélico, del modo como sucede con algunas virtudes respecto de las artes prácticas. Así suele acontecer que ciertas virtudes sirven de preparación para el desarrollo de las artes, como el de algunas de éstas para el de las virtudes. Esto sería lo que Aristóteles habría afirmado respecto de la guerra en la sociedad virtuosa, según refiere Abū Nasr al-Fārābī. Pero en lo que ahora nos importa de este libro de Platón acerca de lo concerniente a esta parte, la virtud del valor no está consagrada a éste fin bélico, aunque se recurra a ello en caso de necesidad. También puede deberse a la intención de hacer cambiar a otras comunidades detestadas por los ciudadanos de la sociedad virtuosa a causa de sus riquezas, bien por estricta necesidad o por el deseo de mejorarlas, o por una intención secundaria relacionada con la autoprotección ante lo que pudiera suceder, habida cuenta del equilibro de dicha sociedad. Esta opinión sólo sería correcta si hubiese una única clase de hombres dispuestos para las perfecciones humanas y especialmente para las teoréticas, como parece ser la opinión tomada por Platón de los griegos. Mas, aunque aceptásemos que ésta es la disposición natural mayor para recibir la sabiduría, sin embargo, no podemos olvidar que habitualmente hay individuos mejor dispuestos para el saber, encontrándose éstos tanto en el país helénico y sus alrededores, como en algunos de nuestros países islámicos, especialmente en

nuestro país, en al-Andalus, Siria, Iraq y Egipto, aunque eso se diese en mayor grado en la antigua nación griega.

Además, y aun admitiendo esto, pudiéramos afirmar, refiriéndonos también a otras virtudes, que no es imposible que un pueblo esté mejor dispuesto de un modo natural para una determinada virtud. Así, por ejemplo, los griegos respecto de la sabiduría, y los kurdos y los castellano-leoneses para el valor; y éste es un punto que merece un profundo estudio. Pudiera pensarse, pues, que donde aparece mejor la condición de la sabiduría es allí donde las virtudes son más adecuadas y está mejor establecidas, o sea, más naturalmente. Sin embargo, debe tenerse en cuenta una cuestión, y es que la mayor parte de los pueblos están en condiciones de que las virtudes puedan comunicarse y desarrollarse en ellos, especialmente en los que habitan en los dos climas equilibrados, o sea, en el cuarto y en el quinto. En defensa de la opinión de Platón, pudiera decirse que los hombres sólo pueden realizar plenamente las virtudes cuando las han cultivado desde su juventud, en cambio no tiene posibilidad alguna si han dejado pasar en vano muchos años; cuando así sucede, no ha lugar para alcanzar un gobierno virtuoso por quienes ya han alcanzado la madurez. Por ello mismo, es necesario que todo cuanto concierne a la educación de los jóvenes esté ordenado a la preparación de las virtudes. Y no es del todo imposible que quienes ya han sobrepasado los años de la juventud, puedan realizar las virtudes, especialmente los que no hayan estado sometidos a un gobierno totalmente opuesto a la gobernación verdaderamente virtuoso. Si este nivel de formación de la virtud no hubiese sido alcanzado, nada impediría que pudiesen ser muertos o reducidos a la esclavitud, y su rango en la sociedad sería como el de los brutos.

Tras de haber aclarado con esta exposición lo referente a la guerra justa, conviene que procedamos con lo que dice Platón acerca de la elección de aquellas naturalezas inclinadas a estas virtudes y del modo que debe utilizarse para arraigarlas en las almas, acostumbrándolas a ellas, para que los actos que operen estén plenamente de acuerdo con tal virtud. Decimos, pues, que Platón sostiene que un solo ciudadano no puede desarrollar más de un arte; y ello es porque cada hombre no está cualificado por la naturaleza para realizar más de un oficio. Además, tan sólo mediante la adquisición desde la juventud el hombre adquiere el hábito mediante el cual se desarrolla la actividad de un arte. Así, si un hombre no domina el juego de palestra llamado *torneo* y el deporte hípico, solamente si persevera en ambos y los adquiere mientras es joven podrá vencer, llegado el caso, en el arte bélico. Por otra parte, cada una de las artes debe perfeccionarse al mismo tiempo y

en un lapso coincidente, pues atarearse en más de un oficio frustra necesariamente las acciones de todos. En relación con esto, Platón afirma que los guardianes deben abstenerse de las otras artes.

También asegura que haciéndose la elección para dicha actividad entre las distintas naturalezas, los elegidos deben ser los que unan energía corporal, agilidad física y agudeza de los sentidos, para que en un instante sean capaces de advertir un evento, apenas se presenta, cogiéndolo al vuelo, como sucede con el cachorro y el perro de caza, para los cuales no hay diferencia entre los dos caracteres, sea para la caza sea para actuar como guardianes. Tales son, pues, las cualidades corporales que deben tener los guardianes y los guerreros.

En cuanto a las cualidades anímicas, se necesita que la persona esté naturalmente dotada de un modo equilibrado, sin lo cual no sería posible que pudiera atraer o repeler del mismo modo. En esta cuestión lo mismo sucede en el hombre que en los animales, excepto que resulta difícil pensar que alguien que haya sido formado en dichas disposiciones corporal y anímicamente pueda así odiar y amar. Dichas dos fuerzas opuestas deberían darse al mismo tiempo en estas gentes, de tal modo que sintiesen amor hacia los ciudadanos y odio a los enemigos. En relación con esto parece imposible que un mismo hombre esté naturalmente dotado por naturaleza de dichas dos disposiciones. Sin embargo, los guardianes no serían tales si en ellos no se diesen juntos estos dos temperamentos. Aunque se considere imposible, su compatibilidad puede observarse en numerosos animales; por ejemplo, en la condición natural del perro, que está dispuesta de un modo semejante, siendo totalmente compatible obrar de un modo con quienes conoce y justamente del contrario con los desconocidos.

Afirma, pues, Platón que es condición indispensable para ser guardián que esté naturalmente dotado de amor a los que conoce; y dicho hábito tiene un carácter filosófico, pues sólo quien elige con conocimiento y razón puede ser naturalmente virtuoso. Y rechazará a los desconocidos, no porque los odie personalmente, sino porque no los conoce; y del mismo modo, el amor que siente por los conocidos no lo será porque sea más bueno que otro, sino por ser prójimos. Así sucede en el caso de los animales que hemos comparado antes con los guardianes, que se encaran con alguien desconocido hacia el que muestran repulsión, aunque previamente no hayan recibido daño alguno de él mientras que la persona conocida les es más agradable que la anterior, aunque no hubiesen tenido trato alguno con ella. Yendo más lejos, de tal disposición hemos hecho condición necesaria

para ser guardián, para que pueda disponer de dichas dos cualidades del modo adecuado: amor para todos los que le son conocidos, o sea, los ciudadanos, y repulsión hacia los desconocidos considerados enemigos. Para que el amor y la repulsión operen como una ventaja o una dificultad debe evitarse que los enemigos se conviertan en jefes, y éstos en enemigos. Todo esto es evidente por sí mismo.

De todo ello debe deducirse que los guardianes y guerreros deben ser por naturaleza sabios, amantes del conocer y enemigos de la ignorancia, conveniendo que fuesen viriles, ágiles, fuertes y perspicaces. Y en cuanto al modo de disciplinarlos y educarlos se deberá hacer de dos modos: uno por medio de la gimnasia y otro por la música. Por la primera adquirirán las virtudes adecuadas para el cuerpo, y por la música la disciplina y virtudes del alma. Generalmente dicha formación musical es la primera en el tiempo, ya que la facultad cognoscitiva es anterior a la potencia física.

La formación poética-musical

Entiendo por *música* las narraciones creativas acompañadas de una melodía gracias a las cuales el ciudadano se educa, debiendo saberse que cuando dichos poemas tienen una melodía resultan más afectivos y conmueven mejor las almas. Como se sabe, el arte de la música solo sirve al arte de la poesía subrayando su intención. Los parlamentos mediante los cuales deben ser educados los ciudadanos, como se sabe, tratan de asuntos teóricos unos, prácticos otros. Dichos discursos son de dos clases: unos demostrativos y otros dialécticos, retóricos y poéticos. El discurso poético está dirigido primordialmente a los jóvenes. Al crecer, si alguno de ellos pareciese preparado para un grado más elevado de formación, el pedagogo lo conducirá según sus posibilidades naturales al aprendizaje de los argumentos demostrativos; y éstos serán los sabios. El que no posea condiciones naturales para ello permanecerá en su anterior estado, ya que su naturaleza no está capacitada para desarrollarse más allá de los argumentos dialécticos o de los dos caminos comunes para la formación de las masas, a saber, la retórica y la poética, siendo esta poética la más extendida y general y la más apropiada para la formación de los jóvenes.

La formación filosófica

Los temas teóricos en su mayor parte interesan a todos los preocupados por el saber metafísico, pero principalmente a cualquiera que se considere digno de imitación en lo posible por todos los humanos para la realización de sus propósitos y finalidad, y en especial de aquellos hombres

escogidos de los que antes hemos hablado, y que, como dice Platón, incluso muertos están vivos de un modo diferente al que expresan los falsos mitos. En cuanto a los asuntos teóricos que deben ser imitados hasta el grado más alto, como Abū Nasr al-Fārābī habla de ellos en su libro *Sobre los grados del ser,* pueden aquí tomarse de él.

Averroes (1998). *Exposición de la «República» de Platón*. (M. C. Hernández, trad.). 5ª ed. Madrid: Tecnos, pp. 13-18.

Nezahualcoyotl

Los cantos de Nezahualcoyotl

Duda del más allá y temor ante el mundo

1 Comienzo a cantar:
elevo a la altura
el canto de aquél por quien todo vive.

2 Canto festivo ha llegado:
viene a alcanzar
al Sumo Arbitro
oh príncipes,
tómense en préstamo
valiosas flores.

3 Ya las renueva
¿cómo lo haré?
Con sus ramos
adórneme yo:
yo volaré:

soy desdichado
por eso lloro.

4 Breve instante a su lado,
oh por quien todo vive:
verdaderamente
tú marcas el destino del hombre
¿puede haber quién se sienta
sin dicha en la tierra?

5 Con variadas flores engalanando
está enhiesto tu tambor, oh por quien todo vive;
te dan placer los príncipes:
Un breve instante en esta forma
es la mansión de las flores del canto.

6 Las bellas flores del maíz tostado
están abriendo allí sus corolas
hace estrépito, gorjea
el pájaro sonaja de quetzal,
del que hace vivir todo:
flores de oro están abriendo su corola.
Un breve instante en esta forma
es la mansión de las flores del canto.

7 Con los colores de ave dorada,
de rojinegra y de roja luciente
matizas tú tus cantos:
con plumas de quetzal ennobleces
a tus amigos águilas y tigres:
los haces valerosos.

8 ¿Quién la piedad ha de alcanzar arriba
en donde se hace uno noble, en donde
se logra gloria?
A tus amigos, águilas y tigres:
los haces valerosos.

(Versión de Ángel María Garibay)

Canto XXXVIII: Goce y fugacidad de la vida

1 Pongo en pie nuestro timbal
en seguida congrego
a nuestros amigos.
Aquí se recrean,
hacen música
y los invito a entonar sus cantos…
Irremediablemente nos iremos
de este modo, ¡Recuérdenlo…!
Ahora gocen aquí
amigos nuestros.

2 ¿Acaso poco a poco
nos iremos así,
lentamente hacia el sitio
definitivo,
el de los descarnados?
¿Al lugar de los seres incorpóreos
de esta manera iremos…?
¡Vayamos…!
Pero aquí en este mundo,
Aquí en la Tierra,
rigen la Ley Florida
y las normas melódicas del Canto.

¡Gocen y sean felices!
¡Engalánense,
oh amigos nuestros…!

(Versión de Luis Aveláis Pozos)

Enigma de la vida y de la muerte

1 Nos atormentamos:
no es aquí nuestra casa de hombres…
allá donde están los sin cuerpo,
allá en su casa…

¡Sólo un breve tiempo
y se ha de poner tierra de por medio
de aquí a allá!

2 Vivimos en tierra prestada
Aquí nosotros los hombres…
allá donde están los sin cuerpo,
allá en su casa…

¡Sólo un breve tiempo
y se ha de poner tierra de por medio
de aquí a allá!

(Versión de Ángel María Garibay)

Alveláis Pozos, L. (1993). *Los cantos de Nezahualcoyotl: nuevos enfoques sobre la poesía de Nezahualcoyotl*. Toluca: Instituto Mexiquense de Cultura, pp. 85-113.

Miguel León-Portilla

La Filosofía náhuatl: estudiada en sus fuentes

Ninguna cosa –dice el padre Acosta– me ha admirado más ni parecido más digna de alabanza y memoria que el cuidado y orden que en criar a sus hijos tenían los mexicanos. En efecto, difícilmente se hallará nación que en tiempo de su gentilidad haya puesto mayor diligencia en este artículo de la mayor importancia para el estado.

1. El padre de gentes: raíz y principio de linaje de hombres.
2. Bueno es su corazón, recibe las cosas, compasivo, se preocupa, de él es la previsión, es apoyo, con sus manos protege.
3. Cría, educa a los niños, los enseña, los amonesta, les enseña a vivir.
4. Les pone delante un gran espejo, un espejo agujereado por ambos lados, una gruesa tea que no ahúma…

Cuando un niño nacía, lo ponían sus padres o en el *Calmécac* o en el *Telpochcalli.* Es decir, prometían al niño como un don, y lo llevaban o al *Calmécac* para que llegara a ser sacerdote, o al *Telpochcalli* para que fuera un guerrero.

Los jefes, los nobles y además otros buenos padres y madres tomaban a sus hijos y los prometían al *Calmécac;* y también todos cuantos así lo querían.

Barrían y limpiaban la casa todos a las cuatro de la mañana…

Los muchachos ya grandecillos iban a buscar puntas de maguey…

Iban a traer a cuestas la leña del monte que era necesaria para quemar en la casa cada noche…

Cesaban del trabajo un poco tempranillo y luego iban a derechos a su monasterio a entender en el servicio de los dioses y ejercicios de penitencia, y a bañarse primero…

La comida que hacían la guisaban en la casa del *Calmécac* …

A la puesta del Sol comenzaban a aparejar las cosas necesarias…

Cada media noche todos se levantaban a hacer oración y al que no se levantaba y despertaba castigábanle punzándole las orejas, el pecho, muslos y piernas…

Les enseñaban a los muchachos a hablar bien y a saludar y a hacer reverencia…

Les enseñaban todos los versos de cantos para cantar, que se llamaban cantos divinos, los cuales versos estaban escritos en sus libros por caracteres…

Y más, les enseñaban la astrología indiana y las interpretaciones de los sueños y la cuenta de los años…

Tenían ayos maestros prelados que les enseñaban y ejercitaban en todo género de artes militares, eclesiásticas y mecánicas y de astrología por el conocimiento de las estrellas, de todo lo cual tenían grandes y hermosos libros de pinturas y caracteres de todas estas artes por donde las enseñaban. Tenían también los libros de su ley y doctrina a su modo por donde los enseñaban, de donde, hasta que doctos y hábiles no los dejasen salir sino ya hombres…

Se les enseñaba el *tonalpohualli* –dice el *Códice florentino–,* el libro de los sueños (*temicámatl)* y el libro de los años (*xiuhámatl*).

El hombre maduro:
un corazón firme como la piedra,
un rostro sabio,
dueño de una cara, un corazón,
hábil y comprensivo.

León Portilla, M. (2017). *La Filosofía náhuatl: estudiada en sus fuentes*. 10ª ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 272-280.

Erasmo de Rotterdam

Elogio de la locura

Todos sabemos que la primera edad es la más venturosa de todas. ¿Y qué es lo que nos mueve a besar a los niños, a acariciarlos, a enternecernos contemplándolos, sino el atractivo de la ignorancia con que la prudente Naturaleza los ha adornado, como si con ello quisiera compensar los trabajos que dan, y hacer más llevaderos los sacrificios que imponen?

Llegada la adolescencia, ¡qué agradables nos resultan sus encantos! ¡Cómo la festejan todos! ¡Con qué solicitud se le tienden las manos y se la auxilia!

Y yo pregunto: ¿de dónde procede esa atracción juvenil sino de mi, que, rodeando de inexperiencia a los adolescentes, hago que se encuentren libres de todo fingimiento? Podéis comprobar esto observando que, según van adquiriendo mayor suma de conocimientos, bien por propia experiencia de la vida, bien por el estudio de las ciencias, la hermosura se desvanece en ellos, la alegría deja paso a la preocupación, el vigor decae, el donaire se esfuma; y es que, conforme el hombre se va alejando de mí, la vida se va alejando de él, hasta que llega la triste vejez, molesta para el que la sufre y para los demás, y que sería insoportable si yo no acudiese en auxilio de la víctima, procurándole alguna metamorfosis, como los dioses hacen con sus protegidos; que por eso han ocurrido, entre otras, la transformación de Faetón en en cisne y la de Alción en pájaro.

Por mi parte. cuando veo que los hombres se acercan lamentablemente al sepulcro, los torno a la niñez, y de ahí que se diga que "la vejez es una segunda infancia". ¿Que cómo hago eso? Es cosa fácil; atended. Llevo a los ancianos a la orilla del río Leteo, que nace en las Islas Afortunadas, (pues, contra lo que se cree vulgarmente, sólo un pequeño brazo de ese río recorre el infierno), y allí les hago tomar grandes sorbos del agua del olvido, que disuelve en ellos los cuidados y las preocupaciones, con lo que, insensible y fácilmente, vuelven a sus años pueriles. No faltará quien me objete con esto lo que en realidad hago es hacerles chochear. Y, en efecto, así es. Precisamente por eso vuelven a ser niños. ¿Acaso no es la inconsciencia lo que caracteriza a la infancia? Dotada de sabiduría, la juventud sería un monstruo incomprensible. Bien dice el proverbio latino que «no es agradable el niño que se asemeja a un sabio».

Reconózcase que es fastidioso el trato con un viejo que une a su conocimiento del mundo la plenitud de sus facultades mentales, unión que deriva necesariamente en la rigidez de una crítica incesante. La compensación que yo doy a las miserias de la vejez es la falta de juicio; así la aparto de las preocupaciones que la atormentan, y de paso le abro el camino de su consoladora compañera la bebida. Y libre ya de los disgustos, hasta hay alguno que se siente animado para conjugar el verbo «amar», como cierto viejo de que hablaba Plauto. En verdad, yo hago a los ancianos felices, simpáticos, graciosos. Homero observa los conceptos agradables y las frases floridas brotaban de los labios de Néstor, mientras que en los de Aquiles sólo había palabras rudas y sarcásticas, y retrata a los viejos que se reunían en la puerta de Scea, en la muralla, para charlar con mansedumbre y amenidad. Y recordando aquel cuadro, bien puede decirse que la vejez es una edad superior a la infancia por su apacibilidad. Cierto que los niños son dichosos, pero no hay dicha mayor que la de las conversaciones sobre la vida amable que ellos no conocen aún. Es evidente que los viejos quieren mucho a los niños y que éstos se aficionan con facilidad a aquéllos, sin duda porque, como ha dicho el poeta, «los dioses gustan de acercar a los que se asemejan», pues la única diferencia que existe entre esos dos extremos de la vida es que el anciano tiene más arrugas y ha celebrado más veces su aniversario; por lo demás, todo es igual en ellos: cabellos claros, boca desdentada, cuerpo débil, afición a beber leche, balbuceos, simpleza, charlatanería, flaqueza de la memoria, irreflexión y muchas otras cosas por el estilo.

de Rotterdam, E. (1952). *Elogio de la locura.* (F. L. Álvarez, trad.). México: Diana, pp. 26-29.

Erasmo de Rotterdam

Enquiridión o Manual del caballero cristiano

Síguense las XXII reglas

Regla I. Contra el mal de la ignorancia. Trata cómo la fe es única y singular puerta para todo nuestro bien, y de la certidumbre, firmeza y autoridad de la santa escritura y de lo que por ella se nos enseña.

Regla II. Que el camino de Jesucristo, que es su santa doctrina, y el ejemplo de su gloriosa vida, se ha de tomar sin excusa ni dilación, saliendo con mucha presteza de los vicios; y que es yerro pensar nadie que no le toca la imitación y seguimiento de la vida y consejos de nuestro Señor, sino sólo a los frailes o a los perfectos.

Regla III. Cuánto menos trabajo y dificultad hay en servir a Dios que al mundo y al demonio, discurriendo por los estados y ejercicios de los hombres y comparando las circunstancias del camino del cielo al del infierno.

Regla IV. Que el fin y último respeto de nuestras obras y devociones ha de ser sólo Jesucristo, y donde esta intención falta no es la obra limpiamente cristiana. Considerando y examinando tres

órdenes o diversidades que hay en las obras humanas y poniendo notables ejemplos de cada una de ellas.

Regla V. Muy singular y necesaria, que todas las cosas visibles y temporales se deben tener en poco en comparación de las invisibles y eternas, a las cuales se ha siempre de levantar nuestro corazón; y cuáles son obras de espíritu y cuáles de carne. Donde se ponen muchas doctrinas cristianas y se trata largamente de las ceremonias, cómo se han de tomar.

Regla VI. Cómo debe el cristiano plantar en su corazón verdadero conocimiento de las cosas, no siguiendo los juicios vanos de la gente. En esta sexta regla hay un muy notable capítulo del propio juicio y parecer que ha de tener y seguir en todas las cosas quien quisiere vivir como verdadero cristiano y obrar conforme a la vida y doctrina de Jesucristo, nuestro espejo y dechado verdadero.

Regla VII. Aconseja al que por su flaqueza no pudiere tan presto ser muy bueno y perfecto, que, al menos por lo que le toca, trabaje por no ser malo, y después pase también adelante.

Regla VIII. Que no se tenga por más olvidado de Dios el que más es tenido, donde se ponen ejemplos de santos, etc.

Regla IX. Cuánto nos cumple estar sobre aviso para resistir a las tentaciones luego al principio de ellas y no dejarlas crecer ni tomar fuerza.

Regla X. Contiene algunos remedios en general que aprovechan para contra cualquier tentación.

Regla XI. Que en la tentación hay dos peligros: o de ser hombre vencido o de ensoberbecerse habiendo vencido; y los remedios para uno y para otro.

Regla XII. Que de la tentación podemos tomar ocasión y materia para más virtud, haciendo obras contrarias a lo que el enemigo nos amonesta; y lo que en esto podemos ganar.

Regla XIII. Que así debemos pelear en la tentación presente como si ésta fuese la postrera, pero sin descuidarnos de la que vendrá tras ella.

Regla XIV. Que es cosa peligrosa no hacer caso de cualesquier vicios por livianos que sean y que cada día procuremos de quitar siquiera un poquito de nuestros vicios y añadir algo en las virtudes.

Regla XV. Cómo se debe cotejar el trabajo del pelear con el vicio del pecar, y lo que en esto se debe considerar.

Regla XVI. Que no perdamos la esperanza de mejorar por la gracia de Dios y por nuestro trabajo, aunque algunas veces haciendo a nuestro parecer lo que es en nosotros, todavía somos vencidos.

Regla XVII. Que el más singular y propio remedio para las tentaciones es la cruz y pasión de Jesucristo, y en qué consiste el principal fruto de este árbol santísimo, tomando ejemplo de él contra todos los vicios y otras pasiones.

Regla XVIII. De la dignidad y excecencia del hombre y de la fealdad del pecado.

Regla XIX. Quién es Dios y quién es el diablo, y el cargo en que somos al uno o al otro.

Regla XX. Cuán diferentes galardones se dan en esta vida y se prometen para la otra por las virtudes y por los vicios.

Regla XXI. De la brevedad de esta vida y de la certinidad de la muerte.

Regla XXII. Y final, cuánto se debe temer hombre que no vendrá a estado de verdadera penitencia, si desde luego no se enmienda.

De Rotterdam E. (15 de abril de 2021). *Enquiridión o Manual del caballero cristiano*. (A. Fernández de Madrid trad.). Recuperado de: lyrnow.com/646293. (Consultado: 1 de marzo de 2022.)

Martín Lutero

Pensamientos sobre la educación

Sermón

Para Que Se Manden A Los Hijos A La Escuela

A todos mis amados señores y amigos, pastores y predicadores, que aman fielmente a Cristo.

Martín Lutero.

Gracia y paz en Cristo Jesús, nuestro Señor.

Mis muy amados señores y amigos: Veis con vuestros propios ojos cómo el maligno Satanás nos ataca ahora de múltiples maneras y en todas partes, tanto con violencia como con astucia, y nos aflige con toda suerte de plagas para destruir el santo evangelio y el reino de Dios. Si no puede destruirlos, a lo menos trata de ponerles obstáculos por todos los medios e impedir que prosperen o alcancen predominio. Una de sus artimañas más importantes (si no la más impórtame) consiste en aturdir y engañar al hombre común de tal manera que no quiera mandar a sus hijos a la escuela ni hacerlos estudiar. Les sugiere estos pensamientos perniciosos: Como ya no hay esperanza de

monjías, monjíos y clericatos, como hasta ahora, no se necesitan más hombres eruditos ni mucho estudio, sino que se debe tratar de conseguir sustento y riquezas.

Esto me parece ser una verdadera obra maestra del arte diabólico. Al advertir que en nuestros tiempos no puede hacer ni lograr lo que quiere, piensa imponer su voluntad entre nuestros descendientes, preparándolos ahora ante nuestros ojos de manera que no aprendan ni sepan nada. Cuando hayamos muerto, tendría así delante de él un pueblo desnudo, descalzo e indefenso, con el cual podría hacer lo que se le antojara. Pues si desaparecen la Escritura y la ciencia, ¿qué quedará en Alemania sino una horda ruda y salvaje de tártaros y turcos y quizás solo una pocilga y una manada de meros animales / salvajes? Pero no les deja ver ahora su intención, cegándolos con maestría. Si se llegase a este punto, y se tuviese que advenirlo por experiencia, entonces se burlaría de toda lamentación y llanto. Pues ya no podrían cambiar ni remediar la situación, por más que quisiesen; y tendrían que decir: "Hemos esperado demasiado tiempo". Entonces darían cien ducados por un medio erudito, mientras que ahora no quieren pagar diez por dos personas totalmente eruditas.

Bien merecido lo tendrían. Ahora no quieren mantener ni sostener a instructores y maestros íntegros, honrados y honestos ofrecidos por Dios, que podrían educar a sus hijos en el temor a Dios en disciplina, arte, enseñanza y honor, con mucho trabajo, diligencia y esfuerzo, pero con poco gasto y dinero. A cambio de esto tendrán maestrillos y bachillerejos, asnos groseros y patanes, como los tenían antes, los cuales, pese a grandes gastos y mucho dinero, no enseñan a los hijos sino a ser meros burros, y a cambio de lo cual violan a las mujeres, hijas y sirvientas y pretenden ser dueños de la casa y de los bienes, como ha sucedido hasta ahora. Ésta debería ser la recompensa por la grande e ignominiosa ingratitud a la cual los induce el diablo con tanta astucia.

Ya que, como guías espirituales, es un deber de nuestro ministerio velar contra esta y otras perfidias, ciertamente no debemos dormirnos en un asunto de tanta importancia; antes bien, animar, exhortar, incitar y azuzar con todo ímpetu, diligencia y empeño para que el hombre común no se deje engañar y seducir tan lastimosamente por el diablo. En consecuencia, cuídese cada cual y atienda su ministerio, para que en este asunto no duerma, dejando al diablo ser dios y señor, porque, si guardamos silencio y dormimos, de modo que la juventud quede abandonada y nuestros descendientes se vuelvan tártaros o animales salvajes, entonces será por culpa de nuestro silencio y ronquido, por lo cual tendremos que rendir rigurosa cuenta.

Sé muy bien que muchos de vosotros atendéis este asunto sin mi exhortación, mejor de lo que yo pueda aconsejarlo. Además, publiqué anteriormente un librito especial sobre el tema, dirigido a los concejales de las ciudades. Mas, para el caso de que algunos lo hayan olvidado, o para que siguiendo mi ejemplo, se ocupen más diligentemente en el asunto, os he mandado este sermón que prediqué entre los nuestros más de una vez, para que notéis con cuánta fidelidad estoy colaborando con vosotros y que en todas partes estamos haciendo lo que podemos para cumplir ante Dios con los deberes de nuestro ministerio. La causa por cierto está ahora en nuestras manos, porque vemos que también los que se llaman clérigos proceden como si quisieran que se arruinen todas las escuelas, la disciplina y la enseñanza, y hasta tratan de destruirlas, porque no pueden actuar arbitrariamente como hasta ahora. El diablo actúa a través de ellos. ¡Que Dios nos ayude! Amén.

Sermón para que se manden a los hijos a la escuela

Queridos amigos:

Observo que el hombre común no se interesa en el mantenimiento de escuelas y que retira por completo a sus hijos del estudio, pensando sólo en cuidar de la alimentación y del estómago. Además, no quieren o no pueden pensar qué cosa terrible y anticristiana cometen con ello, y qué daño homicida le provocan a todo el mundo en beneficio del diablo. Por eso, me propuse haceros esta exhortación por si acaso hay todavía personas que aún creen que existe un Dios en el cielo y que hay un infierno preparado para los incrédulos, y cambien de actitud por esta exhortación. (Pues todo el mundo está actuando como si no existiese Dios en el cielo ni diablo en el infierno.) Por tanto, expondré los beneficios y perjuicios en este asunto.

Primero, consideraremos el beneficio y perjuicio espiritual o eterno; después, el temporal o secular. Espero que los creyentes y los que quieren ser llamados cristianos, sabrán muy bien que el estado eclesiástico ha sido instituido y fundado por Dios, no con oro o plata, sino con la sangre preciosa y la amarga muerte de su Hijo único, nuestro Señor Jesucristo. Por cierto, de sus heridas manan los sacramentos (como se pintaba en tiempos antiguos en los libros). Ha pagado muy caro para que haya en todo el mundo tal ministerio de predicar, bautizar, librar, atar, suministrar los sacramentos, consolar, prevenir, amonestar con la palabra de Dios, y cuanto pertenece al oficio pastoral. Este ministerio fomenta y contribuye a conservar aquí no sólo la vida temporal y todos los estados seglares, sino que también concede la vida eterna y salva de la muerte y de los pecados, que

es precisamente su tarea principal. El mundo aún subsiste y permanece solamente por causa de este estado. De otra manera ya se habría destruido hace tiempo.

Pero no me refiero al actual estado clerical en monasterios y fundaciones, con su celibato. Pues hace ya mucho que se ha apartado de su prístina y loable función, y ahora ya no es más que un estado para ganar dinero e intereses, instituido por sabiduría humana; tampoco tiene nada de espiritual, excepto que no llevan vida matrimonial, que no la necesitan tampoco, pues la reemplazan de otra manera. Por lo demás, todo es fausto meramente superficial, temporal y pasajero. No estiman la palabra ni el oficio de la predicación; y donde no está en boga la palabra allí habrá poca espiritualidad. En cambio, me refiero al estado que se ocupa en el ministerio de la predicación y en el servicio de la palabra y los sacramentos, el cual concede el Espíritu y toda bienaventuranza, que no pueden conseguirse con cantos y pompa. Esto incluye el oficio de pastor, maestro, predicador, lector, sacerdote (llamado capellán), sacristán, instructor, y cuanto más pertenezca a tales funciones y personas. La Escritura por cierto ensalza y elogia este estado sobremanera. San Pablo los llama mayordomos y siervos de Dios, obispos, doctores, profetas, y además embajadores de Dios para reconciliar al mundo con él. Joel los llama "salvadores", David los denomina "reyes y príncipes", Hageo los nombra "enviados de Dios". Y Malaquías dice: "Porque los labios del sacerdote han de guardar la ley, porque mensajero es del Señor, Sabaot". El propio Cristo les da el mismo nombre, no sólo en Mateo 11, donde llama "mensajero" a Juan Bautista, sino también a través de todo el libro del Apocalipsis de San Juan.

Por esta razón, los antiguos muchas veces eludían tal estado y hesitaban en aceptarlo a causa de su gran dignidad y excelsitud, de modo que era preciso obligarlos e instarlos. Bien que más tarde, y hasta ahora, ha habido muchos que lo ensalzaron a causa de la celebración de la misa más que por la predicación. Esta alabanza y prestigio han crecido a tal punto que han colocado el oficio y el estado sacerdotal (sacrificar misa) por encima de María y de los ángeles, porque se dice que los ángeles y María no pueden celebrar misa, cosa que puede hacer un sacerdote. Era un acontecimiento magnífico cuando un nuevo sacerdote celebraba su primera misa. Bienaventurada era la mujer que había dado a luz a un sacerdote. Y sin embargo, lo supremo y principal son la palabra y el ministerio de la predicación; pero esto no se apreciaba tanto. En resumen: se llamaba sacerdote a quien podía decir misa, aun cuando no supiera predicar ni una palabra y fuera un burro sin instrucción. Así es mayormente el actual estado clerical hasta el día de hoy.

Si es seguro y cierto que Dios mismo ha fundado e instituido el estado espiritual con su propia sangre y muerte, es fácil concluir que quiere que se lo estime y que no permitirá que se destruya o deje de existir,, sino que se conserve hasta el día del juicio. Pues el evangelio y la cristiandad han de subsistir hasta el último día, como dice Cristo en Mateo 28: "He aquí, yo estoy con vosotros hasta el fin del mundo". Pero, ¿por quién será conservado? Bueyes y caballos, perros y cerdos no lo harán, madera y piedra tampoco. Lo tenemos que hacer nosotros los hombres, puesto que ese ministerio no ha sido encomendado a bueyes y caballos, sino a nosotros los hombres. Mas, ¿de dónde sacaremos hombres para ese fin sino de los que tienen hijos? Si tú no quieres educar a tu hijo para ese oficio, el otro tampoco quiere y, de este modo, ningún padre y ninguna madre querrá entregar a su hijo a nuestro Dios para este fin: ¿dónde irá, pues, a parar el ministerio y el estado eclesiástico? Los viejos que lo desempeñan ahora no vivirán eternamente, están muñéndose día por día y no hay quien los reemplace. ¿Qué dirá Dios al fin? ¿Crees que le agradará que desdeñemos tan ignominiosamente su divino ministerio y que con tanta ingratitud lo dejemos declinar y desaparecer, después de haber sido fundado y comprado a tan alto precio para su alabanza y honra y nuestra salud?

No te ha dado los hijos y además su mantención para que tú sólo tengas solaz en ellos o los eduques para gloria del mundo. Se te ha ordenado seriamente que los eduques para el servicio de Dios o de lo contrario serás arrancado de raíz con hijo y todo, de tal manera que se pierda todo cuanto inviertas en él, como dice el primer mandamiento: "Visito la maldad de los padres sobre los hijos hasta la tercera y cuarta generación de los que me aborrecen". Pero, ¿cómo los educarás para el servicio de Dios si el ministerio de la predicación y el estado eclesiástico están por el suelo y se han venido a menos? Lo cual es culpa tuya, pues habrías podido contribuir y ayudar para que se mantengan, si hubieses hecho estudiar a tu hijo. Pues puedes hacerlo y tu hijo es capaz y tiene el deseo de estudiar y no lo dejas, sino que se lo impides —¡escúchalo bien!—, entonces tú serás culpable del daño de que decaiga el estado eclesiástico y no quede ni Dios ni palabra divina en el mundo. Pues en cuanto depende de ti, permites que se pierdan. No quieres dar tu hijo; tampoco darías ninguno, aunque tuvieses un mundo lleno de hijos. Así que en cuanto depende de ti, el servicio de Dios simplemente se arruina.

De nada te servirá si dices: "Mi vecino manda a sus hijos a la escuela, luego no es necesario que yo lo haga, etc." Tu vecino puede decir lo mismo, y así sucesivamente todos los vecinos. ¿De dónde

sacará Dios gente para su ministerio espiritual? Tú tienes las personas para ello, pero no quieres darlas. Tu vecino tampoco. Así, en cuanto depende de vosotros, el ministerio decae. Y ya que permites que se destruya el ministerio fundado e instituido por Dios, pagado a tan alto precio, y dejas que se arruine con tamaña ingratitud abominable, tú también serás maldecido y experimentarás en tus hijos y en ti mismo pura ignominia y miseria, o a lo menos serás atormentado de tal manera que no sólo aquí en la tierra, sino también allá en el infierno, estarás condenado eternamente junto con ellos. De esto no te escaparás, para que aprendas que los hijos no son tan absolutamente tuyos que no debas dar algo a Dios. Él también quiere tener derecho sobre ellos, pues son más de él que tuyos.

Para que no pienses que te hablo con excesiva rudeza en este asunto, te expondré en parte tanto el beneficio como el daño (no es posible mencionarlos todos) que estás causando, a fin de que tú mismo tengas que decirte que perteneces con toda razón al diablo y que con justicia serás condenado eternamente al infierno, si te hallas culpable en este asunto y no te corriges; o, en cambio, que te alegres de todo corazón y te regocijes de haber sido elegido por Dios para educar con tus bienes y trabajo a un hijo que llegue a ser un buen pastor cristiano, predicador o maestro de escuela. Con lo cual habrás educado para el propio Dios un excelente servidor; en efecto, como dije antes, un mensajero de Dios, un verdadero obispo ante él, un salvador de mucha gente, un rey y príncipe en el reino de Cristo y en el pueblo de Dios, un maestro, una luz del mundo. ¿Quién puede mencionar toda la honra y virtud que tiene un verdadero y fiel pastor ante Dios? No hay tesoro más precioso ni cosa más noble en la tierra y en esta vida que un verdadero y fiel pastor o predicador.

Piensa tú mismo: Todo el beneficio que produce el preciado ministerio de la predicación y cura de almas, seguramente lo realizará también tu hijo que ejerce fielmente el oficio. Por ejemplo: todos los días alecciona muchas almas, las convierte, las bautiza, las lleva a Cristo, las salva y las redime de todo pecado, muerte, infierno y diablo; y por él llegan a la justicia eterna, la vida eterna y el cielo, como dice Daniel: "Los entendidos resplandecerán como el resplandor del firmamento; y los que enseñan la justicia a la multitud, como las estrellas a perpetua eternidad". Pues donde se administran bien la palabra y ministerio de Dios han de suceder sin cesar grandes cosas y ocurrir milagros. Así también tu hijo producirá incesantemente grandes y verdaderos milagros ante Dios, como resucitar muertos, expulsar diablos, hacer que los ciegos vean, los sordos oigan, los leprosos queden limpios, los mudos hablen y los cojos anden. Aunque no ocurra corporalmente, sucede, no obstante, espiritualmente en el alma, lo cual es más importante, como dice Cristo en Juan 14: "El que

en mí cree, las obras que yo hago, él las hará también y aún mayores hará". Si un creyente puede hacer esto en personas individuales, cuánto más lo hará un predicador público con toda una multitud. No es que lo haga él como hombre, sino que lo efectúa su ministerio designado por Dios para este propósito y la palabra de Dios que él enseña, pues él es el instrumento para eso.

Ahora bien, si realiza estas grandes obras y milagros espiritual-mente, se infiere que también los produce corporalmente o por lo menos es un iniciador u origen para ello. ¿Por qué en el día del juicio los cristianos resucitarán de los muertos, y todos los sordos, ciegos, cojos y cuantas plagas hubiere en el cuerpo desaparecerán, y sus cuerpos no sólo serán muy hermosos y sanos, sino que incluso resplandecerán tan brillantes y hermosos como el sol, según dice Cristo. ¿No será porque ya aquí en la tierra por la palabra de Dios fueron convertidos, se hicieron creyentes, fueron bautizados e incorporados en Cristo? Como dice Pablo en Romanos 8: "Dios vivificará nuestros cuerpos mortales por su Espíritu que mora en nosotros". ¿Quién conduce a los hombres a esta fe y principio de resurrección corporal sino el ministerio de la predicación y de la palabra de Dios que ejerce tu hijo? ¿No es acaso una obra y milagro inmensamente más grande y excelso que resucitar corporal y temporalmente a muertos, volviéndolos a esta vida, o ayudar a ciegos, sordos, mudos y leprosos en el mundo y en la vida perecedera?

Si estuvieras seguro de que tu hijo ha de realizar una de estas obras en un solo hombre, a saber, devolver la vista a un solo ciego, resucitar a un solo muerto, quitar una alma al diablo, rescatar a un solo hombre del infierno, cualquiera de éstas que sea, ¿no deberías acaso arriesgar muy gustoso tu fortuna a fin de que sea educado para ese ministerio y obra? ¿No deberías saltar de alegría por haber provisto con tu dinero una obra tan grande ante Dios? ¿Qué son todas las fundaciones y conventos, tal como existen y se acostumbran ahora con todas sus obras propias, en comparación con tal pastor, predicador o maestro de escuela? Si bien en tiempos antiguos y en un principio fueron fundados por reyes y señores piadosos con el precioso fin de educar en ellos tales predicadores y pastores, en la actualidad han caído lamentablemente, por obra del diablo, en la calamidad, al punto de convertirse en cuevas de asesinos y antesala del infierno, para corrupción y perjuicio de la cristiandad.

Pues mira, tu hijo no realiza una sola de estas obras, sino muchas, e incluso todas, y además las hace diariamente, y lo que es más importante, las hace ante Dios, quien las considera como tales y

las tiene por tan preciosas e importantes, como se ha dicho, aunque los hombres no las reconozcan ni las aprecien. En efecto, aun cuando el mundo lo tache de hereje, engañador, mentiroso, revoltoso, tanto mejor, pues indica claramente que es hombre íntegro y parecido a su Señor Cristo, pues éste también fue tildado de revoltoso, asesino y engañador, siendo condenado y crucificado junto con asesinos. ¿Qué me importaría, si fuera predicador, que el mundo me llame diablo, sabiendo que Dios me llama ángel? Que el mundo me tilde de engañador todo lo que le dé la gana. En cambio, Dios me considera fiel servidor y mayordomo; los ángeles, compañero; los santos, su hermano; los creyentes, su padre; las almas desdichadas, su salvador; los ignorante, su luz; y Dios confirma que es así, como también los ángeles y todas las criaturas. ¡Ah, qué bien me ha engañado el mundo, junto con el diablo, con sus calumnias e injurias! ¿Qué han ganado conmigo? ¿Qué gran daño me han hecho? ¡Pobrecito!

Me he referido a las obras y milagros que realiza tu hijo con las almas librándolas del pecado, de la muerte y del diablo. Además de esto, también realiza en favor del mundo obras realmente importantes e influyentes, a saber, alecciona e instruye a las personas en todos los estados sobre cómo conducirse exteriormente en sus oficios y cargos para hacer lo que es justo a los ojos de Dios. Puede consolar a los afligidos, dar consejos, corregir situaciones malas, encauzar conciencias descarriadas, ayudar a mantener la paz, a reconciliarse y vivir en armonía; esto y un sinnúmero de obras semejantes podrá realizar diariamente. Pues un predicador confirma, fortalece y ayuda a mantener toda autoridad y paz temporal, frena a los revoltosos; enseña obediencia, buenas costumbres, disciplina y honor; alecciona respecto al oficio de padre, madre, hijo y criado y en fin, todos los oficios y estados temporales. Bien que éstas son las menos importantes de las buenas obras de un pastor; sin embargo, son tan significativas y nobles que nunca hubo sabio alguno entre todos los paganos que las haya podido conocer y comprender, y mucho menos realizarlas; como tampoco hay jurista, universidad, fundación o convento que conozca tales obras, ni se enseñan en el derecho canónico ni en el derecho civil. A tales oficios seculares no hay nadie que los llame grandes dones o clemente ordenamiento de Dios. Solo la palabra de Dios y el ministerio de la predicación las enaltece y las respeta tanto.

Por consiguiente, a decir verdad, la paz temporal, que es el bien supremo sobre la tierra y en el cual están comprendidos todos los demás bienes temporales, es realmente fruto del verdadero ministerio de la predicación. Cuando éste prospera no hay guerra, pleitos, ni derramamiento de

sangre. Mas donde no prospera, no es de extrañar que haya guerra o por lo menos intranquilidad continua, deseos y disposición de guerrear y derramar sangre. Así vemos actualmente que los sofistas no saben hacer otra cosa que reclamar sangre y escupir luego. Derraman la sangre de los inocentes sacerdotes a causa del matrimonio, aun cuando el papa, y su propio derecho canónico, si castigan tal matrimonio severamente, solo destituyen a los curas de su oficio sacerdotal, dejándolos con vida y en posesión de sus bienes y su honor de cristianos; y mucho menos los condenan al infierno, no los tienen por herejes. Así lo atestiguan todos los juristas y todo el mundo, como también se estipuló en la dieta de Nuremberg. Pero estos obcecados sabuesos sanguinarios se han apartado del ministerio de la predicación y se han entregado a las mentiras. Por eso no pueden dejar de asesinar, como lo hace también el diablo, su dios, que según Juan 8 ha sido desde el principio y sigue siendo mentiroso y asesino.

Así es como un verdadero pastor sirve a los hombres en cuerpo y alma, en sus bienes y honra. Mira también cómo sirve a Dios y cuan magníficos son los sacrificios y servicios de Dios que realiza. Merced a su oficio y palabra se conserva el reino de Dios en el mundo, el honor, el nombre y la gloria de Dios, el verdadero conocimiento de Dios; la verdadera fe y comprensión de Cristo, los frutos de la pasión, sangre y muerte de Cristo, los dones, obras y poder del Espíritu Santo; el uso recto y saludable del bautismo y del sacramento; la verdadera doctrina pura del evangelio; el recto modo de castigar y crucificar el cuerpo, y otras cosas más. ¿Quién puede alabar suficientemente una sola de las cosas mencionadas? Y ¿qué más se podría agregar respecto de todo lo que hace al sostener tantas luchas contra el diablo, la sabiduría del mundo y el orgullo carnal, ganando tantas victorias, rebatiendo tantos errores y oponiéndose a tantas herejías? Pues tiene que pelear y luchar contra las puertas del infierno y vencer al diablo; y así lo hace, aunque no él, sino su ministerio y palabra. Estas son todas innumerables e inefables obras y milagros del ministerio de la predicación. En fin, si se quiere alabar al máximo a Dios, también se alabará al máximo su palabra y predicación, porque son ministerio y palabra de Dios.

Aun cuando fueses un rey, no deberías considerarte demasiado digno para arriesgar a tu hijo con todos tus bienes entregándolo y educándolo para ese oficio y obra. ¿Acaso el céntimo o esfuerzo que inviertas en tu hijo no será más apreciado, más bendecido, mejor utilizado y más preferido a los ojos de Dios que todo reino e imperio? De rodillas debería uno llevar tal óbolo hasta los confines del mundo, si se supiera que allí se invertiría tan magnífica y provechosamente. Pero, aquí, tú lo tienes

en tu casa y en tu seno, donde puedes invertirlo tan magníficamente. ¡Qué asco, qué vergüenza, qué ignominia es nuestra ingratitud ciega e infame! No nos damos cuenta de que podríamos ofrecer a Dios un magnífico servicio; que con una obra tan exigua podríamos ser grandes señores delante de Dios con nuestro propio dinero y fortuna.

Los sofistas nos reprochan a los luteranos que no enseñamos buenas obras. ¡Estos buenos compañeros sí que son bastante expertos en buenas obras! ¿No son buenas obras las antes mencionadas? ¿Qué son las obras de todas las fundaciones y conventos en comparación con estos magníficos milagros? Son un graznido de grajos y cuervos, y ni siquiera tan buenos como el graznar de los grajos, porque éstos graznan de buena gana, mientras que ellos profieren su graznido ululando con desgano como los búhos y las lechuzas nocturnas. Anteriormente se estimaban mucho las primeras misas y los nuevos sacerdotes; los padres y todos los parientes estaban contentos de haber educado a un hijo para ser un ocioso, perezoso e inútil cura de misa y olla, que deshonraba a Dios con sus blasfemos sacrificios de la misa y sus vanas oraciones, escandalizando y avergonzando al mundo con su vida lasciva. ¿Cuánto más feliz tú podrías ser por haber educado a un hijo para uno de estos oficios, estando seguro de que sirve magníficamente a Dios, ayuda eficazmente a los hombres y lucha contra el diablo como un caballero? Entonces habrás sacrificado genuina y debidamente a tu hijo, de manera que los propios ángeles han de considerarte un hermoso milagro.

Por otra parte, es preciso que sepas también qué perjuicio causas cuando haces lo contrario. Si Dios te ha dado un hijo capaz y apto para este ministerio y no lo educas para ese fin, sino solo te preocupas del estómago y de la manutención temporal, recurre a la lisia antes mencionada y recórrela fijándote en las buenas obras y maravillas en ella indicadas, y verás y notarás qué santurrón y qué mala hierba eres. En cuanto depende de ti, le quitas a Dios un ángel, un servidor, un rey y príncipe en su reino, un salvador y consolador de los hombres en cuerpo y alma, en fortuna y honra; un capitán y caballero contra el diablo, haciéndole lugar y fomentando su reino, de modo que mantenga las almas en pecado, muerte e infierno, metiendo allí cada día más y ganando victorias en todas partes, y así el mundo queda en la herejía, el error, la disensión, la guerra y la riña, y cada vez se vuelve peor. Se pierde el reino de Dios, la fe cristiana, el fruto de la pasión y sangre de Cristo, la obra del Espíritu Santo, el evangelio y el servicio divino; y se impone el servicio del diablo y la superstición. Todo esto se habría podido evitar, impedir, y aun mejorar, si tu hijo se hubiera educado y dedicado a ello.

Cómo te justificarás cuando en el lecho de muerte o en el día del juicio Dios te pregunte y diga: "Tuve hambre y sed, fui extranjero y estuve desnudo, enfermo y en la cárcel, y tú no me ayudaste. Pues lo que no hiciste por la gente en la tierra, ni por mi reino o evangelio, sino que contribuiste a suprimirlo y a perder las almas, eso lo hiciste por mí; pues bien podrías haber ayudado. Para ese fin te había dado hijos y fortuna; pero tú deliberadamente me dejaste en la indigencia y el sufrimiento a mí, a mi reino y a todas las almas, prestando así un servicio al diablo y a su reino en contra de mí y mi reino. Ahora recibe tu merecido; vete con él al abismo del infierno. No ayudaste a edificar y mejorar mi reino en el cielo y en la tierra, sino que contribuiste a destruirlo y a debilitarlo. En cambio, favoreciste al diablo para construir y aumentar su infierno. Ahora vive con él en la casa que te preparaste, etc."

¿Qué te parece? ¿No te sorprenderán repentinamente, no sólo gotas de pecado, sino verdaderos aguaceros? Ahora no lo adviertes, y andas muy seguro de que haces bien en no educar a tu hijo. Pero entonces tendrás que decir que con razón fuiste condenado al abismo infernal como uno de los hombres más malvados y dañinos que hayan vivido en la tierra. Si pensaras realmente en estas cosas ahora que estás en vida, tendrías que asustarte verdaderamente de ti mismo, puesto que ninguna conciencia puede soportar que se la halle culpable de una de las cosas antes mencionadas. ¿Cuánto menos podrá aguantar que le sobrevengan de súbito todas estas cosas que no pueden enumerarse? Entonces gritará tu corazón que tus pecados son más numerosos que las hojas y hierbas, y más grandes que el cielo y la tierra. Con Manases, rey de Judá, dirás: "Mis pecados son más que la arena en la costa del mar y mi iniquidad es grande, etc." Pues esto también lo dice la ley natural: Quien puede evitar un daño, y no lo hace, es también culpable de dicho daño, porque él mismo seguramente lo desea y quiere, y él mismo lo provocaría si tuviese motivo u oportunidad. Luego tales personas son tan buenas como el propio diablo, puesto que son tan hostiles a Dios como al mundo, contribuyendo a destruir el cielo y la tierra y sirviendo fielmente al diablo. En fin, si podemos increpar duramente al diablo, también podemos regañar duramente a tales personas que obstaculizan dicha obra y ministerio de Dios, pues son siervos del diablo.

Con esto no pretendo insistir en que todos deben educar a sus hijos para este oficio. Pues no todos los muchachos han de estudiar para ser pastores, predicadores y maestros de escuela. Es bueno saber que los hijos de los gobernantes y grandes señores no se destinan a esto, porque el mundo necesita también de herederos y gente, no sea que se destruya la autoridad secular. Me

refiero a la gente común que anteriormente ya de por sí habrían hecho estudiar a sus hijos por las prebendas y feudos, y que ahora los retienen solo preocupados por el sustento. No necesitan herederos, y sin embargo no mandan a sus lujos a la escuela, aunque sean capaces y aptos para estos oficios, y en los cuales podrían servir a Dios sin privación y obstáculo alguno. A estos muchachos capaces habría que hacerlos estudiar, en especial los hijos de la gente pobre; pues para eso se han establecido las prebendas y tributos de todas las fundaciones y monasterios. Naturalmente, también los otros muchachos, aunque no fuesen tan capaces, deberían aprender por lo menos a entender, escribir y leer latín. No solo se necesitan eruditos doctores y licenciados en la Escritura. También se precisan pastores comunes que difundan el evangelio y el catecismo entre la gente joven e indocta, que bauticen y administren el sacramento, etc. No importa que no sirvan para luchas contra los herejes. Así como en un buen edificio no solo se necesita tener sillares, sino también piedra de relleno, así también es necesario tener sacristanes y otras personas que sirvan y ayuden al oficio de la predicación y de la palabra de Dios.

Aun cuando un muchacho que ha estudiado latín aprenda después una artesanía y sea ciudadano, lo tenemos de reserva para el caso de que se necesite de pastor o para otro servicio de la palabra. Este estudio no le perjudica para ganarse la vida; por el contrario, puede dirigir mejor su casa. Además, está apercibido y preparado para el ministerio de la predicación y del pastorado en el caso de que haga falla. Sobre todo en nuestros tiempos es muy fácil educar personas que enseñen el evangelio y el catecismo; pues actualmente no sólo abunda la Sagrada Escritura, sino también toda suerte de conocimientos, con tantos libros, lectura y predicación (¡gracias a Dios!). En tres años se puede aprender más que anteriormente en veinte; gracias a los libros y sermones en alemán, hasta las mujeres y los niños saben ahora más (digo la verdad) de Dios y Cristo que anteriormente todas las universidades, fundaciones, conventos, todo el papado y todo el mundo. Pero los pastores y predicadores comunes deben saber latín, y no pueden prescindir de él, como tampoco los eruditos pueden prescindir del griego y el hebreo, según dice San Agustín y según lo prescribe el propio derecho canónico.

Tú me dices: "¿Qué hay si todo esto fracasa, y mi hijo se hace hereje o malvado, porque se dice: cuanto más estudiado, más pervertido?, etc." Pues bien, tienes que correr el riesgo; no por eso tu diligencia y esfuerzo estarán perdidos. A pesar de todo, Dios reconocerá tu fiel servicio y lo considerará como si hubiera sido bien aplicado. También en todas las demás cosas corres riesgos.

No sabes qué resultará cualquiera sea el fin para el que lo entrenes. ¿Qué le sucede al buen Abraham a quien también le fracasó su hijo Ismael? ¿Qué le pasó a Isaac con su hijo Esaú? ¿A Adán con su hijo Caín? ¿Habría dejado por eso Abraham de preparar para el servicio de Dios a su hijo Isaac, e Isaac a su hijo Jacob, y Adán a su hijo Abel? ¡Cuántos reyes y hombres malos hubo en Israel, el santo pueblo elegido, que con herejías e idolatrías ocasionaron toda clase de desgracias y mataban a los profetas! No por eso los sacerdotes levitas habrían de abandonar a todo el pueblo sin preparar a nadie para el servicio divino. ¡Cuántos sacerdotes y levitas malos hubo en la tribu de Leví, a la cual Dios mismo había elegido para el ministerio sacerdotal! ¡Cuánta gente tiene Dios en la tierra que abusa de su bondad y de su creación! ¿Debería por eso cesar en su bondad y no dejar vivir a nadie o dejar de hacer el bien?

Para que no te preocupes demasiado por la cuestión de dónde .sacará el sustento tu hijo, si se dedica al estudio y a ese ministerio y servicio divino, tampoco en este sentido Dios te ha abandonado y olvidado, para que no te preocupes y no te quejes. Por medio de San Pablo ha prometido en 1 Corintios 9: "El que sirve al evangelio, que viva del evangelio". Y Cristo mismo en Mateo 10: "El obrero es digno de su salario"; "Comed y bebed lo que tengan". Para que no se perdiese el ministerio de la predicación en el Antiguo Testamento, Dios eligió y escogió toda la tribu de Leví, es decir, la duodécima parte de todo el pueblo de Israel y les dio el diezmo de todo el pueblo, además de las primicias de toda clase de sacrificios, y sus propias ciudades, villas, campos, praderas, ganado, y todo lo demás. En la era cristiana, fíjate cómo en tiempos pasados cuan abundantemente los emperadores, reyes, príncipes y señores contribuyeron para ese ministerio, lo cual ahora está en poder de las fundaciones y monasterios, que con esto superan a reyes y príncipes. Dios no abandonará a los que fielmente le sirven. No puede desampararlos, porque se ha obligado por promesas, diciendo en Hebreos 13: "No te desampararé, ni te dejaré".

Calcula también tú mismo cuántas parroquias, pulpitos, escuelas y sacristías hay, los cuales en su mayoría están bastante bien provistos, y en los que día por día se producen vacantes. ¿Qué son sino cocinas y despensas dispuestas por Dios para tu hijo, a fin de que tenga preparado su sustento antes de que lo necesite y sin que deba adquirirlo? Cuando yo era un joven estudiante oí decir que en el principado de Sajonia (si no me equivoco) había alrededor de mil ochocientas parroquias. Si esto es cierto, y a cada parroquia corresponden por lo menos dos personas, a saber, un pastor y un sacristán, entonces —sin contar lo que hay en las ciudades entre predicadores, capellanes, ayudan-

tes, maestros y vicarios— sólo en este principado se necesitan alrededor de cuatro mil personas doctas de las cuales se muere la tercera parte cada diez años. Y apostaría a que en media Alemania actualmente no hay cuatro mil estudiantes. Ahora bien, si supongo que hay ochocientas parroquias apenas en el principado, ¿cuántas habrá en toda Alemania? Quisiera ver de dónde se sacarán en tres años pastores, maestros y sacristanes. Si no cooperamos y si, sobre todo los príncipes, no se empeñan en establecer debidamente escuelas y universidades, se producirá tal carencia de personas instruidas que será necesario encomendar tres o cuatro ciudades a un pastor, y diez aldeas a un capellán, si es que para entonces todavía se consiguen.

Las universidades de Erfurt, Leipzig y otras están desoladas, lo mismo que las escuelas de diferentes lugares, a tal punto que da lástima verlas. Y casi solo el insignificante Wittenberg tiene que producir actualmente lo mejor. Y supongo que también las fundaciones y conventos han de sentir esta carencia. ¡Que les vaya bien! No terminarán de cantar tan alto como empezaron, por recalcitrantes que sean; o tendrán que tolerar y aun reverenciar en sus capítulos a personas por las cuales antes no hubieran querido ser mirados. Por tanto, deja estudiar a tu hijo y no te preocupes. Más bien faltarán hombres que bienes. Si el mundo sigue existiendo y Dios da su bendición, de modo que príncipes y ciudades cooperen, quizá también los bienes de las fundaciones y monasterios vuelvan a usarse para el fin al cual fueron destinados. ¿Por qué preocuparse tanto por el estómago? Ahí está Cristo que dice en Mateo 6: "No os afanéis por lo que comeréis y beberéis. Vuestro Padre celestial bien sabe que tenéis necesidad de todas estas cosas. Mas buscad primeramente el reino de Dios y su justicia, y todas estas cosas os serán añadidas". Quien no crea esto que siga con sus preocupaciones y se muera de hambre.

Es cierto que hace algunos años muchos pastores sufrieron gran hambre y aún la siguen padeciendo. A la maldad del mundo hay que atribuir que la gente sea tan perversa, desagradecida, avara y además persiga el evangelio; con lo cual Dios prueba si somos genuinos. Debemos considerar todo esto como si fuese el tiempo de los mártires, cuando los maestros piadosos también sufrían grandes penurias y pobreza, como atestigua el propio Pablo y también enuncia Cristo en Mateo 9: "Cuando el esposo sea quitado de ellos, entonces ayunarán". Este es el ayuno verdaderamente evangélico. Pocas veces surgió la palabra de Dios sin que a la vez hubiesen sobrevenido tiempos de carestía. Por ejemplo, en los tiempos de Abraham, Isaac, Jacob, José, Elías y Elíseo hubo una carestía terrible junto a la gran luz de la verdad. Al principio del evangelio hubo gran

hambre por toda la tierra habitada. Y entonces pretenden atribuir la culpa al querido evangelio y a la palabra de Dios, no a la anterior iniquidad del mundo y a la actual ingratitud y obstinación. Así, los judíos echaron toda la culpa de sus miserias a las enseñanzas de Jeremías. Cuando los romanos fueron vencidos por los godos, no sabían a quién atribuir la culpa sino al hecho de haberse convertido al cristianismo. Contra esta creencia, San Agustín escribió un gran libro: De Civitate Dei.

Pero, digan lo que dijeren, el mundo es mundo. Como aquéllos llegaron a ser mentirosos y perecieron, así también éstos serán mentirosos y quedarán aniquilados, para que, a pesar de todo, permanezcan Cristo y su palabra. Él está sentado firme y alto, como está escrito: "El Señor dijo a mi Señor: Siéntate a mi diestra". Ahí está sentado. Quien lo desee y sea malvado, que lo derribe. Mientras él permanezca allí sentado, subsistiremos nosotros también, ¡no cabe duda! En una palabra, tu hijo se ganará el sustento tan fácilmente en el ministerio de la predicación como en un oficio de artesano, a no ser que aspires a grandes riquezas, y quieras hacer de tu hijo un gran señor ante el mundo, como son los obispos y canónicos. Si piensas así, este discurso no vale para ti. Estoy hablando ahora a los creyentes que honran el ministerio de la predicación y lo estiman más que todas las riquezas, como el supremo tesoro, después de Dios mismo, dado a los hombres, para que sepan cuán grande servicio pueden prestar a Dios con esto, que prefieran participar en esta obra, aunque sea con bienes exiguos antes que tener los bienes del mundo y carecer de lo otro. Éstos comprenderán que el alma vale más que el estómago, y que es fácil satisfacer el estómago y obligarlo a dejar atrás lo que sobrepase lo necesario. Pero los que buscan riquezas, llevarán consigo todos sus bienes sin dejar nada, ¿cómo les puede faltar?

Valga lo dicho como primera parte de este sermón, una rápida y breve consideración sobre el beneficio y el perjuicio espiritual que se deriva del apoyo o desprecio de las escuelas.

La segunda parte tratará del beneficio y perjuicio temporal o secular.

En primer lugar, es muy cierto que la autoridad u oficio secular de ningún modo puede compararse con el ministerio espiritual de la predicación, como lo llama San Pablo.

Pues no fue adquirido a precio tan alto por la sangre y muerte del Hijo de Dios como el ministerio de la predicación. Por eso tampoco puede hacer milagros y obras tan grandes como el ministerio de

la predicación. Todas las obras de ese estado incumben y corresponden sólo a esta vida temporal y perecedera, para preservar el cuerpo, a la mujer, al hijo, la casa, los bienes y el honor, y todo lo que atañe a las necesidades de esta vida. Tanto como la vida eterna supera a la vida temporal, así sobrepasa ampliamente el ministerio de la predicación al oficio temporal; es decir, es como la sombra en comparación con el cuerpo mismo, puesto que el gobierno secular es imagen, sombra y figura del gobierno de Cristo. El ministerio de la predicación —cuando existe como Dios lo ha ordenado— acarrea y otorga justicia, paz y vida eterna, como pondera San Pablo en 2 Corintios 4. En cambio, el gobierno secular conserva la paz, el derecho y la vida temporal y pasajera.

No obstante, es un magnífico ordenamiento divino y un excelente don de Dios. El lo creó e instituyó y quiere que se conserve, puesto que de ningún modo podemos prescindir de él. Si no existiese, ningún hombre podría subsistir frente a los demás, uno devoraría al otro, como lo hacen entre sí los animales irracionales. Por eso, así como es función y honra del ministerio de la predicación hacer de pecadores verdaderos santos, de muertos vivos, de condenados salvados, de siervos del diablo hijos de Dios, del mismo modo también es función y honra del oficio secular hacer de animales salvajes hombres y conservarlos así, para que no se vuelvan animales brutos. Le preserva a cada uno el cuerpo para que no lo pueda matar cualquiera; le conserva a cada uno su mujer, para que cualquiera no pueda quitársela y violarla; a su prole, hijo e hija, para que cualquiera no se los pueda quitar o arrancar; le preserva a cada uno la casa y el fundo, para que cualquiera no pueda irrumpir y cometer desmanes en ellos; le preserva a cada uno el campo, el ganado y toda clase de bienes, para que nadie pueda escamotearlos, hurtarlos, robarlos o dañarlos. Todo esto no ocurre entre los animales, y tampoco sucedería entre los hombres si no hubiese un gobierno secular, sino que seguramente los hombres se volverían verdaderos animales. No te parece que si las aves y los animales pudiesen hablar, al observar el gobierno secular entre los hombres, exclamarían: "¡Oh, queridos hombres, no sois hombres, sino verdaderos dioses, en comparación con nosotros! ¡Cuánta seguridad tenéis en vuestra vida y bienes! Ninguno de nosotros, en cambio, está seguro frente al otro, ni siquiera una hora, en cuanto a su vida, refugio, y alimento. ¡Ay de vuestra ingratitud, por la que no advertís la magnífica vida que os ha dado el Dios de todos, en comparación con nosotros los animales!"

Por ser seguro que el gobierno secular es creación y ordenanza de Dios, y además una institución y estado necesario para nosotros los hombres en esta vida, del cual no podemos prescindir, como de

la vida, que sin él no se puede preservar esta vida, es fácil suponer que Dios no lo ordenó e instituyó para que se destruya, sino que desea que se conserve, como dice claramente Pablo en Romanos 13 y 1 Pedro 3, que debe proteger a los buenos y castigar a los malos. ¿Quién lo preservará, sino nosotros los hombres, a quienes Dios lo ha encomendado y quienes ciertamente lo necesitamos? No lo harán los animales salvajes, ni tampoco la madera y las piedras. Pero ¿qué hombres pueden preservarlo? De seguro que no sólo los que quieren gobernar únicamente con el puño, como pretenden muchos actualmente. Pues, cuando solo gobierna el puño, al final indudablemente surge el mundo de lo animal; de modo que si uno supera al otro, se lo mete en la bolsa. ¡A la vista están los ejemplos de lo bueno que logra el puño sin sabiduría o tino!

Por eso dice Salomón en Proverbios 8 que debe gobernar la sabiduría, y no la fuerza; diciendo de la sabiduría: "Conmigo está el consejo y el socorro, la inteligencia y el poder son míos. Por mí reinan los reyes, y los magistrados ejercitan justicia". Y en Eclesiastés 10: "Mejor es la sabiduría que las armas de guerra". Y en otra parte afirma: "Mejor es la sabiduría que la fuerza". En toda la historia la experiencia demuestra que el poder sin razón o sabiduría nunca ha conseguido nada. Así, aun los asesinos y tiranos, si no proceden con prudencia y estipulan algún código, prevención y leyes para sí y entre sí —aunque ellos mismos sean malos— con los cuales orienten y apliquen el puño y su poder, no pueden subsistir, sino que entran en disensión y se destruyen por sí mismos. En síntesis, no debe gobernar el derecho del puño, sino el de la cabeza, no la fuerza, sino la sabiduría o la razón, tanto entre los malos como entre los buenos.

Por consiguiente, ya que nuestro gobierno en Alemania debe guiarse por el derecho imperial romano, siendo éste también la sabiduría y razón de nuestro gobierno dadas por Dios, se sigue que dicho gobierno no puede preservarse, sino que se destruirá, si no se conserva este derecho. ¿Quién, pues, lo conservará? No lo harán el puño y las armas, sino las cabezas y los libros; hay que aprender y conocer el derecho y la sabiduría de nuestro régimen secular. Naturalmente, es muy bueno que un emperador, príncipe o señor sea por naturaleza tan sabio e inteligente que pueda acertar, sin más, lo que es de derecho, como podían hacerlo el duque Federico de Sajonia y el señor Fabián von Feilitz, entre los que yo he conocido. (No quiero nombrar a personas vivas.) Pero como éstos son aves raras, y además es peligroso ponerlos como ejemplo a causa de los que por naturaleza no son capaces, es mejor atenerse en un régimen estable al derecho común estipulado en el código, de modo que tenga más reputación y prestigio, y no necesite de cualidades extraordinarias y especiales.

Así pues, en este régimen secular son los juristas y los eruditos quienes preservan este derecho, y por ese medio el régimen secular. Así como en el reino de Cristo a un buen teólogo y auténtico predicador se le llama ángel de Dios, salvador, profeta, sacerdote, servidor y maestro —como dije antes—, en el reino secular del emperador a un buen jurista y fiel erudito bien se lo puede llamar profeta, sacerdote, ángel y salvador.

En cambio, así como en el reino de Cristo un hereje o predicador falso es un diablo, un ladrón, un asesino y un blasfemo, así en la casa o reino del emperador un jurista falso e infiel es ladrón, bribón, traidor, malvado y diablo de todo el imperio. Mas cuando hablo de los juristas, no me refiero sólo a los doctores, sino a todo el gremio: cancilleres, secretarios, jueces, abogados, notarios y todos los que tienen que ver con el aspecto jurídico del gobierno. También pienso en los grandes bonetes, que en la corte se llaman consejeros, pues también ellos desempeñan tareas de derecho o función de juristas. Y así como la palabra "Räte" (consejeros) no se distingue mucho de la palabra "Verräter" (traidor), así también ocurre en su acción; a veces asesoran a sus señores con tanta fidelidad que no hay traidor que pudiera traicionarlos también.

Puedes, pues, apreciar cuánto beneficio puede aportar un buen experto en derecho o jurista. En efecto, ¿quién podrá mencionarlo todo? Pues todo lo que es obra y ordenanza de Dios produce siempre tantos y tan grandes frutos que no se pueden enumerar ni comprender. Ante todo, con su libro conserva y ayuda a fomentar —por orden divino— todo el régimen secular: emperadores, príncipes, señores, ciudades, tierras y población —como dije antes— pues todo esto debe preservarse con sabiduría y por el derecho. ¿Pero quién enaltecerá suficientemente esta obra? Gracias a ella tienes protección y defensa del cuerpo y vida contra los vecinos, los enemigos, los asesinos; y además la protección y la paz de tu mujer, hija, hijo, casa, fundo, servidumbre, dinero, bienes, campo, y todo cuanto posees, pues todo ello está comprendido por la ley y protegido como por muros y vallas. No es posible describir en libros la magnitud de todo esto. Pues ¿quién puede expresar la inefable bendición de la amada paz o decir cuánto concede y ahorra en un solo año?

Todas estas grandes obras las puede realizar tu hijo, llegando a ser una persona tan provechosa si lo dedicas a esta carrera y lo haces estudiar; y tú puedes ser partícipe en todo esto, invirtiendo tu dinero provechosamente. ¿Acaso no deberías sentirte alagado y considerar un gran honor que veas a tu hijo como un ángel en el reino y un apóstol del emperador, y además una piedra angular y

fundamento de la paz temporal en la tierra, y todo eso en la certeza de que Dios lo ve así y que así es en verdad? Pues, si bien es cierto que estas obras no lo hacen a uno justo ni salvo ante Dios, no obstante es un agradable consuelo que tales obras son tan gratas a Dios, y más aún cuando el que las ejecuta es además creyente y pertenece al reino de Cristo, pues con esto se le agradece sus beneficios y se le ofrece el más hermoso sacrificio de gratitud, el supremo servicio divino.

Tendrías que ser un alcornoque grosero e ingrato, y merecerías que te echasen de entre los hombres a los animales, si vieras que tu hijo podría ser un hombre que ayudase al emperador a conservar su reino, su espada y su corona; al príncipe, a gobernar su país; que pudiese asesorar y ayudar a las ciudades y territorios; que pudiese ayudar a muchos a proteger su cuerpo, su mujer, los hijos, los bienes y el honor, y no quisieras arriesgar lo suficiente para que tu hijo estudie y llegue a ese puesto. Dime ¿qué hacen todas las fundaciones, conventos y demás? Me quedo con la obra de un jurista y escribiente fiel y honrado antes que con la santidad de todos los curas, los monjes y las monjas, aun en su mayor perfección. Si no te incitan estas importantes y buenas obras, al menos debiera incitarte el loor y el beneplácito de Dios, sabiendo que de este modo le agradeces magníficamente y le prestas un importante servicio, como ya se ha dicho. Es un execrable desprecio de Dios que no concedamos a nuestros hijos esta magnífica y divina tarea, poniéndolos sólo al servicio del estómago y de la avaricia, sin enseñarles más que a buscar alimento, como marrana que revuelve el lodo con el hocico, en lugar de educarlos para esa digna función y rango. Ciertamente, o estaríamos locos, o no amaríamos realmente a nuestros hijos.

Pero escucha otra cosa. ¿Y si Dios quiere y te exige a tu hijo para ese oficio? Ciertamente es tu obligación ayudar a tu Dios a preservar ese oficio, en la medida que puedas. Pero no cabe duda de que no se lo podrá preservar si no se hace estudiar a los muchachos y se los manda a la escuela. En este oficio se necesitan hombres más hábiles que en el ministerio de la predicación, por lo cual será menester destinar a él a los mejores muchachos. Pues en el ministerio de la predicación, Cristo lo hace todo, por su Espíritu, pero en el régimen secular se debe actuar basándose en la razón —de donde provienen también las leyes—, pues Dios ha sometido a la razón ese régimen temporal y la existencia corporal (Génesis 2), y no ha enviado para ese fin al Espíritu Santo desde el cielo. Por eso es también más difícil, porque no puede regir las conciencias, y debe —por así decirlo— actuar en la oscuridad.

Si, pues, tienes un hijo apto para el estudio y puedes hacerlo estudiar, pero no lo haces, sino que sigues tu camino sin preguntar dónde irá a parar el régimen secular, junto con el derecho y la paz, etc., entonces, en cuanto de ti depende, procedes en contra de la autoridad secular, como el turco, más aún, como el propio diablo. Con eso sustraes al imperio, al principado, al país y a la ciudad un salvador, un consolador, una piedra angular, un colaborador, un liberador, y por tu culpa el emperador pierde la espada y la corona; el país pierde la protección y la paz; y tú eres el hombre por cuya culpa (en cuanto de ti depende) nadie puede estar seguro en cuanto a su cuerpo, mujer, hijos, casa, fundo y bienes. Al contrario, todo esto lo entregas libremente al matadero, y das motivo para que todos los hombres se conviertan en meros animales, de modo que al final se devoran unos a otros, y eso es lo que ciertamente haces, máxime si a sabiendas sus «-traes a tu hijo de este saludable oficio por causa del estómago. ¡Flor de hombre útil eres en el mundo! Todos los días te vales del imperio y su paz, y en agradecimiento le robas a tu hijo y lo metes en la avaricia, procurando así con todo empeño que no haya quien ayude a conservar el imperio, el derecho y la paz, sino que contribuyes a que se destruya todo, a pesar de que, gracias a ese régimen, tienes y conservas tu cuerpo y vida, tus bienes y honor.

¿Qué crees merecer con esto? ¿Eres digno de vivir entre los hombres? ¿Qué dirá Dios, que te concedió hijo y bienes para servirle, y para que conserves a tu hijo en el servicio de Dios? ¿No es acaso servir a Dios que uno ayude a conservar su ordenamiento y régimen secular? Pero tú desechas este servicio, como si no fuera de tu incumbencia, o como si fueras más libre que los demás hombres, como si no tuvieras la obligación de servir a Dios, sino que pudieras hacer con tu hijo y tus bienes lo que te dé la gana, aunque se hundiese en el abismo Dios junto con el régimen secular y espiritual. No obstante, quieres valerte todos los días de la protección del imperio, la paz y el derecho, y tener a tu disposición y servicio el ministerio de la predicación y la palabra de Dios. Pretendes que Dios te sirva completar monto de balde, tanto con el ministerio de la predicación como con el estado secular, para que mientras tanto tú puedas despreocupada-monte apartar de él a tu hijo y enseñarle a servir sólo al dios dinero. ¿No te parece que algún día Dios pronunciará un benedicite sobre tu avaricia y tu preocupación por el estómago, de modo que te perderás con tu hijo y todo, tanto aquí como allá? Permíteme, ¿no se asusta tu corazón ante esta horrible abominación de tu idolatría, desprecio de Dios, ingratitud y destrucción de las instituciones y ordenanzas de Dios; en efecto, la ruina y perdición de todos los hombres? Pues bien; creo habértelo dicho y prevenido. Fíjate, se te dice el beneficio y el daño que puedes causar. Haz lo que quieras, y Dios te lo recompensará.

No hablaré aquí del verdadero placer de un hombre por haber estudiado, aunque nunca desempeñe un cargo, pues en su propia casa puede leer por sí mismo toda clase de cosas, hablar y relacionarse con gente erudita, viajar y comerciar en países extranjeros. Este placer quizás sea aliciente para pocos. Pero, ya que procuras tanto el dinero y el sustento, fíjate cuántos y cuan grandes bienes Dios ha puesto a disposición de las escuelas y de los eruditos, de modo que no debes desdeñar el estudio y el conocimiento por causa de la pobreza. Y considera que los emperadores y los reyes necesitan cancilleres y escribientes, consejeros, juristas y personas eruditas. No hay príncipe que no necesite cancilleres, juristas, consejeros, eruditos y escribientes. Lo mismo los condes, señores, ciudades y castillos tienen necesidad de síndicos, secretarios y otras personas doctas. No hay noble que no necesite secretario. Y para hablar también de personas instruidas comunes, están además las empresas mineras, los comerciantes y los mercaderes. Cuenta los reyes, príncipes, condes, señores, ciudades, villas, etc. ¿De dónde se sacarán dentro de tres años personas doctas si ya ahora se insinúa la escasez? Realmente creo que los reyes tendrán que hacerse juristas; los príncipes, cancilleres; los condes y señores, escribientes; los burgomaestres, sacristanes.

Si no se remedia pronto la situación, nos convertiremos en tártaros o turcos, o sucederá otra vez que un preceptor o estudiante indocto sea doctor y consejero en la corte. Por eso sostengo que nunca hubo mejor oportunidad para estudiar que ahora; no sólo porque actualmente se dispone del conocimiento en forma profusa y a precios módicos, sino también por los grandes bienes y honores que han de seguirle. Los que estudian actualmente serán personas muy preciadas, pues dos príncipes y tres ciudades se disputarán un hombre docto. Si miras por encima de ti, y a tu alrededor, advertirás qué incontables funciones esperan a los doctos dentro de los próximos diez años, y que sin embargo hay pocos que se están preparando para ese fin. Y no sólo ha dispuesto Dios tan grandes riquezas para las escuelas y estudiosos, sino que además se trata de una riqueza honorable y divina, pues se obtiene mediante un oficio divino y honorable, por muchas obras espléndidas, buenas y provechosas, que agradan a Dios y constituyen un servicio a él. En cambio, el avaro adquiere sus bienes con desprecio —aun cuando no sean obras impías y pecaminosas— y obras odiosas, por las que no puede tener la conciencia tranquila, ni puede decir que sirve a Dios. Por mi parte, preferiría ganar diez ducados en una tarea que sea un servicio a Dios que mil ducados en una tarea que no sea un servicio a Dios, sino que sólo significara lucro y dinero para mí.

Además de bienes honorables también gozan de honores. Los cancilleres, escribientes, juristas y personas que ocupan cargos figuran también en los primeros puestos, ayudan a dirigir y gobernar —como se dijo antes—, y son de hecho señores en la tierra, aunque no lo sean en su persona, por nacimiento y rango. Daniel dice que tuvo que hacer la obra de rey, y así es. Un canciller debe realizar tareas o negocios de emperador, rey o príncipe. Un secretario municipal debe llevar a cabo las tareas del concejo y de la ciudad, y todo esto con Dios y con honor. Para ello Dios concede bendición, felicidad y salud. Cuando no están en guerra, sino que gobiernan con el derecho, ¿qué son los propios emperadores, reyes y príncipes, sino meros secretarios o juristas, si hablamos de la tarea que realizan? Pues aplican el derecho, que es tarea de juristas y escribientes. ¿Quién gobierna el país y al pueblo cuando hay paz y no guerra? ¿Acaso los guerreros o los capitanes de campaña? Considero que lo hace la pluma. ¿Qué hace mientras tanto el avaro con su dinero? No alcanza a tales honores, y entre tanto se ensucia con su herrumbrante dinero.

Así exalta el propio emperador Justiniano: "Oportet majestatem imperatoriam non solum armis decoratam, sed etiam legibus armatam esse, etc.". "La majestad imperial —dice él— debe estar adornada no sólo con armaduras, sino también protegida o armada con leyes." Fíjate cómo trastrueca este emperador sus palabras de manera extraña: Llama armadura y armas a las leyes; y a las armas las llama su adorno y decoración; pretende constituir a sus secretarios en caballeros y guerreros. Y, en verdad, habla acertadamente. Las leyes son, en efecto, la verdadera armadura y armas que preservan y defienden al país y al pueblo, e incluso al imperio y al régimen secular. Como antes expuse sobradamente, la sabiduría es mejor que el poder; y los juristas probos son también los verdaderos caballeros que protegen al emperador y a los príncipes. Se podrían citar al efecto muchas sentencias de poetas e historiadores; pero resultaría demasiado extenso. El propio Salomón destaca en Eclesiastés 9 que un hombre pobre, con su sabiduría, salvó a la ciudad de un rey poderoso.

No es mi propósito terminar con los guerreros, los caballeros y todo lo que se necesita para la lucha; no quiero despreciarlos ni desecharlos. También contribuyen, si son obedientes, a proteger con el puño la paz y todo lo demás. Cada ocupación tiene su honra de Dios, como también su orden y función. Pero también tengo que alabar una vez mi oficio, porque tengo malos vecinos y hay peligro de que lo desprecien. También San Pablo se gloría siempre de su ministerio, a tal punto que algunos

creen que se excede y es orgulloso. El que quiera alabar y honrar el puño y a los soldados encontrará suficiente con que alabarlos.

Yo también lo he hecho —así espero— adecuada y ampliamente en otro opúsculo. A mí tampoco me gustan los juristas y escribanillos que se alaban tanto que menosprecian y se burlan de otros oficios, como si sólo ellos importaran y nadie en el mundo valiese nada fuera de ellos; como también lo han hecho hasta ahora los tonsurados, junto con todo el papado. Todos los estados y obras de Dios deben ser elogiados cuanto se pueda, sin desdeñar a uno a causa del otro, puesto que está escrito: Confessio et magnificentia opus eius: "Lo que Dios hace es bello y excelente". Además, en el Salmo 104: "Alégrase Dios de sus obras". En especial, los predicadores deben inculcar tales ideas a la gente; los maestros, a la niñez; los padres, a los hijos desde la niñez, para que aprendan bien qué estado y oficios son de Dios o han sido ordenados por Dios. Y al saberlo, que no des-precien a ninguno, se burlen, ni hablen mal de ninguno, sino que honren a todos y los estimen altamente. Esto agrada a Dios, y contribuye a la paz y unidad. Dios es un gran señor; tiene toda clase de sirvientes.

Hay, sin embargo, también algunos fanfarrones quienes consideran que el nombre "escribiente" apenas es digno de ser pronunciado u oído. Pues bien, no les hagas caso. Piensa que estos buenos muchachos también necesitan su diversión y pasatiempo; deja que sea ésa su diversión. Tú seguirás, no obstante, siendo escribiente ante Dios y el mundo. Por mucho que fanfarroneen, tú ves no obstante que estiman la pluma en sumo grado, la colocan encima de su sombrero y su yelmo, como si quisiesen reconocer con ese acto que la pluma es lo más alto en el mundo, sin la cual no estarían apercibidos para la lucha ni podrían andar en tiempos de paz y mucho menos fanfarronear con tanta altivez. Pues ellos también se valen de la paz, la cual enseñan y conservan los predicadores y maestros del emperador, los juristas. Como vez, pues, el instrumento de nuestro oficio, la querida pluma, la colocan arriba, como corresponde, mientras que el instrumento de su oficio, la espada, la ciñen a los lomos, donde cuelga apropiadamente y a mano para su tarea; sobre la cabeza quedaría mal; allí debe flotar la pluma. Si han pecado contra ti, pues bien, en esto está su penitencia; y debes perdonarles.

Lo dicho me lleva a la cuestión de que hay muchos de alta alcurnia que aborrecen la escribanía; pues no saben o no se percatan de que es un oficio y obra divina, ni advierten cuan necesario y útil e» para el mundo. Si se percatasen —Dios lo quiera— su consentimiento vendría de todos modos

demasiado tarde. Por eso, debes hacer lo siguiente: déjalos a éstos, y fíjate en nobles excelentes y piadosos como el tinado Conde Georg von Wertheim, el señor Hans von Schwarzenberg y el señor Georg von Frundsberg, y otros semejantes, también fallecidos; pues no hablaré de los vivos. Solázate y consuélate en ellos, recordando que, por causa de un solo hombre, Lot, Dios honró a toda la ciudad de Zoar; por causa de un Naamán, a todo el país de Siria; por causa de un José, a todo el reino de Egipto. ¿Por qué no habrías de honrar tú también a toda la nobleza por causa de los muchos nobles honestos, de los cuales sin duda conoces a muchos? Si te fijas en éstos, pensarás que ya no quedan malos. ¿Podría ser acaso que del hermoso árbol de la apreciada nobleza no cayeran también frutos inmaduros, y que algunos estuvieran picados o fueran verrugosos? No por eso el árbol es maldito ni malo. Así sucede con los hijos de Dios. Porque Dios mismo perdona la vida a todo el género humano por causa de un solo hombre, que se llama Jesucristo. Si sólo tuviese que fijarse en los hombres, no habría lugar para otra cosa que ira. Claro que el ministerio de la predicación y la autoridad secular no deben dejar de considerar ni ver lo malo, pues les corresponde castigar a los perversos; aquél, con la palabra; la autoridad, con la espada. Hablo ahora con personas individuales, en cuanto son cristianas, para que aprendan a discernir entre la obra de Dios y la maldad de los hombres. En todos los oficios y estados divinos hay muchas personas malas; sin embargo, el estado sigue siendo bueno, por mucho que la gente abuse de él. Hay muchas mujeres malas, muchos sirvientes falsos, sirvientas infieles, y funcionarios y consejeros dañinos. No obstante, a pesar de todo, la condición de mujer, de sirviente, de criado y todos los oficios son institución, obra y ordenanza de Dios. El sol no deja de ser bueno, aunque todo el mundo abuse de él, uno para robar, otro para asesinar, uno para cometer este mal, otro para realizar aquella maldad. ¿Quién podría hacer algo malo si el sol no le alumbrase, si la tierra no le sustentase y lo alimentase, si el aire no lo conservase y Dios mismo no lo cuidase? Sigue siendo verdad que: "Omnis creatura subjecta est vanitati, sed non volens", Romanos 8.

Hay quienes opinan que el oficio de escribiente es sencillo y fácil; pero andar a caballo con armadura puesta, soportar el calor, el frío, el polvo, la sed y otras fatigas les parece un verdadero trabajo. En efecto, se trata de la vieja cantinela de siempre, nadie ve dónde le aprieta el zapato al otro. Cada cual siente solo el infortunio propio, y mira con fruición la fortuna del otro. Es verdad que a mí me resultaría difícil andar a caballo con la armadura puesta. Pero, en cambio, me gustaría ver al jinete que pudiera pasar sentado quieto un día entero mirando un libro, aunque no tuviera que preocuparse de nada, ni imaginar, pensar ni leer nada. Pregúntale a un escribiente de cancillería, a

un predicador u orador qué trabajo es escribir y hablar. Pregúntale a un maestro de escuela qué trabajo es educar y enseñar a los niños. La pluma de escribir es liviana, por cierto; y no hay instrumento en ningún oficio más fácil de confeccionar que en el de escribiente. Sólo se necesitan alas de ganso, que se encuentran de balde por todas partes en gran cantidad. Sin embargo, deben intervenir y realizar mayor trabajo la mejor parte del cuerpo humano, que es la cabeza; el miembro más noble, que es la lengua; y la facultad suprema, que es el habla. En otros oficios trabajan solamente o el puño, o los pies, o la espada u otros miembros; y al mismo tiempo pueden cantar alegremente y chancear libremente, cosa que el escribiente, desde luego, no puede hacer. "Tres dedos bastan", se dice de los escribientes; pero colaboran todo el cuerpo y el alma.

He oído decir del benemérito y querido Emperador Maximiliano que, cuando los grandes señores se quejaron porque empleaba demasiados escribientes para embajadas y otros fines, dijo: "¿Qué voy a hacer? Ellos no se prestan para eso; luego tengo que emplear escribientes". Además dijo: "Puedo hacer caballeros, pero no doctores". Así también oí de un buen noble que dijo: "Haré estudiar a mi hijo. No es ninguna arte poner dos piernas sobre un caballo y hacerse jinete; eso lo aprenderá pronto". Está muy bien dicho. Pero, reitero que no lo digo en desprecio del rango de caballero, ni de ningún otro estado, sino solamente contra los bravucones inútiles que desprecian todo estudio y conocimiento. No pueden jactarse de otra cosa que de llevar armadura y colgar dos piernas sobre un caballo; si bien tienen que; hacerlo pocas veces, y en cambio todo el año gozan ampliamente de comodidad, placer, gozo, honra y riquezas. Es verdad que —como se dice— es fácil cargar ciencia y difícil cargar armadura; pero, por otra parte, se aprende pronto a cargar la armadura, y en cambio no se aprende pronto la ciencia, ni es fácil practicarla ni aplicarla.

Para concluir de una vez con esta charla, sépase que Dios es un Señor extraordinario: Su ocupación consiste en hacer señores de mendigos, así como crea todas las cosas de la nada. Nadie podrá estorbarlo o impedirle esta ocupación. Hace cantar majestuosamente de él en todo el mundo, según el Salmo 112: "¿Quién como el Señor que se sienta en las alturas, y que mira a lo profundo? Levanta del polvo al insignificante, y al pobre lo alza del estiércol, para hacerlo sentar con los príncipes de su pueblo". Fíjate en las cortes de todos los reyes y príncipes, en las ciudades y parroquias. ¿Acaso no rige este salmo con muchos ejemplos irrefutables? Hallarás juristas, doctores, consejeros, escribientes, predicadores, que por regla general eran pobres y de seguro todos fueron estudiantes, que por la pluma se han encumbrado y levantado vuelo a tal punto que son

señores, como dice este salmo, y que —como los príncipes— contribuyen a gobernar a los países y pueblos. Dios no quiere que los que son por nacimiento reyes, príncipes, señores y nobles gobiernen solos y sean amos, quiere que participen también sus mendigos. De no ser así, pensarían que solamente el nacimiento noble hace señores y gobernantes, y no sólo Dios.

Se dice y es cierto que el papa también fue estudiante. Por eso, no desprecies a los muchachos que delante de tu puerta dicen Panem propter Deum, y cantan coplas por pan; como dice este salmo, oyes cantar a grandes príncipes y señores. Yo también fui un estudiante pordiosero así, y pedía pan en las puertas de las casas, sobre todo en Eisenach, mi querida ciudad; si bien más tarde mi amado padre me mantuvo con todo amor y fidelidad en la universidad de Érfurt y con el sudor de su frente y su trabajo contribuyó para que llegara a, ser lo que soy. No obstante, fui alumno mendicante y, según este; salmo, logré mediante la pluma llegar tan lejos que ahora no quisiera, estar en el lugar del emperador turco ni tener toda su fortuna con prescindencia de mi conocimiento. En efecto, no aceptaría cambiarlo por los bienes del mundo muchas veces multiplicados. Sin duda, no habría llegado a este punto si no hubiera asistido a la escuela y entrado en el oficio de escribir.

Por consiguiente, haz estudiar a tu hijo con toda confianza. Aunque mientras tanto tenga que mendigar el pan, ofreces a Dios nuestro Señor un buen trozo de madera del cual él puede tallar un señor. Al fin será un hecho que tu hijo y el mío —es decir, hijos de la gente del pueblo— han de gobernar el mundo, tanto en el ámbito espiritual como en el secular, como afirma este salmo. Porque los ricos verrugos no pueden ni quieren hacerlo. Son cartujos y monjes del dios dinero, al cual deben rendir culto día y noche. Los que son príncipes y señores por nacimiento no pueden hacerlo solos; y particularmente no pueden entender nada del ministerio espiritual. Así pues, ambos regímenes sobre la tierra quedarán a cargo de la gente pobre, la clase media y común, y de sus hijos.

No te preocupes de que el verrugo común desdeñe con tanta sorna el conocimiento, diciendo: "Ah, si mi hijo sabe leer y escribir alemán, y sacar cuentas, sabe suficiente; lo dedicaré al comercio". Pronto se amansarán tanto que gustosamente cavarán con los dedos diez varas para sacar de la tierra a un hombre estudiado. El comerciante no seguirá siendo comerciante por mucho tiempo si desaparecen la predicación y el derecho; eso lo tengo por seguro. Nosotros, los teólogos y juristas, seguiremos subsistiendo o irán todos a la ruina con nosotros: no fallará. Si desaparecen los

teólogos, desaparece la palabra de Dios y no queda otra cosa que paganos, en efecto, nada más que diablos. Si desaparecen los juristas, desaparece el derecho, junto con la paz, y no queda otra cosa que robo, homicidio, crimen y violencia; en efecto, nada más que animales salvajes. Lo que gane y adquiera el comerciante si desaparece la paz se lo dirá su libro contable; y qué beneficio le reportará toda su fortuna si se pierde la predicación, se lo mostrará claramente su conciencia.

Es particularmente enojoso que estas palabras groseras e indignas de un cristiano sean pronunciadas por quienes pretenden ser muy evangélicos; saben censurar y dominar a todo el mundo con la Escritura, pero no le conceden a Dios mismo ni a sus propios hijos el honor y la fortuna de mandar a éstos a la escuela, para que puedan acceder a estos magníficos cargos divinos y servir así a Dios y al mundo, si bien está a la vista que son cargos instituidos, disponibles, y bien provistos de fortuna y honores. Pero ellos apartan a sus hijos, y los instan al culto del dinero, en que no tienen perspectivas seguras, y además corren el nesgo de perder la vida, los bienes y el alma, y que, amén de eso, no es ni puede ser un servicio a Dios.

También debería mencionar aquí cuántos hombres doctos se necesitan en la medicina y otras artes, sobre lo cual se podría escribir un voluminoso libro y predicar medio año. ¿De dónde se sacarían predicadores, juristas y médicos, si no existiesen la gramática y otras ciencias de la oratoria? Todos deben fluir de esta fuente. Pero este asunto sería muy extenso y complicado. Pero, en síntesis, digo que a un preceptor o maestro diligente y piadoso —o quien sea que eduque y enseñe fielmente a los niños— nunca se le puede retribuir suficientemente ni remunerar con dinero, como también dice el pagano Aristóteles. Sin embargo, entre nosotros esta tarea se menosprecia ignominiosamente como si no fuera nada; pero pretenden ser cristianos. Por mi parte, si pudiera o tuviera que dejar el ministerio de la predicación y otras cosas, antes que cualquier otro oficio preferiría ser maestro o educador de niños, pues sé que, aparte del ministerio de la predicación, esta ocupación es la más útil, la más importante y la mejor; y además, no estoy seguro cuál de las dos es la mejor. Porque es difícil adiestrar perros viejos y amansar viejos bellacos, que es a lo que se dedica el ministerio de la predicación, muy a menudo en vano. En cambio, es más fácil doblar y enderezar los árboles recién plantados, aun cuando algunos se rompan. Amigo mío, admite que una de las virtudes más excelentes sobre la tierra es la de educar fielmente a los hijos ajenos, cosa que muy pocos, casi nadie, hace con los propios.

Salta a la vista que los médicos son señores, y la experiencia nos enseña que no se puede prescindir de ellos. Que se trata de un oficio provechoso, favorable y saludable para el mundo, además de un grato servicio de Dios, creado e instituido por Dios, todo esto no sólo lo demuestra la función en sí, sino que lo atestigua también la Escritura en Eclesiástico 38 que dedica casi todo un capítulo a glorificar a los médicos. Dice: "Honrarás al médico porque no se puede prescindir de él; y Dios es quien lo ha instituido, pues toda medicina proviene de Dios. El arte del médico lo eleva al honor, y será considerado digno por los grandes señores. Dios ha creado de la tierra los medios medicinales, y no hay hombre sensato que los desprecie. Pues así como en los tiempos de Moisés el agua amarga fue endulzada con madera, así también en esto ha querido comunicar a los hombres lo que la medicina es capaz de hacer, y por esa razón también ha otorgado a los hombres este conocimiento, a fin de que sus maravillas sean alabadas. Porque con estos medios el médico puede mitigar toda clase de dolores y preparar muchos compuestos dulces y suaves, y hacer ungüentos, con los cuales se curan los enfermos; y estas obras suyas son incontables, etc." Pues bien; esto se está haciendo demasiado extenso. Los predicadores pueden exponer con mayor profusión estas cosas e inculcar a la gente los perjuicios y beneficios que pueden reportar al mundo y a nuestros descendientes, mejor de lo que yo puedo escribirlo.

Dejaré aquí el asunto, en la esperanza de haber exhortado y rogado fielmente a todo aquel que pueda contribuir a esta causa. Sólo piensa por ti mismo cuántos bienes te ha dado Dios de balde, y que sigue dándotelos diariamente, como cuerpo y alma, casa, campo, mujer e hijo, además de paz secular, el servicio y uso de todo lo creado en el cielo y en la tierra; y por encima de todo, también el evangelio y el ministerio de la predicación, el bautismo, el sacramento y todo el tesoro de su Hijo y de su Espíritu, no sólo sin tu merecimiento, sino también sin costo ni esfuerzo de tu parte. Pues ahora no tienes que mantener escuelas ni parroquias, como sería tu obligación según el evangelio. ¿Serás un pícaro tan malvado e ingrato que no quieras ofrecer un hijo para que se eduque a fin de conservar esos dones de Dios? ¿Querrás tener todo totalmente de balde sin mostrar un poquito de gratitud? ¿Dejarás perecer el reino de Dios y la salud de las almas, contribuyendo a derribarlos?

¿No debiera airarse Dios por todo esto? ¿No debieran venir tiempos de carestía? ¿No debieran alcanzarnos la peste, la fiebre, el morbo gálico y otras plagas? ¿No debieran gobernarnos personas obcecadas, tiranos salvajes y crueles? ¿No debieran suscitarse guerras y contiendas? ¿No debiera surgir un régimen malvado en Alemania? ¿No debieran saquearnos los turcos y tártaros? En efecto,

no sería de extrañar que Dios abriese las puertas y ventanas del infierno, e hiciese nevar y granizar sobre nosotros puros diablos, o hiciera llover del cielo azufre y fuego infernal y nos hundiera a todos en el abismo del infierno, como sucedió con Sodoma y Gomorra. Pues si Sodoma y Gomorra hubiesen tenido u oído y visto tanto como nosotros, todavía existirían hoy día; porque no fueron ni la décima parte tan malos como lo es hoy Alemania, por cuanto no disponían de la palabra de Dios ni del ministerio de la predicación, mientras que nosotros gozamos gratuitamente de ambos y procedemos como si deseáramos que se pierdan Dios y su palabra, como también toda disciplina y honor. Por cierto, los fanáticos ya han comenzado a suprimir la palabra de Dios. También la nobleza y los ricos la han atacado para derribar el orden y el honor, de modo que lleguemos a ser la clase de gente que merecemos ser.

¿A quién le debemos, si no a la sangre y al sudor de nuestro» Señor, que tengamos evangelio y ministerio de la predicación? Pues él los ha adquirido con su angustioso y cruento sudor, los ha ganado y nos los ha donado por su sangre y cruz; los tenemos de balde, y no hemos hecho ni dado nada a cambio. ¡Oh, Señor Dios! ¡Cuán profundamente amargo y penoso le resultó! Y sin embargo, ¡cuán cariñosa y gustosamente lo hizo! ¡Cuánto sufrieron los amados apóstoles y todos los santos para que llegara hasta nosotros! ¡Cuántos han sido muertos en nuestro tiempo por ese motivo! Y, para gloriarme yo también, muchas veces tuve que sufrir angustias de muerte por esa causa, siendo también para mí profundamente penoso, como todavía lo es, para poder servir de este modo a los alemanes. Pero todo esto no es nada en comparación con lo que ha hecho Cristo, Hijo de Dios, nuestro querido corazón. Y sin embargo no ha conseguido entre nosotros otra cosa que ese precioso ministerio, que él ha obtenido a tan alto precio, sea perseguido, calumniado y maldecido hasta el infierno por algunos; mientras que otros encogen la mano, no sostienen a pastores ni predicadores, ni contribuyen a su manutención; además, apartan a sus hijos del ministerio, de modo que pronto quede desolado, y la sangre y suplicio de Cristo sean en vano. Y, sin embargo, se sienten muy seguros, no tienen escrúpulos de conciencia, ni sienten contrición y pesadumbre por esa ingratitud infernal, y más que infernal, ese pecado y blasfemia inefables. No muestran temor ni intranquilidad por la ira de Dios, ni cariño o amor hacia el querido Salvador por su amargo y penoso suplicio. Sin embargo, pese a esas terribles abominaciones, pretenden ser evangélicos y cristianos.

Si las cosas siguen así en Alemania, lamento haber nacido alemán, y haber hablado y escrito en este idioma; y si pudiera hacerlo con buena conciencia, ayudaría y asistiría para que volviese sobre

nosotros el papa con todas sus abominaciones, para que nos oprima, nos ultraje y nos arruine más que nunca antes. En otros tiempos, cuando se servía al diablo y se ultrajaba la sangre de Cristo, todas las bolsas estaban abiertas, y se daba sin medida para iglesias, escuelas y toda clase de abominaciones; entonces sí se podía arrojar, empujar, y meter a los niños en los monasterios, fundaciones, iglesias y escuelas con ingentes gastos, y todo se perdía. Pero ahora que se trata de fundar verdaderas escuelas e iglesias —más bien, no fundar, sino sólo mantener el edificio, pues Dios las ha fundado y nos ha dado lo necesario para mantenerlas—, ahora que sabemos lo que es la palabra de Dios, y que edificar la verdadera iglesia significa honrar la sangre y martirio de Cristo, ahora (—digo—) las bolsas están cerradas con cadenas de hierro; nadie puede contribuir. Y, además, apartan a los hijos y no permiten que sean alimentados por la iglesia —a la cual no contribuimos nada— y que accedan a esos saludables oficios, en los cuales, sin su aporte, tienen el porvenir asegurado aun en lo temporal, para servir a Dios, honrar y preservar la sangre y martirio de Cristo. Prefieren, en cambio, arrojarlos a las fauces de Mamón, en tanto que pisotean la sangre de Cristo. Pero pretenden ser buenos cristianos.

Ruego a Dios que me conceda la hora benigna y me saque de aquí, no permitiendo que vea la miseria que habrá de caer sobre Alemania. Pues creo que si hubiera diez Moisés que orasen por nosotros, no lograrían nada. Yo también siento que, cuando quiero orar por mi querida Alemania, mi oración rebota, y no quiere elevarse, como sucede cuando suplico por otras cosas. Pues ocurrirá que Dios salvará a Lot y hundirá a Sodoma. Quiera Dios que yo esté mintiendo y que en esto sea un falso profeta. Eso sucedería si nos enmendásemos y honrásemos,, de otra manera que hasta ahora, la palabra de nuestro Señor y su preciosa sangre y muerte, y apoyásemos y educásemos a la juventud para los oficios de Dios, como se ha dicho.

Considero que es un deber de la autoridad obligar a los súbditos que manden a sus hijos a la escuela, particularmente de los que hablé antes. Pues la autoridad realmente tiene el deber de preservar los oficios y estados antes mencionados, para que siga habiendo predicadores, juristas, pastores, escribanos, médicos, maestros y demás, pues no se puede prescindir de ellos. Si pueden obligar a los súbditos aptos a llevar alabardas y arcabuces, trepar los muros y hacer otras cosas cuando hay guerra, con más razón pueden y deben obligar a los súbditos a que manden a sus hijos a la escuela. Porque aquí se trata de una guerra peor contra el maldito diablo, el cual trata de succionar solapadamente las ciudades y principados, vaciándolos de personas capacitadas, hasta

extraer el carozo, dejando una cáscara vacía de personas inútiles, a las cuales pueda manejar y embaucar a su antojo. Esto equivale ciertamente a rendir por el hambre a una ciudad o país, que se destruye a sí mismo sin lucha, antes de que nadie se dé cuenta. El turco procede de modo diferente; toma cada tercer hijo en todo su imperio y lo educa para lo que quiere. Con más razón, nuestros señores debieran escoger algunos niños para mandarlos a la escuela, pues con eso no se despoja a los padres de su hijo, sino que se lo educa para su bien y para beneficio de la comunidad, en un oficio en el que tendrá lo suficiente.

Por consiguiente, vigile quien pueda vigilar: La autoridad, cuando vea un muchacho apto, procure que se lo mande a la escuela. Si el padre es pobre, ayúdeselo con bienes de la iglesia. Los ricos debieran contribuir a esta causa en sus testamentos, como lo han hecho quienes instituyeron becas; eso sería consagrar dignamente tu dinero a la iglesia. No se trata de sacar las almas de los difuntos del purgatorio, sino que, mediante la manutención de oficios divinos, contribuyes a que, tanto los que viven actualmente como los que han de nacer en lo futuro, no vayan al purgatorio, más aún, que sean librados del infierno y suban al cielo; y que los vivos gocen de paz y bienestar. Eso sería un testamento loable y cristiano, que agradaría y complacería a Dios, quien te daría en cambio bendición y honra, de modo que tendrías gozo y placer en él.

Pues bien, queridos alemanes, os he dicho suficiente. Habéis oído a vuestro profeta. Quiera Dios que obedezcamos su palabra, para alabanza y agradecimiento a nuestro querido Señor, por la preciosa sangre derramada tan generosamente por nosotros. Dios nos proteja de la horrible maldad de ser desagradecidos y olvidarnos de sus beneficio».

Amén.

Lutero, M. (1977). *Obras de Martín Lutero*. Tomo VII. (C. Wittahaus, trad.). Buenos Aires: Publicaciones El Escudo, pp. 45-85.

Juan Luis Vives

Diálogos sobre la Educación

Diálogo 13: La escuela

TIRO Y ESPÚDEO

TIRO. - ¡Gimnasio elegante y magnífico, en verdad! Pienso que en esta academia no hay otro tan elegante.

ESPUDEO. - Piensa bien. Añade también – y esto es lo que más hace al caso- que en ninguna otra parte encontrarás maestros más sabios y prudentes y que enseñen con mayor destreza.

TIRO. - Se deben tener aquí en gran aprecio las Ciencias y las Letras.

ESPUDEO. - Y también se aprende con gran facilidad y rapidez.

TIRO. - ¿Por cuánto enseñan?

ESPUDEO. - ¡Vete rápido de aquí con pregunta tan grosera e inoportuna! ¿Es que en casa tan importante hay que preguntar por el precio? Ni los enseñantes mismos conciertan lo que se les ha de dar, mucho menos los discípulos han de pensar siquiera en ello. ¿Se les puede, acaso, pagar con algo? ¿No has oído nunca aquel dicho de Aristóteles, de que a los dioses, a los padres y a los maestros nunca podremos pagarles el bien que nos han hecho? Dios creó al hombre, los padres engendraron el cuerpo y el maestro forma el alma.

TIRO. - ¿Qué enseñan aquí y durante cuánto tiempo?

ESPUDEO. - Cada uno tiene su aula separada y hay varios maestros. Unos tratan de enseñar a los muchachos a lo largo del día los primeros rudimentos de la Gramática. ¡Y con cuántos trabajos y molestias! Otros enseñan las reglas más difíciles del Arte; otros de la Retórica, la Dialéctica y demás disciplinas llamadas liberales o nobles.

TIRO. - ¿Por qué reciben ese nombre?

ESPÙDEO. - Porque son propias de cualquier hombre superior y porque se oponen a las artes no liberales, tales como las mecánicas y sórdidas que se ejercen corporal o manualmente, y son propias de criados o siervos, o de hombres que carecen de talento. Entre éstos hay *Tirones y Batallari.*

TIRO. - ¿Qué significan estas dos palabras?

ESPÙDEO. - Tanto Tirones como Batallari son términos tomados de la milicia. *Tyro* es un vocablo para designar a aquel que se enrola en el ejército. Batallari es, por el contrario – según la expresión francesa-, aquel soldado que ha intervenido alguna vez en la guerra- que ellos llaman batalla-, luchando, a mano armada, contra el enemigo. De la misma manera en la palestra literaria de París, se comenzó a llamar <<adelantado o bachiller>> a quien había disputado ya públicamente sobre cualquier arte o disciplina. De estos últimos son nombrados los doctores, llamados *Licenciados*, por la licencia que se les da para enseñar, aunque mejor sería llamarlos designados o nominados. Finalmente, alcanzan el doctorado imponiéndoseles el birrete en un solemne acto académico. Con este acto se le deja libre, en cierto modo, y queda en situación de graduado. Este es el honor supremo y el grado más alto de la carrera.

TIRO. - ¿Quién es aquel que va tan acompañado y precedido de bedeles con mazas de plata?

ESPÙDEO. - Es el rector de la Academia. Muchos le siguen por razón de su oficio.

TIRO. - ¿Cuántas veces al día se enseña a los muchachos?

ESPÙDEO. - Durante algunas horas. Una casi al amanecer, dos por la mañana y dos por la tarde.

TIRO. - ¡Tantas!

ESPÙDEO. - Esa es La costumbre y la vieja tradición académica. Además, los discípulos repasan y repiten durante dos horas lo que recibieron de los maestros, rumiándolo como si fuese blanda comida.

TIRO. - ¿Con tantas voces y gritos?

ESPÙDEO. - Es que se están ejercitando.

TIRO. - ¿En qué?

ESPUDEO. - En aprender.

TIRO. - Se diría que en gritar, pues no parece que estén meditando, sino pregonando. Y aquel de allí está loco, con toda seguridad, pues si estuviera en su sano juicio ni vociferaría, ni gesticularía, ni se retorcería tanto.

ESPÙDEO. - Son españoles y franceses, un poco acalorados. Como quiera que sostienen ideas o convicciones opuestas, con tanto mayor ardor disputan, como si lo hicieran *pro aris et focis*, según el dicho antiguo.

TIRO. - ¿Es que los doctores siguen aquí diversas opiniones?

ESPÙDEO. - A menudo enseñan doctrinas contrarias.

TIRO. - ¿Qué autores interpretan?

ESPÙDEO. - No todos siguen los mismos. Cada uno los selecciona según su capacidad e inclinación. Los escritores más eruditos y de criterio más sólido eligen a los mejores y a los que vosotros, los gramáticos, llamáis clásicos. Hay quienes, por ignorancia, dejan a los mejores y se van a los de menor calidad e importancia. Por aquí, quiero enseñaros la biblioteca pública de esta academia, está orientada hacia donde sale el sol en verano.

TIRO. - ¡Oh, qué de libros y qué de buenos autores griegos, latinos, oradores, poetas, historiadores, filósofos, teólogos! ¡Que retratos de autores!

ESPÙDEO. - ¡Y parecen como si estuvieran tomados del natural! Por lo mismo son de mayor mérito. Toda la cajonería y estantería es de roble o ciprés, cada una con su cadenilla. Los libros, en su mayor parte, son de pergamino y miniados de diversos colores.

TIRO. - ¿Quién es aquél que está el primero, con cara de rústico y nariz chata?

ESPÚDEO . - Lee los rótulos y lo sabrás.

TIRO. - Es Sócrates y dice el rótulo: *¿Por qué me colocan aquí, si no escribí nada?*

ESPÙDEO. - Contestan Platón y Jenofonte, que son los siguientes: *Porque tú hablaste para que otros escribieran.* Sería interminable, si fuéramos mirando uno por uno.

TIRO. - ¿Cuáles son aquellos que están como abandonados y en aquel montón?

ESPUDEO. - El Catolicón, Alejandro, Hugocio, Papías, Sermonarios, Dialécticas y Físicas sofísticas. Estas son las que llamaba yo de menor calidad e importancia.

TIRO. - Dirías mejor, ruines e infames.

ESPÙEDO. - Ahí están todos sueltos. Llévelos quien quiera. Y nos librará de una pesada carga.

TIRO. - ¡Y qué de asnos necesitaríamos para llevarlos!

ESPÙDEO. - Lo que me admira a mí es que no se los hayan llevado ya, habiendo como hay tantos jumentos por todas partes. Algún día vendrán al mismo montón los Bartolos y Baldos y otros de la misma calaña.

TIRO. - Dirías mejor del mismo salvado.

ESPÙDEO. - Nada tan dañino para la tranquilidad humana.

TIRO. - ¡Un momento! ¿Qué hacen aquéllos enfundados en sus largas capuchas?

ESPÚDEO . - Bajemos. Son bachilleres -*batallori*- que se dirigen a la palestra de la disputa.

TIRO . - Llévanos, por favor, con ellos.

ESPÙDEO. - Entra, pero en silencio y con atención. Quítate la gorra y escucha atentamente todo: se disputa aquí sobre grandes temas y cosas que conviene saber. Aquel que ves sentado en el lugar más alto es el que preside y dispone el certamen, algo así como el *Agonoteta*. A él le corresponde fundamentalmente designar el lugar donde han de sentarse los contendientes, de manera que no haya confusión alguna o perturbación por parte de los que quieran ponerse delante.

TIRO. - ¿Qué significa aquel manto de armiño?

ESPÙDEO. - Es la toga de doctor, la insignia de su dignidad. El hombre que la lleva es muy erudito, tuvo el primer puesto entre los candidatos de Teología, y todos los de su grado lo tienen por doctísimo.

TIRO. - De Baldo se dijo también que consiguió el primer puesto en su tiempo.

ESPÙDEO. – Pero dejó atrás a sus competidores valiéndose del soborno y la astucia, no de la ciencia.

TIRO. - ¿Y quién es aquél, macilento pálido, contra quien todos arremeten?

ESPÙEDO. - Es el sustentante, el que aguanta la arremetida de todos. Está flaco y pálido a causa de innumerables vigilias. Es muy versado en Filosofía y Teología. Pero calla y escucha: el que ahora discute suele presentar argumentos ingeniosísimos y muy sutiles, y- según sentir común- se puede comparar con los mejores, llevando con frecuencia a su adversario a desdecirse. Fíjate ahora, cómo aquél quiso burlarle y cómo el otro esgrimió un argumento irrefutable, que no fue capaz de devolver. Y esta flecha es inevitable. Y el argumento de Aquiles es totalmente imparable y va dirigido a la yugular. El sustentante no podrá defenderse, se entregará al instante, a no ser que la Providencia le inspire alguna salida. Pero la discreción del presidente zanjó ya la cuestión. Puedes soltar la lengua y hablar cuanto quieras, pues éste que comienza a impugnar es flojo; lucha con espada de plomo y levanta la voz más que los demás. Fíjate en lo que te digo. Le verás salir de la palestra totalmente ronco. Le pasa siempre y, cuando ya han sido rechazados sus dardos, sigue acometiendo tan

pertinaz como inútilmente. Nunca se da por vencido en sus razones, ni acepta la respuesta del defensor ni la orden del presidente. El que ahora interviene pide amablemente la palabra al presidente, habla bien, argumenta sin convencer a nadie y se retira cansado, siempre cansado, jadeante, como si hubiese estado realizando una faena ardua. Salgamos.

Vives, J. L. (1987). *Diálogos sobre la educación.* Madrid: Alianza Editorial, pp. 107-112.

Michel de Montaigne

Ensayos de Montaigne

De la educación de los hijos

A la Señora Diana de Foix, Condesa de Gurson

Jamás vi padre, por enclenque, jorobado y lleno de achaques que su hijo fuera que no consintiese en reconocerle como tal; y no es que no vea sus máculas, a menos que el amor le ciegue, sino porque le ha dado el ser. Así yo veo mejor que los demás que estas páginas no son sino las divagaciones de un hombre que sólo ha penetrado de las ciencias la parte más superficial, y eso en su infancia, no habiendo retenido de las mismas sino un poco de cada cosa, nada en conclusión, a la francesa. Sé, en definitiva, que existe una ciencia que se llama medicina, otra jurisprudencia, cuatro partes de matemáticas, y muy someramente el objetivo de cada una de ellas; quizás conozco el servicio que dichas ciencias prestan al uso de la vida, pero de mayores interioridades no estoy al cabo; ni mi cabeza se ha trastornado estudiando a Aristóteles, príncipe de la doctrina moderna, ni tampoco empeñándose en el estudio de ninguna enseñanza determinada, ni hay arte del cual yo pueda trazar ni siquiera los primeros rudimentos; no hay muchacho de las clases elementales que no pueda aventajarme, y a tal punto alcanza mi insuficiencia, que, ni siquiera me sentiría capaz de interrogarle sobre la primera lección de su asignatura; y si se me obligara a hacerle tal o cual

pregunta, mi incompetencia haría que le propusiera alguna cuestión general, por la cual podría juzgar de su natural disposición, la cual cuestión le sería tan desconocida como a mí la elemental.

Aparte de los de Séneca y Plutarco, de donde extraigo mi caudal, como las Danaides, llenándolo y vaciándolo perpetuamente, no he tenido comercio con ningunos otros libros de sólida doctrina. De esos escritores algo quedará en este libro, casi nada en mi cabeza. En materia de autores, me inclino a los de historia y poesía, pues como Cleantes opinaba, así como la voz encerrada en el estrecho tubo de una trompeta surge más agria y más fuerte, así entiendo yo que la sentencia comprimida por la poesía brota más bruscamente y me hiere con más viva sacudida. En cuanto a mis facultades naturales, de que este libro es ejercicio, siéntolas doblegar bajo su pesada carga; marchan mis conceptos y juicios a tropezones, tambaleándose, dando traspiés, y cuando recorro la mayor distancia a que mis fuerzas alcanzan, ni siquiera me siento medianamente satisfecho, diviso todavía algo más allá, pero con la vista alterada y nubosa, que me siento incapaz de aclarar. Haciendo propósito de hablar de todo aquello que buenamente se ofrece a mi espíritu con el solo socorro de mis ordinarias fuerzas, acontéceme a veces hallar tratados en los buenos autores los mismos asuntos sobre que discurro, como en el capítulo sobre la fuerza de imaginación, materia que trató ya Plutarco. Comparando mis razones con las de tales maestros, siéntome tan débil y tan mezquino, tan pesado y adormecido, que me conduzco, y a mí mismo me menosprecio; congratúlame, en cambio, el que a veces quepa a mis opiniones el honor de coincidir con las de los antiguos, así los sigo al menos de lejos y reconozco lo que no todos reconocen: la extrema diferencia entre ellos y yo. Mas a pesar de todo dejo correr mis invenciones débiles y bajas como son, tales como han salido de mi pluma, sin remendar los defectos que la comparación me ha hecho descubrir.

Preciso es tener en sus propias fuerzas toda la confianza posible para marchar frente a frente de tales autores. Los indiscretos escritores de nuestro siglo, cuyas insignificantes obras están llenas de pasajes enteros de los antiguos, que para procurarse honor se apropian, practican lo contrario; y la diferencia entre lo suyo y lo que toman prestado es tan grande, que da a sus escritos un aspecto pálido, descolorido y feo, con el cual pierden más que ganan.

Dos filósofos de la antigüedad tenían bien distinta manera de pensar y proceder en sus escritos: Crisipo incluía en sus obras, no ya sólo pasajes, sino libros enteros de otros autores, y en una incluyó la *Medea,* de Eurípedes: Apoliodoro decía de este filósofo que, suprimiendo lo prestado, en

sus obras no quedaría más que el papel en blanco. Epicuro, por el contrario, en trescientos volúmenes que compuso jamás empleó citas ni juicios ajenos.

Ocurrióme poco a tropezar con un pasaje de éstos, para llegar al cual había tenido que arrastrarme languideciendo por medio de frases hueras, tan exangües, descarnadas y vacías de sentido, todas ellas sin meollo ni sustancia, que no eran, en suma, sino palabras amalgamadas unas a otras; al cabo de un largo y fastidioso camino me encontré con un trozo alto, rico y elevado hasta rayas en las nubes. Si hubiera encontrado la pendiente más suave y la subida algo áspera, la cosa hubiera sido natural; pero llegué a un precipicio tan derecho y tan recortado, que a las seis palabras primeras eché de ver que me hallaba en otro mundo distinto; desde él pude descubrir la hondonada de donde venía, tan baja y tan profunda que no tuve luego el valor necesario para descender de nuevo. Si yo adornara alguno de mis escritos con tan ricos despojos, haría resaltar demasiado la insignificancia de los demás. Descubrir en otro mis propias faltas me parece tan lícito como reprender, lo que suelo hacer a veces, las de otro en mí; preciso es acusarlas en todos y hacer que desaparezca todo pretexto de excusa. Bien se me alcanza cuán audazmente pongo mis ideas en parangón con las de los autores célebres, a todo propósito; mas no lo hago por temeraria esperanza de engañar a nadie con ajenos adornos, sino para demostrar mejor mis asertos y razonamientos, para mayor servicio del lector. Sin contar con que tampoco me pongo a luchar frente a frente ni cuerpo a cuerpo con campeones de tanto fuste; ejecuto sólo menudos y ligeros ataques, no me lanzo contra ellos, los tanteo, y no los acometo tanto como temo acometerlos. Si pudiera caminar a la par, obraría como hombre vigoroso y fuerte, porque sólo los acometo por sus máximas más elevadas. Practicar lo que he visto en algunos, adornarse con armas ajenas hasta el punto de dejar invisibles las propias, conducir los razonamientos como sólo es lícito que lo hagan los sabios verdaderos, parapetándose en las ideas de los antiguos, hurtándolas de aquí y de allá y querer hacerlas pasar por propias, cosa es al par que injusta, cobarde, porque los que tal hacen, no teniendo nada que les pertenezca, pretenden alcanzar méritos con lo que no es suyo. Es además suprema torpeza, pues los tales se contentan con la ignorante aprobación del vulgo y se desacreditan ante las gentes de entendimiento, que advierten la incrustación de ajenas cosas, y de las cuales sólo la alabanza tiene peso y merece estima.

Nada más lejos de mi designio que semejantes procederes; yo no cito los otros sino para expresar mi pensamiento de una manera más diestra. No va lo dicho con los centones que en tal

forma se presentan al público: yo los he visto sobrado ingeniosos, sin hablar de los antiguos, entre otros, uno bajo el nombre de Capílupo. De esta suerte muestran también sus talentos algunos eruditos, entreverándolo acá y allá, como hizo Justo Lipsio en su laborioso y docto tratado de Política.

De todas maneras, y sean cuales fueren esos desaciertos, no he podido menos de sacarlos a la superficie, igualmente que si un artista hiciera mi retrato habría de representarme cano y calvo; no pintando una cabeza perfecta, sino la que tengo. Esto que aquí escribo son mis opiniones e ideas; yo las expongo según las veo y las creo atinadas, no como cosa incontrovertible y que deba creerse a pie juntillas: no busco otro fin distinto al de trasladar al papel lo que dentro de mí siento, que acaso será distinto mañana, si enseñanzas nuevas modifican mi manera de ser, y declaro que ni tengo ni deseo autoridad bastante para ser creído, reconociéndome, como me reconozco, demasiado mal instruido para enseñar a los demás.

Un mi amigo que leyó en mi casa el capítulo precedente días pasados, dijome que debía haberme extendido más sobre la educación de los jóvenes; por manera, señora, que si realmente poseyera yo alguna competencia en tal materia, en modo alguno pudiera darle mejor empleo que haciendo de ella un presente al pequeñuelo que pronto verá la luz (vuestra hidalguía es grande para dejar de comenzar por un varón). Habiéndome cabido una grande parte en la conclusión de vuestro matrimonio, creéme con derecho y estoy interesado en la grandeza y prosperidad de todo lo que sobrevenga, á más que de antiguo estoy obligado a vuestras mercedes, lo cual obliga doblemente mi interés hacia todo lo que con vos se relaciona directamente. Entiendo yo, señora, que la mayor y principal dificultad de la humana ciencia reside en la acertada dirección y educación de los niños, del propio modo que en la agricultura las labores que preceden a la plantación son sencillas y no tienen dificultad ; mas luego que la planta ha arraigado para que crezca hay diversidad de procedimientos, que son difíciles. Lo propio acontece con los hombres: darles vida no es difícil, mas luego que la tienen vienen los diversos cuidados y trabajos que exigen su educación y dirección. La apariencia de sus inclinaciones es tan indecisa en la primera infancia y tan inciertas y falsas las promesas que de aquéllas pueden deducirse, que no es viable fundamentar por ellas ningún juicio atinado. Cimón y Temístocles fueron bien distintos de lo que por su infancia hubiera podido adivinarse. Los pequeñuelos de los osos y los perrillos muestran desde luego su inclinación natural, más los hombres siéntense desde los comienzos impelidos por costumbres, leyes y opiniones que los

disfrazan fácilmente, pues es bien difícil forzar las tendencias o propensiones naturales. De donde resulta que por no haber elegido bien su camino, trabájese sin fruto, empleando un tiempo inútil en destinar a los niños precisamente para aquello que no han de servir. No obstante tal dificultad, precisa a mi entender encaminarlos siempre hacia las cosas mejores, de las cuales puedan sacar mayor provecho, fijándose poco en adivinaciones ni pronósticos de que sacamos consecuencias demasiado fáciles en la infancia. Platón, en su República, entiendo que les concede autoridad demasiada.

Es la ciencia, señora, ornamento de valer, al par que instrumento que presta relevantes servicios, señaladamente a las personas de vuestro rango. En verdad, entiendo que no se encuentra bien hallada en manos bajas y plebeyas, siéntese más orgullosa prestando su concurso para conducir una guerra, gobernar un pueblo, y frecuentar la amistad de un príncipe o de una nación extranjera, que para ordenar un argumento dialéctico, pronunciar una defensa o preparas una caja de píldoras. Así, señora, como estoy bien seguro de que no olvidaréis tal principio en la educación de vuestros hijos, vos que habéis gustado tiempo ha de la dulzura de las letras y que pertenecéis a una familia literaria (aun poseemos los escritos de los antiguos condes de Foix, de quien desciende el señor conde vuestro esposo y descendéis vos misma, y Francisco, señor de Candal, vuestro tío, da a luz todavía obras que extenderán el conocimiento de aquella cualidad de vuestra familia hasta los siglos venideros), quiero manifestaros, la sola opinión que acerca de educación profeso, contraria al común sentir y uso. Es cuanto puedo hacer en vuestro servicio en este punto.

de Montaigne, M. (1898). *Ensayos de Montaigne*. (C. Román Salamero, trad.). París: Garnier Hermanos, pp. 104-108.

Juan Amos Comenio

Didáctica Magna

Deben ser expuestas ante los ojos de los hombres

4. ¡Ojalá todas estas cosas queden esculpidas, no en las puertas de los templos, ni en las portadas de los libros, ni en los ojos, lenguas y oídos de todos los hombres, sino en sus corazones! Ciertamente hay que procurar que todos aquéllos que tienen la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad.

¿Qué es ser criatura racional?

3. *Ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo entero, como se dice en el Génesis.* Conforme enumera Salomón. *Conocer la constitución del mundo y la fuerza de los elementos; el principio, el fin y el medio de los tiempos; la mutación de los solsticios y la variedad de las tempestades; el circuito del año y la posición de las estrellas; las naturalezas de los vivientes y el ser de las bestias; las fuerzas de los espíritus y los pensamientos de los hombres; las diferencias de las plantas y las virtudes de las raíces; en una palabra, cuanto existe, ya oculto, ya manifiesto, etc.* A

esta cualidad corresponde la *ciencia de los artífices y el arte de la palabra,* para que, como dice Jesús de Sirach, *en ninguna cosa, lo mismo pequeña que grande, nada haya que sea desconocido.* Así, pues, en realidad, de verdad puede ostentarse la denominación de animal racional si se conocen las causas de todas las cosas.

Nada, pues, necesita el hombre tomar del exterior, sino que es preciso tan sólo desarrollar lo que encierra culto en sí mismo y señalar claramente la intervención de cada uno de sus elementos. Y en confirmación de lo dicho, nos refieren que Pitágoras acostumbraba decir que era tan natural al hombre el saber todas las cosas, que si interrogamos con habilidad a un niño de siete años acerca de todas las cuestiones de la Filosofía podrá responder acertadamente a todas ellas; sin duda, porque sola la luz de la razón es forma y regla suficiente de todas las cosas, por más que ahora, después del pecado, *velada* y obscurecida, no sabe desembarazarse, y quienes debían desembrollarla la envuelven más.

Dotado de sentidos

6. *Además de todo esto estamos dotados de ciertos órganos a modo de vigilantes u observadores* para que auxilien a nuestra alma racional durante su estancia en el cuerpo, a fin de que mediante ellos pueda el alma humana ponerse en relación con el mundo exterior, y son la *vista, oído, olfato, gusto y tacto,* y así nada habrá referente a las criaturas que se escape a su conocimiento, puesto que en el mundo visible nada existe que no se pueda ver u oír, oler, gustar o tocar, y, por tanto, conocer qué y cómo sea; y de esto se sigue que todo cuanto el mundo encierra puede ser conocido por el hombre dotado de entendimiento y de sentido.

Todos sin ninguna excepción

10. Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que *tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos.* Acabe el sabio este capítulo: *El que no aprecia la sabiduría y la disciplina es un mísero; su esperanza (*es decir, el conseguir su fin) *será vana, sus trabajos infructuosos y sus obras inútiles.*

El principio de orden que en todas partes debe ser observado

5. *El admirable orden de las cosas.* Pues si el padre de familia no se dedica él a todo aquello que hace relación a la casa, sino que utiliza diversos artesanos, ¿por qué no ha de proceder en esto de semejante manera? Cuando necesita harina busca al molinero; si carne, al carnicero; si agua, al aguador; si vestidos, al sastre; calzados, al zapatero, y si construcciones, tabiques, herrajes, etc; al carpintero, albañil, herrero, etc. Y si para instruir a los adultos en la religión tenemos *Templos,* y para resolver las causas de los litigantes o convocar al pueblo para informarle de algo poseemos el Pretorio y la Curia, ¿por qué no hemos de tener escuelas para la juventud? Del mismo modo que cada uno de los campesinos no lleva a pacer sus vacas y puercos, sino que los encomiendan a los vaqueros que presten el servicio a todos a un tiempo, mientras ellos se entregan a sus ocupaciones sin distraerse en ello. Esto es, que es *muy útil la reducción del trabajo cuando cada uno hace una sola cosa sin distraerse en otras;* y de este modo cada cual puede servir a muchos y muchos a cada uno.

La utilidad

7. Y aunque no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es *mucho mejor que se eduque la juventud reunida,* porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás. Es naturalismo hacer lo que otros hacen, ir adonde vemos que van los demás y seguir a los que van delante, como adelantarse a los que nos siguen.

El fuerte caballo corre bien una vez abierta su cuadra cuando tiene a quienes seguir o a quienes adelantarse. Más con ejemplos que con reglas se guía a la edad infantil. Si algo preceptúas, poco queda; más si muestras que otros hacen algo, lo verás imitado aun sin mandarlo.

¿Ha de admitirse al otro sexo a las letras? Afirmativamente

5. *No existe ninguna razón por la que el sexo femenino* (y de esto diré algo en especial) *deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos* (ya se den en lengua latina, ya en idioma patrio). Es también imagen de Dios, partícipe de su gracia y heredero de su gloria; está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo) y lo mismo destinado a elevadas misiones, puesto que muchas veces han sido las mujeres elegidas por Dios para el

gobierno de los pueblos, para dar saludables consejos a los Reyes y los Príncipes, para la ciencia de la Medicina y otras cosas *saludables* para el humano linaje, le encomendó la profecía y se sirvió de ellas para increpar a los Sacerdotes y Obispos. ¿Por qué hemos de admitirlas a las primeras letras y hemos de alejarlas después de los libros? ¿Tenemos miedo a su ligereza? Cuanto más las llenemos de ocupaciones tanto más las apartaremos de la *ligereza* que suele tener por origen el vacío del entendimiento.

Qué hay que entender por todo para enseñarlo y aprenderlo en la escuela

1. Ahora tócanos demostrar que: *En las escuelas hay que enseñar todo a todos.* No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia. Ya sabemos que si se pretende conocer tan extensa como minuciosamente cualquier arte (como la Física, Aritmética, Geometría, Astronomía, etc., o la Agricultura o Arboricultura, etc.), aún a los ingenios más despiertos puede ocuparles toda la vida si han de entregarse a especulaciones y experimentos; como acaeció a Pitágoras con la Aritmética; a Arquímedes, en la Mecánica; a Agrícola, en los Metales, y a Longolo, en la Retórica, mientras se dedicó a esto solo para hacerse un ciceciorano perfecto. Por tanto, todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto, y especialmente atenderlo para que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error.

Fundamento I: Nada acontece fuera de su tiempo

7. *La naturaleza aprovecha el tiempo favorable.*

Por ejemplo: El ave, al intentar la multiplicación, no comienza en el invierno, cuando todo está frío y helado; ni en el estío, cuando el calor pone ardientes y marchitas todas las cosas; ni en el otoño, en que la vitalidad universal decae con el sol y el vecino invierno es adverso a todo lo nuevo; sino en la primavera, durante la cual presta el sol vigor y vida a todo. Y se efectúa de un modo gradual. Helado aún el ambiente, concibe y desarrolla los huevos dentro de su cuerpo, donde están resguardados del frío; más templado el tiempo, los coloca en el nido, y, por último, los incuba en la estación más cálida del año para que el tierno ser se acostumbre a la luz y el calor.

Triple enmienda

10. Podemos, por lo tanto, dar las siguientes conclusiones:

I. La formación del hombre debe empezarse en la primavera de la vida; esto es la niñez. (La niñez nos representa la primavera; la juventud, el estío; la virilidad, el otoño, y la vejez, el invierno.)

II. Las horas de la mañana son las más adecuadas para los estudios (porque la mañana se asemeja a la primavera; el medio día, el verano;; la tarde, el otoño, y la vejez, el invierno).

III. Todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir.

Fundamento II: La materia antes que la forma

11. La naturaleza prepara la materia antes de empezar a adaptarle la forma. Por ejemplo: El ave, al producir un nuevo ser, primeramente concibe el germen de una gota de su sangre; después hace el nido en que ha de poner los huevos, y por último, incubándolos, los empolla y saca.

Enmienda

19. De aquí se deduce que para corregir el método conforme al fundamento que acabamos de exponer, se requiere:

I. Que estén de antemano dispuestos los libros y demás instrumentos.

II. Que se forme el entendimiento antes que la lengua.

III. Que ninguna lengua se aprenda por la gramática, sino mediante el uso de autores adecuados.

IV. Que las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas

V. Que los ejemplos precedan a las reglas.

Fundamento III: Debe hacerse adecuada la materia para recibir la forma

20. La naturaleza toma para sus operaciones los sujetos a propósito, o también para hacerlos aptos los prepara antes adecuadamente.

Por ejemplo: El ave no deposita cualquier cosa en el nido en que está echada, sino un objeto del que pueda salir un pollo; esto es, un huevo. Si con ellos se mezcla una piedra u otro objeto cualquiera, pronto lo arroja como inútil. Mientras está incubando, solamente desarrolla la materia encerrada en el huevo, que se revuelve y forma hasta que está en condiciones de salir al exterior.

Enmienda

25. Después de lo cual

I. Todo el que en la escuela ingrese, tenga perseverancia.

II. Para cualquier estudio que haya de emprenderse hay que preparar el espíritu de los discípulos (acerca de lo cual hablaremos más extensamente en el capítulo siguiente, Fundamento II).

III. Hay que despojar de impedimentos a los discípulos. Para nada sirve dar preceptos si antes no remueves los obstáculos a lo que preceptúas, dice Séneca. Cierto es y de ello trataremos en el siguiente capítulo.

Fundamento IV: Todo se forma claramente sin confusión alguna

26. La Naturaleza no se confunde en sus obras, procede claramente en cada una de ellas.

Sigamos el ejemplo: Mientras se verifica la formación de la avecilla, se forman en un tiempo los huesos, venas, nervios; en otro, se consolida la carne; en otro, se recubre de piel; en otro, se cubre de plumas; en otro, se enseña a volar, etc.

Enmienda

31. Imitémoslos y procuremos que no se imbuya la dialéctica a los que estudien gramática; y cuando ésta ocupa nuestra inteligencia no vayamos a perturbarla con la retórica, y que mientras

estudiamos lengua latina espere la griega, etcétera. Además se dificultan las unas a las otras, porque el que mucho abarca poco aprieta. No ignoraba esto aquel insigne varón, José Escaligero, de quien se refiere que (tal vez por consejo de su padre) jamás se dedicó sino a un solo estudio, al que se entregaba durante aquel tiempo con todas las energías de su entendimiento. Esta fue la causa de que de tal modo llegase a conocer catorce idiomas y cuantas artes y ciencias puede investigar el ingenio humano, una después de otra, que resultase más versado en todas ellas que los que a una sola se dedican. Quien intentó seguir estas huellas no lo intentó en vano.

32. Cuídese también en las escuelas de que los discípulos no se ocupen en cada momento sino de una cosa sola.

Fundamento V: Lo más interno en primer lugar

33. La Naturaleza empieza todas sus operaciones por lo más interno.

Ejemplo: No forma al pajarillo lo primero las uñas, o las plumas o la piel, sino las vísceras y todo lo externo después a su tiempo.

Enmienda

37. De lo que se deduce:

Debe formarse primero el entendimiento de las cosas; después la memoria, y, por último, la lengua y las manos.

Debe tener en cuenta el Preceptor todos los medios de abrir el entendimiento y utilizarlos congruentemente. (De ellos trataremos en el capítulo siguiente.)

Fundamento VI: Lo general en primer término

38. La naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina por lo más particular.

Ejemplo: Al producir el ave del huevo no figura o forma primero la cabeza, los ojos, las plumas o las uñas, sino que caldea toda la masa del huevo, y con el movimiento excitado por el calor extiende

las venas por ella de manera que se determinen ya los rasgos de todo el pajarillo (lo que deba ser cabeza, lo que deban ser alas o las patas, etc.), y por último, se forma poco a poco cada una de ellas hasta su perfección.

Enmienda

45. El remedio de este mal será que:

I. Se echen los cimientos de la erudición general desde el primer momento de su formación en la inteligencia de los niños que han de dedicarse a los estudios; esto es, una disposición tal de las cosas que los estudios que después se emprendan no parezca que aportan nada nuevo, sino que sean un cierto desarrollo particular de lo primeramente aprendido. Del mismo modo que al árbol que crece durante cientos de años no le nacen nuevas ramas, sino las que en un principio le salieron se subdividen siempre en nuevas ramillas.

II. Cualquier idioma, ciencia o arte se enseñe primero por los más sencillos rudimentos para que tenga de ella total idea. Luego, más intensamente los preceptos y ejemplos. En tercer lugar, el sistema completo con las excepciones. Por último, los comentarios, si hay necesidad. El que se hace cargo del asunto desde el principio no tiene necesidad de comentarios. El mismo, tal vez, pueda comentar poco después.

Fundamento VII: Todo gradualmente; nada de saltos

46. La Naturaleza no da saltos, sino que procede gradualmente. Así la formación del ave tiene sus grados, que no pueden suprimirse ni anteponerse hasta que el pollo salga del roto cascarón. Cuando esto se ha efectuado no le ordena inmediatamente la madre volar ni buscar la comida (aún no puede), sino ella misma le alimenta, y prestándole todavía su propio calor, favorece la formación de la pluma. Cuando está cubierto de ella, no salta en seguida del nido para volar, sino que se ejercita poco a poco; primero, en el mismo nido extiende las alas; después, las agita subiéndose a lo alto del nido; luego, intentando volar fuera del nido a sitio cercano; más tarde, de rama en rama; luego, de árbol en árbol; después, atraviesa volando de monte a monte, y así llega, por fin, a confiarse con seguridad en el espacio libre. ¡He aquí cómo se da a cosa su debido tiempo! ¡Y no el tiempo sólo, sino los grados, y tampoco los grados solamente, sino la serie inmutable de estos grados!

Enmienda

50. *Así, pues:*

I. El núcleo de los estudios debe distribuirse cuidadosamente en clases, a fin de que los primeros abran el camino a los posteriores y les den sus luces.

II. Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación.

III. Debe observarse estrictamente la extensión del tiempo y el trabajo para que nada se omita ni se trastorne nada.

Fundamento VIII: No hay que cesar hasta no terminar la obra

51. La Naturaleza así que comienza no cesa hasta terminar.

Cuando el ave empieza a incubar el huevo por instinto de la Naturaleza, no cesa hasta que le saca. Si cesase no más que durante algunas horas, al enfriarse el feto moriría. Sacados en la vida y bien vestidos de plumas, pueden lanzarse al aire.

Enmienda

56. Por lo tanto:

I. Al que haya de ir a la escuela reténgasele en ella hasta que se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso.

II. La escuela debe estar en lugar tranquilo, separado de las turbas y barullos.

III. Lo que, según esté establecido, haya que hacer, hágase sin interrupción alguna.

IV. No deben otorgarse a nadie salidas ni vagancias (bajo ningún pretexto).

Fundamento IX: Evitar lo contrario

57. La naturaleza evita diligentemente lo contrario y nocivo. El ave que calienta los huevos al incubarlos no tolera viento fuerte, ni lluvia o granizo. Ahuyenta también a las serpientes, aves de rapiña y otros daños.

63. Si todo esto se observa con cuidado seguramente las escuelas llenarán su fin.

Comenio, J. A. (2012). *Didáctica Magna*. (S. López Peces, trad.). Madrid: Akal, pp. 26-137.

René Descartes

Reglas para la dirección del espíritu

Regla I: El fin de los estudios debe ser la dirección del espíritu, para formular juicios firmes y verdaderos acerca de todas las cosas que se le presentan.

Regla II: Conviene ocuparse sólo de aquellos objetos, cuyo conocimiento cierto e indudable, nuestra mente parece capaz de alcanzar.

Regla III: Acerca de los objetos propuestos se debe investigar, no lo que otros hayan pensado o nosotros mismos sospechemos, sino lo que podamos intuir con claridad y evidencia o deducir con certeza, pues no se adquiere la ciencia de otro modo.

Regla IV: El método es necesario para la investigación de la verdad.

Regla V: Todo el método consiste en el orden y disposición de aquellas cosas hacia las cuales es preciso dirigir la agudeza de la mente para descubrir alguna verdad. Ahora bien, lo observaremos exactamente si reducimos gradualmente las proposiciones intrincadas y oscuras a otras más simples, y si después, partiendo de la intuición de las más simples, intentamos ascender por los mismos grados al conocimiento de todas las demás.

Regla VI: Para distinguir las cosas más simples de las complicadas e investigarlas con orden, conviene, en cada serie de cosas en que hemos deducido directamente algunas verdades de otras, observar cuál es la más simple, y cómo todas las demás están más o menos o igualmente alejadas de ella.

Regla VII: Para completar la ciencia es preciso examinar con un movimiento continuo y no interrumpido del pensamiento todas y cada una de las cosas que se relacionan con nuestro propósito y abarcarlas en una enumeración suficiente y ordenada.

Regla VIII: Si en la serie de cosas que se han de investigar se presenta algo que nuestro entendimiento no pueda intuir suficientemente bien, es preciso detenerse allí; y no se debe examinar lo demás que sigue, sino abstenerse de un trabajo superfluo.

Regla IX: Conviene dirigir toda la fuerza del espíritu a las cosas más pequeñas y fáciles, y detenerse en ellas largo tiempo, hasta acostumbrarse a intuir la verdad con claridad y distinción.

Regla X: Para que el espíritu adquiera sagacidad debe ejercitarse en investigar las mismas cosas que ya han sido descubiertas por otros, y en recorrer con método aun los más insignificantes artificios de los hombres, pero, sobre todo, aquellos que explican el orden o lo suponen.

Regla XI: Después de haber tenido la intuición de algunas proposiciones simples, si de ellas deducimos alguna otra cosa, es útil recorrerlas por medio de un movimiento continuo y no interrumpido del pensamiento, reflexionar en sus mutuas relaciones y, en todo lo posible, concebir distintamente varias cosas a la vez, pues así, nuestro conocimiento llega a ser mucho más cierto y aumenta en gran manera la capacidad del espíritu.

Regla XII: Finalmente, es preciso utilizar todos los auxilios del entendimiento, de la imaginación, de los sentidos y de la memoria, ya para la intuición distinta de las proposiciones simples, ya para la comparación debida de las cosas buscadas con las conocidas, a fin de descubrirlas, ya para el descubrimiento de aquellas cosas que deben ser comparadas entre sí, de suerte que no se omita ningún medio de los que están al alcance humano.

Regla XIII: Si comprendemos perfectamente una cuestión, debe ser abstraída de todo concepto superfluo, reducida a la mayor simplicidad y dividida, mediante una enumeración, en partes tan pequeñas como sea posible.

Regla XVI: La misma cuestión debe ser referida a la extensión real de los cuerpos y representada totalmente a la imaginación por puras figuras; pues así será percibida por el entendimiento con mucha mayor distinción.

Regla XV: Es útil también, casi siempre, trazar estas figuras y presentarlas a los sentidos externos, a fin de que, por este medio, se mantenga más fácilmente la atención de nuestro pensamiento.

Regla XVI: En cuanto a las cosas que no requieren la atención actual de la mente, aunque sean necesarias para la conclusión, es mejor representarlas por signos muy breves que por figuras íntegras; pues así la memoria no podrá fallar, ni tampoco por eso se distraerá el pensamiento en retenerlas, mientras se aplica a deducir otras.

Regla XVII: La dificultad propuesta debe ser directamente recorrida, prescindiendo de que algunos de sus términos sean conocidos y otros desconocidos, y procurando intuir por medio de verdaderos discursos la mutua dependencia de cada uno con los demás.

Regla XVIII: Para esto, sólo cuatro operaciones se requieren: la adición, la sustracción, la multiplicación y la división, de las cuales las dos últimas muchas veces no deben ser llevadas a cabo, ya para no complicar nada inútilmente, ya porque pueden ser ejecutadas más fácilmente después.

Regla XIX: Por este método de razonamiento se deben buscar tantas magnitudes expresadas de dos modos diferentes, como términos desconocidos suponemos conocidos para recorrer directamente la dificultad: pues así se obtendrán otras tantas comparaciones entre dos cosas iguales.

Regla XX: Una vez encontradas las ecuaciones, se han de acabar las operaciones que omitimos, no usando nunca de la multiplicación mientras haya lugar para la división.

Regla XXI: Si hay varias de estas ecuaciones, se deben reducir todas a una sola, es decir, a aquellas cuyos términos ocupen el menor número de grados en la serie de magnitudes continuamente proporcionales, según la cual ellos deben ser ordenados.

Descartes, R. (2011). "Reglas para la dirección del espíritu" en *Descartes*. (C. Flores Miguel, trad.). Madrid: Gredos (Biblioteca de grandes pensadores), pp. 3, 3, 7, 10, 15, 16, 20, 23, 28, 30, 32, 35, 47, 51, 61, 62, 65, 66 y 71.

Claudio Aquaviva

Ratium Studiorum Oficial

Reglas comunes de los profesores de las clases inferiores

Fin. P. 4, c. 7,2

1. De tal manera forme el maestro a los adolescentes confiados a la disciplina de la Compañía, que junto con las letras también aprendan las costumbres dignas de cristianos.

P. 4, c. 16,4

Diríjase su intención especial ya en las lecciones, cuando se ofreciere ocasión, ya fuera de ellas, a preparar las tiernas mentes de los adolescentes en el servicio y amor de Dios y de las virtudes; pero guarde principalmente lo que sigue.

Oración antes de la lección. Ibid. y C.

2. Al comienzo de la clase alguien diga una oración apropiada: la que oirán el maestro y los alumnos con atención y descubiertas las cabezas y dobladas las rodillas; y antes de la lección el mismo maestro con la cabeza descubierta haga la señal de la cruz y luego empiece.

Misa y sermón. Ibid. # 1. P. 4, c. 7,2

3. Procure que todos asistan a la misa y al sermón; a la misa diariamente y al sermón los días de fiesta; además mándelos dos veces, al menos, cada semana de Cuaresma o también llévelos él mismo, según la costumbre de la región.

Doctrina cristiana

4. Apréndase y dígase de memoria la doctrina cristiana, en las clases principalmente de gramática o también en las otras, si fuere necesario, los viernes o el sábado; a menos que tal vez en alguna parte y por los nuevos alumnos pareciere decirse con mayor frecuencia.

Exhortación. P. 4, c. 7,2

5. Tenga igualmente el viernes o el sábado durante media hora una piadosa exhortación o explicación de la doctrina; exhorte principalmente a orar a Dios cada día y con preferencia a rezar cada día la corona de la bienaventurada Virgen, o el oficio, a examinar su conciencia por la noche, a recibir bien y con frecuencia los sacramentos de la Penitencia y de la Eucaristía; a evitar las malas costumbres, a detestar los vicios y finalmente a cultivar las virtudes dignas de un cristiano.

Coloquios espirituales. P. 4, c. 4,6

6. En conversaciones privadas inculcará lo mismo relativo a la piedad, de tal manera, sin embargo, que no parezca atraer a nadie a nuestra religión: pero si supiere algo de esto, envíelo al confesor.

Letanía y devoción a la bienaventurada Virgen

7. Haga rezar las letanías de la santísima Virgen hacia la tarde en su clase, o si fuere costumbre, llévelos con los demás a la iglesia para oírlas; persuada con diligencia a los alumnos sobre la devoción a la misma Virgen y también al Ángel de la Guarda.

Lectura espiritual. P. 4, c. 5,E

8. La lectura espiritual, principalmente de las vidas de los santos, encomiéndela mucho; por el contrario, no sólo él mismo se abstenga de leer a los jóvenes los escritores impuros y todo lo que pueda dañar sus buenas costumbres; sino que aparte lo más posible a sus discípulos de leerlos aun fuera de la clase.

P. 4, c. 16,1. Confesión

9. Haga que nadie deje de confesarse todos los meses: les mandará entregar su nombre, apellido y clase en una nota a los confesores, para que examinando después las notas se dé cuenta de quienes faltaron.

Orar por los discípulos

10. Ore a Dios con frecuencia por sus discípulos y edifíquelos con los ejemplos de su vida religiosa.

Obedecer al Prefecto

11. Obedecerá al Prefecto de estos estudios en lo correspondiente a ellos y a la disciplina de estas clases; sin tratarlo con él ni admitirá ni despedirá a nadie de la clase, ni tomará libro alguno para explicar, ni dispensará a nadie de los ejercicios comunes de clase.

Grado de cada escuela. P. 4, c. 13,B

12. Todas las clases se mantengan dentro de su grado. De la retórica y las humanidades se dirá aparte; de gramática ha de haber tres clases, con las cuales se comprende todo su curso. Por consiguiente, todos los preceptos de Emmanuel han de dividirse en tres partes, cada una de las cuales sea propia de una clase, de manera empero que en cada clase se vuelva a ver siempre lo que en la clase inmediatamente inferior se dio, como se indicará en las reglas de cada maestro.

División de la gramática griega

13. También en la gramática griega habrá aproximadamente la misma división. La primera parte incluya, comenzando desde los primeros elementos, el sustantivo y también las palabras simples para la clase ínfima. La segunda, los nombres contractos, las palabras circunflejas, los verbos en —mí y las formaciones más fáciles para la clase media. La tercera, las demás partes de la oración o todo lo que se contiene bajo el nombre de rudimentos, salvo los dialectos, y las anotaciones más difíciles para la clase suprema. La cuarta, que se llama humanidades, toda la sintaxis. Finalmente la quinta parte, que es la retórica, el arte métrica.

División del tiempo

14. Debe ser siempre la misma la división del tiempo, que en retórica será al menos de dos horas; en humanidades y las demás clases, dos y media por la mañana, y otras tantas después de la comida, con dos asimismo por lo menos el día de vacación; para que quede asegurado cuantas horas se dedican a cada ejercicio.

Hasta donde cambiar. P. 4, c. 13,1

15. El orden de estos ejercicios se puede cambiar por disposición del Provincial según la costumbre del lugar con tal de que se conserven por los mismos espacios de tiempo señalados en las reglas de cada maestro; y manténgase la constancia en lo una vez empezado.

Día de fiesta en sábado

16. Si el día de fiesta cayera en sábado, los ejercicios de ese día pónganse el día anterior u omítanse.

Que división los días de vacación

17. Habrá la misma división del día de vacación, cuando se señalan ejercicios propios: porque cada uno de los que se tienen en los otros días deben disminuirse proporcionalmente o alguno de ellos omitirse y dejarse algún tiempo a la discusión.

Uso de hablar latín

18. La costumbre de hablar latín guárdese severamente a los principios, salvo aquellas clases en que los alumnos no saben latín; de manera que en todo lo tocante a las clases, nunca se permita usar el idioma patrio; señalando algunas advertencias si algunos se descuidaren; y por la misma razón el maestro hable siempre en latín.

Ejercicio de la memoria

19. Los alumnos reciten a los decuriones las prelaciones dadas, de cuyo oficio se dirá en la regla 36 más adelante, a menos que tal vez agrade otro uso en la retórica; los mismos decuriones recitarán ante el decurión mayor o el maestro. El maestro mande diariamente recitar a algunos de los desidiosos y que llegaren tarde al ejercicio, para averiguar la confianza de los decuriones y mantener a cada cual en su oficio. El sábado reciten de memoria en público lo oído por una o varias

semanas. Terminado el libro se podrán escoger a veces quienes declamen en el púlpito desde el principio con algún premio.

Traer las composiciones

20. Las composiciones deben traerse a las clases de gramática cada día fuera del sábado; en las demás, las de prosa diariamente fuera del día de vacación y del sábado; las de poesía solamente dos veces, a saber, el día siguiente al domingo y al de vacación; finalmente los temas de griego al menos una vez, el día que quisiere el maestro, después de la comida.

Corregirlas

21. Las composiciones han de corregirse ordinariamente en privado y en voz baja con cada uno de los alumnos, para que entretanto se les dé tiempo para corregir el estilo. Conviene sin embargo cada día recitar en público algunos ejemplos, ya de los mejores, ya de los peores, tanto al principio como al fin y examinarlos.

Modo de corregir

22. El modo de corregir la composición es generalmente indicar si hay alguna falta contra los preceptos; preguntar cómo se puede enmendar; mandar que los émulos, en cuanto descubran algo, lo corrijan en público y enuncien el precepto contra el que se ha faltado; finalmente alabar cuando se ha hecho algo perfectamente. Mientras esto se hace en público, la primera muestra de la composición del alumno (que siempre ha de llevarse además de la que tiene el maestro) ellos mismos la lean para sí y la corrijan.

Corregir cuanto antes

23. Convendría que el maestro corrigiera diariamente las composiciones de todos, ya que de ello brota el principal y mayor fruto; pero si la multitud no lo permite, corrija los más que pueda, de manera que los dejados un día sean llamados el otro.

Por esta causa, principalmente en los días en que se traen composiciones en verso, algunas composiciones dé las a corregir a los émulos (y para hacer mejor, cada uno escriba al otro lado no sólo su nombre sino también el de su émulo) y algunas las corrija el mismo maestro por la tarde mientras se declama de memoria; otras, si le pareciere, corríjalas en casa.

Ejercicios mientras se corrige

24. Mande hacer algunos ejercicios mientras se corrigen las composiciones, según el grado de la clase, ahora uno, ahora otro. Pues con nada desfallece más la aplicación de los adolescentes que con el hastío.

Repetición

25. La repetición de la prelección, ya de ayer ya de hoy, téngase de la misma manera; y haga que se tenga por partes o toda por uno o mejor por varios, de manera que todos se ejerciten; repítanse las cosas principales y las más útiles, empezando generalmente por los más adelantados y siguiendo luego por los otros; y hágase esto o de un modo seguido o interrumpido por las preguntas del maestro, corrigiendo mientras tanto el émulo, si el otro se equivocare o adelantándose si dudare.

Repetición el sábado

26. El sábado repásese todo lo preleído durante la semana. Y si hay quienes por casualidad se comprometan a responder de lo anterior o de todo el libro, escójanse de entre ellos algunos, y los demás en binas o ternas, para urgirlos con preguntas y premiarlos.

Prelección

27. En las prelecciones explíquense solamente los autores antiguos; de ningún modo los recientes; y mucho aprovechará que el maestro no hable apuradamente y de improviso, sino lo que hubiere escrito en casa; y que haya leído previamente todo el libro o el discurso que tiene entre manos: esta será comúnmente la forma de la prelección.

Primero léalo todo seguido en alta voz, a menos que alguna vez en retórica y en humanidades tenga que ser más largo.

Segundo, exponga brevísimamente el argumento y la relación, cuando haya lugar, con los antecedentes.

Tercero, preleyendo cada período, si explicare lo que está en latín, aclare las cosas más oscuras; junte una cosa con otra, ofreciendo cada oración con una metafrasis apta ponga una palabra latina

junto a otra latina; pero la misma frase, si es algo oscura, descúbrala con frases más claras. Si habla en lengua vulgar, guarde en lo posible la colocación de las palabras: porque así los oídos se acostumbran al ritmo. Y si no lo permite el idioma patrio, explique primero al pie de la letra todo, luego según la costumbre vulgar.

Cuarto, volviendo al principio, a menos que prefiera ponerlas dentro de la explicación, dé explicaciones acomodadas a cada clase; las que juzgare tomar, que no deben ser muchas o ininterrumpidamente durante la explicación o separadamente, ya tenida la explicación, díctelas; suele ser más útil que los de gramática no escriban nada si no se les mandare.

Preleccion del historiador y del poeta

28. La prelección del historiador y del poeta tiene de particular que la del historiador generalmente se ha de recorrer más aprisa; al poeta, mucho conviene hacer la paráfrasis oratoria con exactitud; y ha de hacerse que los discípulos se acostumbren a conocer el estilo del poeta y del historiador.

Preleccion de los preceptos

29. Al preleer tanto la retórica de Cipriano como el arte métrica y la gramática latina o griega y todo lo demás semejante a los preceptos, hay que hacer más fuerza en la materia que en las palabras: Deben proponerse las expresiones brevísimas de los mejores escritores e inmediatamente repetirse: sobre todo en las clases inferiores de gramática, cuando llega algo más difícil, se repase en uno o varios días, o interpóngase o repítanse algunas cosas más fáciles de otras partes de la gramática.

Tema para componer

30. El tema para componer no se ha de dictar improvisadamente, sino con consideración y ordinariamente por escrito; debe dirigirse en lo posible a la imitación de Cicerón y a la manera de alguna narración, persuasión, felicitación, advertencia y semejantes; y debe componerse tanto en latín como en la lengua patria, cuando se dicta a la letra. El maestro disponga que el dictado inmediatamente se lea; explique, si hay algo un poco difícil, las palabras, las frases y dé las otras ayudas; siempre, excepto en retórica, mientras dicta advierta como ha de escribirse cada parte y

puntuarse. Algo extraordinario más amplio de lo acostumbrado ha de disponerse cuando ocurren varios días de fiesta o cuando se dan vacaciones, tanto mayores como menores.

Concertación

31. Ha de tenerse en mucho la concertación, que suele hacerse cuando el maestro pregunta y los émulos corrigen o entre sí discuten; y siempre que el tiempo lo permita ha de usarse, para que la honesta emulación se fomente, que es gran incentivo para los estudios. Podrán emplearse o cada uno por su parte o varios de cada parte, principalmente de los magistrados, o también uno solo atacar a varios. De ordinario el particular atacará al magistrado, el magistrado al magistrado; a veces también el particular atacará al magistrado, y su dignidad, si venciere, o algún otro premio o señal de victoria, podrá conseguir, según lo pide la dignidad de la clase y el modo del lugar.

Ejercicios extraordinarios

32. Tienen gran utilidad los ejercicios extraordinarios: sobre los cuales se puede decir generalmente que lo que fuere dicho públicamente, debe ser en público pulido por el maestro con diligencia, pero nunca hacerse otra vez íntegramente, para cultivar no sólo la memoria sino también el ingenio de los alumnos: y téngase la misma razón con los versos que se presenten en público. Hay que esforzarse porque la voz, los gestos y toda la acción del discípulo sea dirigida con dignidad.

Preleccion o declamación en la clase

33. La prelección o la declamación griega o latina o el verso en la retórica y en las humanidades téngase ordinariamente en sábados alternos, mientras una clase invita a la otra; en las demás clases, no tanto se tenga la sola prelección cuanto la repetición de lo oído desde la cátedra, de ordinario sin invitados y solamente cada mes.

P. 4, c. 13,3. Concertación con la siguiente clase

34. La concertación con la siguiente clase será algunas veces al año, el día que pareciere al Prefecto de los estudios inferiores, generalmente durante una hora, sólo de aquellas materias que sean comunes a ambas clases, bajo la dirección de ambos maestros. En binas o ternas o grupos mayores disputarán de entre los mejores alumnos de ambas clases, o por convenio instruidos

previamente sobre las respuestas a cada pregunta, o preguntando según el ingenio lo que les parezca, o impugnando las dudas propuestas por alguno, principalmente de retórica.

Cargos

35. Han de elegirse cargos y también premios que darse (a menos que en alguna parte esto pareciere menos necesario en la retórica), de ordinario cada mes o en meses alterno: para ello, ya en prosa, ya también otra vez si pareciere en verso y en las clases superiores, o en griego, escriban en la clase por todo el tiempo de ella, a menos que en las inferiores pareciere mejor dar media hora a la concertación. Los que compongan mejor entre todos tendrán el cargo más alto; los que más se acercaren tengan otros grados de honor; y sus nombres, para mayor erudición, tómense de la república griega o de la romana o de la milicia. Ordinariamente se podrá dividir la clase en dos partes para fomentar la emulación, cada una de las cuales tenga su cargo, adversarios de la otra parte y dando a cada alumno su correspondiente émulo. Los sumos cargos de cada parte tengan el primer lugar en los asientos.

Decuriones

36. Establézcanse también decuriones por el maestro, quienes escuchen a los que recitan de memoria y reúnan para el profesor los escritos y apunten en los cuadernos con números cuantas veces cada cual haya fallado en la memoria, quiénes omitieron la composición o no llevaron dos copias, y otras cosas que les indique el profesor.

Preparación al examen

37. Para la promoción general de ordinario un mes antes del examen ejercítense con esfuerzo los alumnos en las materias principales de todas las clases, salva quizás la retórica. Y si alguno durante el trascurso del año hubiere adelantado mucho, el maestro informe de ello al Prefecto, para que examinado en privado pueda hacer el grado para la clase superior.

Catálogo

38. Entregue al Prefecto el catálogo de los alumnos por orden alfabético al principio del año: ese catálogo revíselo de vez en cuando durante el año, para que se pueda cambiar si fuere necesario; y se dedicará con toda exactitud a esa revisión cuando se acerque el examen general de los discípulos. En ese catálogo distinga el mayor número posible de grados de los alumnos, a saber, los

mejores, los buenos, los medianos, los dudosos, los que deben continuar y los que han de rechazarse: estas notas podrán indicarse con los números 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Cuidado de la disciplina

39. Guarde toda la disciplina no menos que la observancia de las reglas. Sea pues el cuidado capital del maestro que los alumnos igualmente guarden lo que está en sus reglas como ejecuten lo que se ha dicho de los estudios. Esto lo conseguirá más fácilmente con la esperanza del honor y del premio y con el temor de la vergüenza que con los golpes.

Manera de castigar. P. 4, c. 7,2, D.

40. No sea precipitado al castigar, ni demasiado en inquirir: disimule más bien cuando lo pueda hacer sin daño de alguno; y no sólo no golpee él mismo a nadie (porque eso debe hacerlo el corrector), sino absténgase de ultrajar de hecho o de palabra; y no llame a nadie sino por su nombre o apellido; en vez de castigo sería a veces útil añadir algo literario fuera de la tarea ordinaria. Deje al Prefecto los castigos desacostumbrados y mayores, principalmente por lo que hubieren faltado fuera de la clase: como también a los que rechazan los golpes sobre todo si son algo mayores de edad.

Asiduidad

41. Pida sobre todo la asiduidad a sus discípulos; y por consiguiente no los deje ir a los espectáculos públicos o juegos. Si alguien faltare, envíe a su casa a alguno de sus condiscípulos o a otra persona, y si no se dieren excusas idóneas, tome el castigo de su ausencia. Quienes faltaren varios días sin causa, deben ser enviados al Prefecto y no se reciban sin el consentimiento de este.

Días de reuniones

42. Ni por causa de confesiones se perdone nada de lo que es propio de las clases; de dos en dos o de tres en tres o en grupos mayores cuando sea necesario envíense al principio a confesarse; luego, según vuelve cada uno, así de los demás envíense de uno en uno o dos en dos: a no ser que en alguna parte haya costumbre de que todos vayan juntos a confesarse.

Silencio y modestia

43. Procure en primer lugar que se guarden el silencio y la modestia, para que nadie vague por la clase, nadie cambie de lugar, nadie envíe a una u otra parte regalos o notas; para que no salgan de la clase, sobre todo dos o más juntos.

Salida de clase

44. Hay que precaver que no se llame con facilidad fuera de la clase por cualquiera a los discípulos, sobre todo en tiempo de prelección; que se evite asimismo la confusión y el clamor en la salida: para esto el maestro estando en la tribuna o mirando desde la puerta, para que salgan primero los que están cerca de ella; o atiéndase de otra manera para que todos salgan con modestia y silencio.

Academia

45. Constituya academias, si al Rector le pareciere, de acuerdo con las reglas, que a tal fin se han escrito aparte; a la que acudan los alumnos sobre todo los días de fiesta mirando el evitar el ocio y las malas compañías.

Tratar con los padres de los alumnos

46. Si pareciere necesario hablar con los padres de los alumnos por razón de ellos de vez en cuando proponga al Rector si ha de llamárseles por el Prefecto o por otros; o también visitarlos, si lo pidiera la dignidad de la persona.

Familiaridad y conversaciones

47. No se muestre más familiar con uno que con otro; y con ellos fuera de la clase no hable sino brevemente y de cosas serias, en un lugar patente, es decir, no dentro de la clase sino en las puertas de ella, o en el atrio o a la puerta del colegio, para atender más a la edificación.

Pedagogos

48. A nadie proponga un pedagogo sin contar con el Rector, ni permita que los pedagogos carguen con otras prelecciones en casa a los discípulos, sino que solamente exijan las oídas.

Ningún gasto para la escuela

49. No use el trabajo de nadie en describir o en algo que no pertenezca a las acostumbradas ejercitaciones de las clases; y no permita que en ninguna cosa ellos hagan gastos para la clase.

Provecho de los estudiantes. P. 4, c. 6,6. P. 4, c. 13,3

50. Sea finalmente en todo, con la divina gracia, diligente y asiduo al provecho de los estudiantes, ya en las lecciones ya en otros ejercicios literarios. No desprecie a nadie, mire bien por los estudios tanto de los pobres como de los ricos y procure especialmente el adelanto de cada uno de sus escolares.

Aquaviva, C. (1635). *Ratio Studiorum Oficial*. (G. Amigó, S. J., trad.). Roma: Institutio Studiorum Societatis Jesu, pp. 87-98.

John Locke

Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil

De los fines de la sociedad política y del gobierno

123. Si el hombre es, en el estado de naturaleza, tan libre como se ha afirmado, si es el dueño absoluto de su propia persona y posesiones, [si es] igual al más prominente y [no está] sometido a nadie, ¿por qué habría de enajenar su libertad? ¿Por qué habría de renunciar a este imperio y someterse al dominio y el mando de algún otro poder? La respuesta obvia es que, si bien en el estado de naturaleza [el hombre] posee tal derecho, el goce del mismo es, sin embargo, sumamente incierto y se halla constantemente expuesto a ser obstaculizado por terceros. Pues al ser todos reyes, en la misma medida que él, y cada hombre su igual, y dado que la mayor parte [de ellos] no observa estrictamente la equidad y la justicia, el usufructo de la propiedad que [un individuo] posee en tal estado es muy precario, muy inseguro. Ello lo vuelve dispuesto a abandonar esa condición, que, por libre que sea, se encuentra plagada de temores y de continuos peligros. Y no es irrazonable que procure y desee unirse en sociedad con otros que ya se encuentran asociados, o que tienen la idea de asociarse en aras de la mutua protección de sus vidas, libertades y bienes, [cosas a las que] denomino con el nombre genérico de “propiedad”.

124. Consecuentemente, el fin principal y de mayor gravitación por el que los hombres se unen en sociedades políticas y se someten a un gobierno es la protección de su propiedad, [finalidad] para cuya consecución faltan en el estado de naturaleza muchas cosas [necesarias].

Primeramente, falta una ley establecida, fija y conocida, que sea aceptada y reconocida, por consentimiento de todos, como estándar de lo justo y de lo injusto y como medida común para dirimir todas las controversias entre ellos. En efecto, si bien la ley de la naturaleza es clara e inteligible para todas las criaturas racionales, al ser los hombres parciales por causa de su interés propio y al desconocer [sus estipulaciones] por falta de estudio, no están inclinados a reconocerla como una ley que les es obligatoria cuando está en juego su aplicación a causas en las que ellos mismos están involucrados.

125. En segundo término, en el estado de naturaleza falta un juez conocido e imparcial, con autoridad para resolver todas las diferencias en conformidad con la ley establecida.

Pues como en tal estado cada uno es simultáneamente juez y ejecutor de la ley de la naturaleza y como los hombres son parciales en favor de sí mismos, es muy probable que la pasión y la venganza los conduzcan demasiado lejos y con excesiva animosidad [al juzgar sobre] las causas en las que están involucrados, y que, al mismo tiempo, la negligencia y la indiferencia hagan [que traten] con demasiada desidia [las causas en que están implicados] otros hombres.

126. En tercera instancia, en el estado de naturaleza falta a menudo un poder que respalde y dé vigor a la sentencia, cuando [ésta es] justa, y que haga que se cumpla como es debido. Quienes han cometido una injusticia rara vez se abstendrán, si cuentan con poder para ello, de [tratar de eludir], por medio de la fuerza, [la pena que] tienen que pagar por su injusticia. Una resistencia así torna el castigo muchas veces peligroso y frecuentemente destructivo para quienes intentan [aplicarlo].

127. Es así como los hombres, al hallarse, en tanto permanecen en el estado de naturaleza [y] no obstante los privilegios [de que gozan] en él, en una condición desventajosa, se ven prontamente llevados a [entrar en] sociedad. De aquí resulta que rara vez encontremos a un cierto grupo de hombres viviendo juntos durante algún tiempo en ese estado. Los inconvenientes a los que están expuestos en él, debido al ejercicio irregular e incierto del poder que todo hombre tiene para

castigar las transgresiones [cometidas por] terceros, los hacen buscar refugio en las leyes sancionadas por el gobierno y tratar de obtener en ellas la protección de su propiedad. Es esto lo que hace que cada uno renuncie voluntariamente a su poder individual de castigo, a fin de que sea ejercido solamente por quienes sean designados de entre ellos mismos a tal efecto y en conformidad con aquellas normas en las que la comunidad, o los que [sean] autorizados por sus miembros para dicho fin, se pongan de acuerdo. En esto reside el derecho primigenio y el origen tanto del poder Legislativo como del [poder] Ejecutivo, así como de los gobiernos y las sociedades mismas.

128. En efecto, prescindiendo de su libertad para [gozar] de placeres inofensivos, un hombre posee, en el estado de naturaleza, dos poderes.

El primero es el de hacer lo que juzgue adecuado para la preservación de sí mismo y de los demás, dentro de lo que permite la ley de naturaleza. [Es] en virtud de esta ley, común a todos [los hombres], que él y el resto de la humanidad constituyen una comunidad, componen una sociedad única, diferente de la de todas las demás criaturas. Y si no fuera por la corrupción y la perversidad de hombres depravados, no haría falta ninguna otra [ley], ni habría necesidad alguna de que los hombres se desvincularan de esta gran comunidad natural y se agruparan, mediante acuerdos positivos, en asociaciones más pequeñas y separadas.

El otro poder que un hombre tiene en el estado naturaleza es el poder de castigar los delitos cometidos contra la ley [de naturaleza]. A ambos [poderes] es que renuncia al unirse a una sociedad política particular o privada - si se me permite llamarla de este [último] modo- y al incorporarse a un Estado separado del resto de la humanidad.

129. Renuncia al primer poder, a saber, el de hacer todo aquello que considere adecuado para [asegurar] su propia preservación y la del resto de la humanidad, a fin de regirse, en la medida en que lo requieran la preservación de sí mismo y la del resto de la sociedad, por las leyes dictadas por la sociedad. Estas leyes [promulgadas por] la sociedad restringen en muchos aspectos la libertad que poesía merced a la ley de naturaleza.

130. En segundo término, renuncia por completo al poder de castigar y compromete [el uso de] su fuerza natural (que, con el solo aval de su propia autoridad, podía emplear antes en la aplicación de la ley de la naturaleza, como lo juzgara adecuado) en asistir al poder Ejecutivo de la sociedad, según lo requiera la ley [vigente] en ella. En efecto, al hallarse ahora en una nueva condición, en la que ha de gozar de muchas ventajas [resultantes] del trabajo, la asistencia de los demás y la asociación con ellos en una misma comunidad, así como de la protección que [ha de brindarle] la fuerza conjunta [de ésta], debe desprenderse, asimismo, de su libertad natural [y de su derecho a] proveer a su propio sustento, en la medida en que lo requieran el bien, la prosperidad y la seguridad de la sociedad; lo cual no sólo es necesario sino [también] justo, dado que los otros miembros de la sociedad hacen lo propio.

Locke J. (2005). *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil: un ensayo concerniente al verdadero origen alcance y finalidad del gobierno civil*. (Amor C. y P. Stafforini trads.). Buenos Aires: Universdad de Quilmes/Prometeo pp. 143–149.

Obras completas

RC 7 Capítulo VII

De cómo deben conducirse los Hermanos en las escuelas respecto de sus alumnos

RC 7,1 Los Hermanos darán en todas partes escuela gratuitamente, y esto es esencial a su Instituto.

RC 7,2 Tendrán continua atención a tres cosas en la escuela: 1.o a corregir, durante las lecciones, todas las palabras que diga mal el alumno que está leyendo; 2.o a hacer que sigan todos los que leen en una misma lección; 3.o a exigir exacto silencio de los alumnos durante todo el tiempo de clase.

RC 7,10 Los Hermanos darán los libros a los alumnos al mismo precio que les hayan costado, contando todos los gastos; los cuales serán abonados todos a la casa donde estuviera el fondo de impresión.

RC 7,13 Amarán tiernamente a todos sus alumnos; empero no se familiarizarán con ninguno de ellos, ni les darán cosa alguna por especial predilección, sino solamente como recompensa o estímulo.

RC 7,14 Manifestarán a todos los alumnos igual afecto, y más aún a los pobres que a los ricos, por estarles aquéllos mucho más encomendados por su Instituto que éstos.

RC 7,15 Se esmerarán en dar a sus alumnos, con sus modales y en toda su conducta, ejemplo constante de la modestia y de todas las demás virtudes que deben enseñarles y hacerles practicar.

RC 8 capítulo VIII

De cómo deben conducirse los Hermanos cuando se vean precisados a castigar a sus alumnos

RC 8,2 Cuando se vean precisados los Hermanos a castigar a algún alumno, lo que procurarán entonces con más miramiento será hacerlo con grande moderación y posesión de sí mismos, y con las condiciones prescritas en la Guía de las Escuelas; y para esto, nunca lo harán por movimiento repentino, ni cuando sientan su ánimo agitado.

RC 8,4 Se guardarán con mucho cuidado entonces, y en cualquier otro tiempo, de dar a los alumnos ningún calificativo ofensivo o inconveniente; y no los llamarán nunca de otro modo que por su nombre. Tampoco los tutearán al hablarles.

RC 8,5 Tendrán también sumo cuidado de no tocar ni pegar jamás a ningún alumno con la mano, con el puño, con el pie o con el puntero, y de no repelerlos ni empujarlos con violencia. Nunca les pegarán en la cara, en la cabeza o en la espalda.

RC 8,6 Se abstendrán rigurosamente de tirarles de las orejas, de la nariz o de los cabellos; o de tirarles la palmeta u otro objeto para que ellos se lo traigan. Nunca deben los Hermanos usar castigos de esta clase, pues todos ellos son muy indecorosos, y opuestos a la caridad y mansedumbre cristianas.

Memorial sobre el hábito

MH 0,0,4 También se atiende a formar maestros para las escuelas rurales, en una casa separada de la Comunidad, que se denomina seminario. Los que allí se forman sólo permanecen unos años, hasta que están enteramente formados, tanto en la piedad como en lo que atañe a su empleo.

CT 5 Las doce virtudes del buen maestro. Gravedad, silencio, humildad, prudencia, sabiduría, paciencia, mesura, mansedumbre, celo, vigilancia, piedad y generosidad.

GE 1 Capítulo 1.º: De la entrada en la escuela y del comienzo de la clase

GE 1,2 Artículo 2.º De la entrada del maestro en la clase y de su comienzo.

GE 1,2,8 Las clases comenzarán siempre a las ocho en punto de la mañana, y a la una y media por la tarde. A la última campanada de las ocho y al último sonido de la una y media, un escolar tocará la campana de las clases, y al primer toque todos los escolares se arrodillarán, con los brazos cruzados, con postura y exterior muy modestos.

GE 2,2,14 El maestro velará durante ese tiempo por cuanto ocurra en clase, y cuidará de que todos estén atentos; y de vez en cuando mandará pararse a los que recitan, para preguntar qué se está diciendo a aquellos que note que no están atentos; y si no saben responder les impondrá alguna penitencia o los castigará, según juzgue conveniente.

GE 3 Capítulo 3.º: De las lecciones

GE 3,1 Artículo 1.º De las lecciones en general.

GE 3,1,1 Sección 1.a De las cosas referentes a todas las lecciones.

GE 3,1,2 Habrá nueve tipos de lecciones en las Escuelas Cristianas: 1.º, el cartel del alfabeto; 2.º, el cartel de las sílabas; 3.º, el silabario; 4.º, el primer libro; 5.º, el segundo libro en el que comenzarán a leer los que sepan deletrear perfectamente; 6.º, el tercer libro, que sirve para leer por pausas; 7.º, el salterio; 8.º, la Urbanidad; 9.º, los manuscritos.

GE 3,1,3 Todos los alumnos de cada lección, excepto los que leen en los carteles, estarán divididos en tres órdenes: el primero, los principiantes; el segundo, los medianos; el tercero, los adelantados y perfectos en esa lección.

GE 3,1,4 Los principiantes no se llaman así porque acaban de comenzar esa lección, pues algunos podrían permanecer mucho tiempo en ese orden de lecciones, si no adelantaran lo suficiente para pasar a un orden más avanzado.

GE 3,1,5 El orden de los principiantes en cada lección será, pues, el de aquellos que cometen muchas faltas al leer. El orden de los medianos en cada lección será el de los que cometen pocas faltas al leer, es decir, una o dos faltas, a lo más, cada vez.

GE 3,1,6 El orden de los avanzados y perfectos en cada lección será el de aquellos que leen bien, y que de ordinario no cometen ninguna falta al leer.

GE 3,1,8 Cada orden de lección tendrá asignado un lugar en la clase, de manera que los de un orden de lección no se confundan y mezclen con los de otro orden de la misma lección; los principiantes, por ejemplo, con los medianos, sino que se distingan fácilmente unos de otros por su sitio.

GE 4 Capítulo 4.º: De la escritura

GE 4,1 Artículo 1.º De lo que concierne a la escritura en general

GE 4,1,2 Con todo, si ocurre que alguno ha llegado a los doce años y no ha comenzado aún a escribir, se le podrá pasar a la escritura antes de que sepa leer en latín, con tal que sepa leer bien y correctamente el francés, y que se crea que no continuará asistiendo a la escuela el tiempo necesario para aprender a escribir como conviene. El Hermano Director o el Inspector de las Escuelas prestarán atención a ello.

GE 4,1,3 Se procurará que los alumnos no aprendan a escribir hasta que cumplan diez años

GE 4,8 Artículo 8.º De la manera de formar para escribir bien.

GE 4,8,2 Con el fin de que los alumnos puedan descubrir y aprender bien la forma de las letras, el maestro cuidará de guiarles la mano de vez en cuando, según considere que lo necesitan, y sólo lo hará con quienes están en el primero y segundo orden de escritura.

GE 4,8,3 Poco después de haberles guiado la mano y haberles enseñado el modo de trazar las letras, los dejará que escriban solos; con todo mirará de vez en cuando lo que hayan escrito.

GE 4,8,4 Luego les ejercitará y ayudará a que hagan bien los enlaces, con soltura, aflojando un poco la pluma del lado del pulgar, y cuidará de que los hagan siempre así.

GE 5 Capítulo 5.º: De la aritmética

GE 5,0,1 En cada clase en que se escriba por líneas, habrá un tablero de … pies de ancho, y de … pies de alto, que conste de dos paneles, en cada uno de los cuales se puedan escribir las operaciones de aritmética, excepto la división y las operaciones que dependen de ella, para las que se necesita un panel entero.

GE 5,0,3 Es preciso también que los dos paneles de este tablero estén pintados al óleo en color negro, para que se puedan escribir en él las operaciones con tiza.

GE 5,0,4 En la lección de aritmética habrá alumnos de distintas lecciones. Unos aprenderán la suma, otros la resta, o la multiplicación o la división, según lo adelantados que estén.

GE 5,0,9 Para enseñar la aritmética, el maestro estará de pie delante de su sitial, y un alumno de cada lección, de pie, realizará la operación de su lección, señalando las cifras una tras otra con una varita, y sumando, restando, multiplicando o dividiendo en voz alta.

GE 5,0,11 Al mismo tiempo que un alumno hace la operación de su lección, el maestro le hará diversas preguntas referentes a esa operación, para que la comprenda y retenga mejor; y si el maestro emplea términos que el alumno no entiende, que son expresiones propias de la materia, se las explicará todas, y se las hará repetir antes de seguir adelante.

GE 5,0,15 En la aritmética, lo mismo que en las demás lecciones, se comenzará por la lección más elemental y se acabará por la más difícil.

GE 6 Capítulo 6.º: De la ortografía

GE 6,0,1 El maestro de escritura cuidará de enseñar la ortografía a los que estén en el 7.o orden de escribientes de redondilla o en el 4.º de bastardilla, y el Inspector de las Escuelas se preocupará de ello.

GE 6,0,2 El modo de enseñarles la ortografía será mandarles copiar textos manuscritos, sobre todo cosas que les será útil aprender a redactar y que podrán necesitar en el futuro, tales como contratos, recibos, contratos de trabajo, actas notariales, obligaciones, procuraciones, contratos de alquiler y venta, notificaciones, actas, etc., para que puedan grabar estas cosas en la imaginación y aprendan a hacer otras parecidas.

GE 10 Capítulo 10.º: De la salida de la escuela

GE 10,1 Artículo 1.º De cómo deben salir de la escuela los alumnos.

GE 10,1,1 Los alumnos de las clases inferiores saldrán antes que los de las superiores; por ejemplo, los de la clase inferior saldrán mientras se cantan los cánticos.

GE 10,1,2 Los alumnos saldrán de sus clases y de la escuela de dos en dos, cada uno con el compañero que le haya indicado el maestro.

GE 10,3 Artículo 3.º De las obligaciones del maestro mientras salen los alumnos y después de haber salido.

GE 10,3,1 Uno de los maestros, si hay más de dos juntos, tendrá cuidado a la salida de los alumnos, desde la última clase hasta la puerta de la calle, velando, con todo, por lo que ocurra en esa clase.

GE 10,3,3 El Director o Inspector de las Escuelas, o uno de los maestros encargado de esta tarea, se colocará en la puerta de la calle y cuidará de que los alumnos salgan en orden, compostura y modestia.

GE 11 Segunda parte de la guía de las escuelas cristianas: De los medios de establecer y mantener el orden en las escuelas

Nueve cosas pueden ayudar a establecer y mantener el orden en las escuelas: 1. La vigilancia del maestro; 2. Los signos; 3. Los registros; 4. Las recompensas; 5. Las correcciones; 6. La asiduidad de los alumnos y su puntualidad; 7. La reglamentación de los días de asueto; 8. El establecer diversos responsables y la fidelidad en cumplir bien sus empleos; 9. La estructura, la calidad y la uniformidad de las escuelas y de los muebles que en ellas se necesitan.

GE 11,0,1 Capítulo 1: De la vigilancia que debe ejercer el maestro en la escuela

La vigilancia del maestro en la escuela consiste particularmente en tres cosas: 1. Corregir todas las palabras que diga mal el que lee; 2. Conseguir que sigan todos los que están en la misma lección; 3. Exigir que se guarde en clase silencio muy exacto. Debe prestar constantemente atención a estas tres cosas.

GE 11,3 Artículo 3.º Del cuidado que debe tener el maestro para hacer observar estricto silencio en clase

GE 11,3,3 Se procurará que todos los alumnos estén colocados de tal modo que los maestros puedan verlos siempre. El maestro cuidará particularmente sobre sí mismo para no hablar sino rara vez y muy bajo, a menos que sea necesario que todos los alumnos oigan lo que dice.

GE 13 Capítulo 3.º: De los registros

GE 13,1 Artículo 1.º De los registros de admisión.

GE 13,1,1 Los registros de admisión son aquellos en que se escriben los nombres de todos los alumnos recibidos y admitidos en la escuela, desde el comienzo del año hasta el final. GE 13,1,2 Todos los registros de cada año se transcribirán seguidos a un registro grande, separando los alumnos recibidos un año de los que hayan sido recibidos en otro.

GE 14 Capítulo 4.º: De los premios

GE 14,1,1 Los maestros concederán premios a los alumnos que hayan cumplido sus deberes con mayor exactitud, para incitarlos a que los practiquen con gusto y para estimular a los demás con la esperanza de la recompensa.

GE 14,1,2 Los premios que se den en las escuelas serán de tres clases: primero, premios por la piedad; segundo, premios por la capacidad; y tercero, premios por la asiduidad.

GE 15 Capítulo 5.º: De las correcciones en general

GE 15,1 Artículo 1.º De las diversas clases de correcciones. GE 15,1,1 Son varias y diversas las maneras que pueden usarse para corregir las faltas de los niños: 1. De palabra; 2. Con una penitencia; 3. Con la palmeta; 4. Con las varas; 5. Con el azote; 6. Con la expulsión de la escuela.

GE 15,6 Artículo 6.º De los niños a quienes se debe o no se debe castigar.

Sección 1 De los viciosos GE 15,6,1 Sección 1.a De los viciosos. Hay cinco faltas que jamás se deben pasar por alto, y que hay que castigar siempre con vara o azote: 1.º, la mentira; 2.º, las riñas; 3.º, el robo; 4.º, la impureza; 5.º, la falta de compostura en la iglesia.

GE 15,6,7 Los maestros inspirarán a menudo a sus alumnos sumo alejamiento de la compañía de las chicas, y les alentarán a que nunca se mezclen con ellas; e incluso, si son parientes suyas y alguna vez se ven forzados a conversar con ellas, aunque sean muy pequeñas, que lo hagan siempre en presencia de sus familiares o de alguna persona prudente y de edad avanzada.

GE 15,8 Artículo 8.º: Del lugar en que se deben impartir los castigos y del tiempo en que se deben y no se deben impartir

GE 15,8,2 Los castigos ordinarios con varas o azote se impartirán en un rincón de la clase apartado, donde los otros no puedan ver la desnudez de aquel a quien se castiga, sobre lo cual hay que tener sumo cuidado, e inspirar a los alumnos mucho horror a la más mínima mirada en tal ocasión.

GE 15,8,3 Los castigos extraordinarios, que se dan por ciertas faltas especiales y muy graves en comparación con las otras, como por ejemplo, haber robado, o desobedecido, o resistido al maestro, etc., deben aplicarse en público, es decir, en presencia de los alumnos y en medio de la clase, a fin de darles ejemplo y causarles mayor impresión.

GE 15,8,7 Con la vara o con el azote se castigará por la tarde, mejor que por la mañana, y nunca se hará al final de la clase.

GE 23 Capítulo 3.º: De la distribución de los alumnos y de la organización de las lecciones

GE 23,1 Artículo 1.º De la distribución de los alumnos en las clases y en los puestos que les convienen.

GE 23,1,2 Al colocar a un alumno recién admitido, procurará ponerlo junto a alguno que le pueda enseñar a seguir con facilidad, y que no se dedique a hablar con él. En cada clase habrá lugar asignado para los alumnos de las diversas lecciones, de manera que todos los de la misma lección estén colocados en el mismo lugar, siempre fijo, a menos que esa lección se traslade a otra clase.

GE 23,1,3 Los alumnos de las lecciones superiores se colocarán en los bancos más próximos a la pared, y a continuación los otros, según el orden de lecciones, avanzando hacia el centro de la clase.

GE 23,1,5 Cada alumno en particular tendrá señalado un sitio, y ninguno lo dejará ni cambiará el suyo, sino por orden o con el consentimiento del Inspector de las Escuelas.

GE 25 Formación de los maestros noveles o tercera parte de la guía de las escuelas

GE 25,1 REGLA DEL FORMADOR DE LOS MAESTROS NOVELES

GE 25,1,1 La formación de los maestros noveles consiste en dos cosas:

1.º Eliminar en los maestros noveles lo que tienen y no deben tener.
2.º Darles lo que no tienen y que es muy necesario que tengan.

GE 25,1,2 Lo que hay que eliminar en los maestros noveles es:

1. Hablar demasiado.

2. La actividad excesiva.

3. La ligereza.

4. La precipitación.

5. El excesivo rigor y la dureza.

6. La impaciencia.

7. El hastío hacia algunos, la acepción de personas.

8. La lentitud.

9. La torpeza de movimientos.

10. La flojedad.

11. El fácil desaliento.

12. Las preferencias y las amistades particulares.

14. El espíritu de inconstancia e improvisación.

15. El exterior disipado, vago y parado o fijo en un punto.

GE 25,3 De las cosas que hay que procurar que adquieran los maestros noveles y de los medios para conseguirlo.

GE 25,3, 0 Las cosas que hay que lograr que adquieran son:

1. Decisión.

2. Autoridad y firmeza.

3. Circunspección; exterior grave, digno y modesto.

4. Vigilancia.

5. Atención sobre sí.

6. Compostura.

7. Prudencia.

8. Aire simpático y atrayente.

9. Celo.

10. Facilidad para hablar y expresar con claridad y orden, y al alcance de los niños, lo que se enseña.

de La Salle, J. B. (2001). *Obras Completas de san Juan Bautista de La Salle*. (J. M. Valladolid, trad.). Ediciones San Pío X. pp.19-21, 85, 132, 12.14, 17, 19-20, 34.35, 41-42, 47-49, 50, 67, 69,71, 74, 79, 86-87, 88-90, 96-97, 103, 143, 169, 175-176.

Jean-Jacques Rousseau

Emilio o de la educación

Libro primero

Todo sale perfecto de manos del autor de la Naturaleza; en las del hombre todo degenera. A esta tierra la fuerza a que dé las producciones de otra; a un árbol a que sustente frutos de tronco ajeno; los climas, los elementos, las estaciones los mezcla y los confunde; estropea su perro, su caballo, su esclavo; todo lo trastorna, todo lo desfigura; la disformidad, los monstruos le agradan; nada le place como lo formó la Naturaleza; nada, ni aun el hombre; que necesita amañarle para su uso como a caballo de picadero, y configurarle a su antojo como a los árboles de su vergel. Peor fuera si lo contrario sucediese, porque el género humano no consiente que darse a medio modelar. En el actual estado de cosas, el más desfigurado de todos los mortales sería el que desde su cuna a sí propio le dejaran abandonado; en éste el natural le sofocarían las preocupaciones, la autoridad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en que vivimos sumidos, y sin sustituir otra cosa; semejante al arbolillo nacido en mitad de una vereda, que muere en breve sacudido por los caminantes, que tiran en todas direcciones de su rama.

A ti dirijo estos renglones, madre amorosa y prudente que has sabido apartarte del camino trillado, y preservar el naciente arbolillo del choque de las humanas opiniones. Cultiva y riega el

tierno renuevo antes que muera: así serán un día sus sazonados frutos las delicias tuyas. Levanta al punto un coto en torno del alma de tu hijo; señale otro en buen hora el circuito, pero tú sola debes alzar la valla.

A las plantas la endereza el cultivo, y a los hombres la educación. Si naciera el hombre ya grande y robusto, de nada le servirían sus fuerzas y estatura hasta que aprendiera a valerse de ellas, y le serían perniciosas porque retraerían a los demás asistirle: abandonado entonces a sí propio, se moriría de necesidad, antes de que conocieran los otros su miseria. Nos quejamos del estado de la infancia, y no miramos que hubiera perecido el linaje humano si hubiera principiado el hombre por ser adulto.

Débiles nacemos, y necesitamos de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia; nacemos estúpidos, y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación.

La educación es efecto de la Naturaleza, de los hombres, o de las cosas. La de la Naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan éstos a hacer de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas.

Así, cada uno de nosotros recibe lecciones de estos tres maestros. Nunca saldrá bien educado, ni se hallará en armonía consigo mismo, el discípulo que tome de ellos lecciones contradictorias; solo ha dado en el blanco y vivirá una vida consiguiente, aquel que vea conspirar todas a un mismo fin y versarse en los mismos puntos; este solo merece el título de bien educado. De estas tres educaciones distintas, la de la Naturaleza empero no pende de nosotros, y la de las cosas sólo en parte está en nuestra mano. La única de que somos de verdad los árbitros, es la de los hombres, y esto mismo es todavía una suposición; porque ¿quién puede esperar que ha de dirigir enteramente los razonamientos y las acciones de todos cuantos a un niño se acerquen?

Por lo mismo que es la educación un arte, casi es imposible su logro, puesto que nadie pende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede a fuerza de diligencia conseguirse, es acercarse más o menos al blanco; pero es ventura dar en él.

¿Qué blanco es éste? El mismo de la Naturaleza; esto lo hemos probado ya. Una vez que para su recíproca perfección es necesario que concurran las tres educaciones, hemos de dirigir las otras dos, a aquella en que ningún poder tenemos. Pero, como acaso tiene la voz de Naturaleza una significación sobrado vaga, conviene que procuremos fijarla.

Nos dicen que la naturaleza no es otra cosa que el hábito. ¿Qué quiere decir esto? ¿No hay hábitos contraídos por fuerza y que nunca sofocan la naturaleza, como, por ejemplo, el de las plantas, en que se ha impedido la dirección vertical? Así que dejan la planta libre, si bien conserva la inclinación que la han precisado a que tome, no por eso ha variado la primitiva dirección de la savia, y si continúa la vegetación, otra vez se torna en vertical su prolongación. Lo mismo sucede con las inclinaciones de los hombres. Mientras que permanecen en un mismo estado, pueden conservar las que resultan de la costumbre y menos naturales son; pero luego que varía la situación, se gasta la costumbre y vuelve el natural. La educación, cierto, no es otra cosa que un hábito. ¿Pues no hay personas que se olvidan de su educación y la pierden, mientras que otras la conservan? ¿De dónde le proviene esta diferencia? Si ceñimos el nombre de Naturaleza a los hábitos conformes a ella, podemos excusar esta jerigonza.

Nacemos sensibles y desde que nacemos, excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así, la conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen, primero, según que son aquellas gustosas o desagradables; luego, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos; y finalmente, según el juicio que acerca de la idea de felicidad o perfección que nos ofrece la razón formamos por dichas sensaciones. Estas disposiciones de simpatía o antipatía, crecen y se fortifican a medida que aumenta nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia; pero teñidas a raya por nuestros hábitos las alteran más o menos nuestras opiniones. Antes de que se alteren, constituyen lo que llamo yo en nosotros naturaleza.

Deberíamos por tanto referirlo todo a estas disposiciones primitivas, y así podría ser en efecto, si nuestras tres educaciones sólo fueran distintas; pero ¿qué hemos de hacer cuando son opuestas, y cuando en vez de educar a uno para sí propio, le quieren educar para los demás? La concordancia es entonces imposible; y precisados a oponernos a la Naturaleza o a las instituciones sociales, es

forzoso escoger entre formar a un hombre o a un ciudadano, no pudiendo ser uno mismo una cosa y otra.

Toda sociedad parcial, si es íntima y bien unida, se enajena de la grande. Todo patricio es duro con los extranjeros, los cuales, no siendo más que hombres, son nada ante sus ojos. ¡Inconveniente inevitable, pero de poca monta! Lo esencial es ser bueno con las gentes con quien se vive. En país ajeno, eran los espartanos ambiciosos, avaros, inicuos; pero reinaban dentro de sus muros el desinterés, la equidad y la concordia. Desconfiemos de aquellos cosmopolitas, que en sus libros van a buscar en apartados climas obligaciones que no se dignan desempeñar en torno de ellos. Filósofo hay que se aficiona a los tártaros, por no tener que querer bien a sus vecinos.

Su individuo es el todo para el hombre de la Naturaleza; es la unidad numérica, el entero absoluto, que sólo tiene relación consigo mismo, mientras que el hombre de la ciudad es la unidad fraccionaria que determina el denominador, y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social. Las instituciones sociales buenas, son las que mejor saben borrar la naturaleza del hombre, privarle de su existencia absoluta, dándole una relativa, y trasladando el *yo,* la *personalidad*, a la común unidad; por manera, que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y solamente en el todo sea sensible. No era un ciudadano de Roma Cayo ni Lucio, que era un romano, y era el amor de su patria exclusivo en él, hasta del suyo propio. Por cartaginés se reputaba Régulo, como peculio que era de sus amos, y en calidad de extranjero se resistía a tomar asiento en el senado romano; fue preciso que se lo mandara un cartaginés. Indignado con los que le querían librar la vida, los venció, y se tornó triunfante a morir en horribles tormentos. Creo que éste no se parecía mucho a los hombres que conocemos.

Presentóse el lacedemonio Pedaretes para ser admitido al Consejo de los trescientos, y desechado, se vuelve a su casa, rebosando en jubilo de que se hallaran en Esparta trescientos hombres de más mérito que él. Supongo que esta demostración fuese sincera, y no hay motivo para no creerla tal: éste es el ciudadano. - Tenía una espartana cinco hijos en el ejército, y aguardaba noticias de la batalla. Llega un ilota, y se las pregunta asustada. - Tus cinco hijos han muerto. - Vil esclavo, ¿te pregunto yo eso? -Hemos alcanzado la victoria. -Corre al templo la madre a dar gracias a los dioses. Ésta es la ciudadana.

El que en el orden civil quiera conservar la primacía a los afectos naturales, no sabe lo que se quiere. Siempre en contradicción consigo propio, fluctuando siempre entre sus inclinaciones y sus obligaciones, nunca será hombre ni ciudadano, nunca útil, ni para sí ni para los demás; será uno de los hombres del día, un francés, un inglés, un paisano, en una palabra, nada. Para ser algo, para ser uno propio y siempre el mismo, es necesario estar siempre determinado acerca del partido que se ha de tomar, tomarle resueltamente, y seguirle con tesón. En mostrándome este portento, sabré si es hombre o ciudadano, o cómo hace para ser una cosa y otra.

De estos objetos, por necesidad opuestos, proceden dos formas contrarias de institución; una pública y común, otra particular y doméstica.

Quien se quiera formar idea de la pública educación, lea *La República* de Platón, que no es una obra política, como piensan los que sólo por títulos fallan de los libros, sino el más excelente tratado de educación que se haya escrito. --Cuando quieren hablar de un país fantástico, citan por lo común la institución de Platón. Mucho más fantástica me parecería la de Licurgo, si nos la hubiera éste dejado sólo en un escrito. Platón se ciñó a apurar el corazón humano; Licurgo ha sojuzgado la naturaleza.

Hoy no existe la institución pública, ni puede existir, porque donde no hay patria, no puede haber ciudadanos. Ambas palabras, *patria* y *ciudadanos,* se deben borrar de los idiomas modernos. Muy bien sé cuál es la razón; pero no quiero decirla, y no tiene conexión con mi asunto.

No contemplo instituciones públicas, esos risibles establecimientos que se llaman colegios. Tampoco haré mención de la educación del mundo, porque como ésta se propone dos fines contrarios, ninguno consigue, y sólo es buena para hacer dobles a los hombres, que con apariencia de referirlo siempre todo a los demás, nada refieren que no sea a sí propios. Empero como estas muestras son generales para todo el mundo, a nadie engañan, y son trabajo perdido.

Nace de estas contradicciones la que en nosotros mismos experimentamos sin cesar. Arrastrados por la Naturaleza y los hombres en sendas contrarias, forzados a seguir en parte estas impulsiones distintas, tomamos una dirección compuesta que ni a una ni a otra meta nos lleva. De esta suerte combatidos, fluctuantes durante la carrera de la vida, la concluimos sin haber podido

ponernos de acuerdo con nosotros mismos y sin ser de provecho ni para nosotros, ni para los demás.

Quédanos, pues, la educación doméstica, o la de la Naturaleza. Pero ¿qué aprovechará a los demás, un hombre educado únicamente para él? Si por ventura los dos objetos que nos proponemos, pudieran ambos reunirse en uno solo, quitando las contradicciones del hombre, removeríamos un grande estorbo para su felicidad. Para decidir el punto, fuera preciso ver al hombre ya formado, haber observado sus inclinaciones, visto sus adelantamientos, seguido de su camino; en una palabra, fuera preciso conocer al hombre natural. Creo que algunos pasos dará en esta investigación, el que este escrito leyere.

¿Qué tenemos que hacer para la formación de este raro mortal? Mucho sin duda; estorbar que hagan nada. Cuando sólo se trata de navegar contra el viento, se bordea; pero si está alborotada la mar y quieren que no se mueva el navío, es preciso aferrar el áncora. Mira, inexperto piloto, no arríes el cable, no garre el ancla, y derive el navío antes que puedas estorbarlo.

En el orden social en que están todos los puestos señalados, debe ser cada uno educado para el suyo. Si un particular formado para su puesto sale de él, ya no vale para nada. Sólo es útil la educación en cuanto se conforma la fortuna con la vocación de los padres; en cualquiera otro caso es perjudicial para el alumno, aunque no sea más que por las preocupaciones que le infunde.

En Egipto, donde estaban los hijos obligados a seguir la profesión de sus padres, tenía a lo menos la educación un blanco determinado; pero en nuestros países donde sólo las jerarquías subsisten, y pasan los hombres sin cesar de una a otra, nadie sabe si cuando educa a su hijo para su estado, se afana en detrimento de él.

Como en el estado natural todos los hombres son iguales, su común vocación es el estado del hombre; y aquel que para éste hubiere sido bien criado, no puede desempeñar mal los que con él tengan conexión. Poco me importa que destinen a mi alumno para la tropa, para la Iglesia, o para el foro; que antes de la vocación de sus padres, le llamó la Naturaleza a la vida humana. El oficio que enseñarle quiero, es vivir. Convengo en que cuando salga de mis manos, no será ni magistrado, ni militar, ni clérigo; será, si, primero hombre, todo cuanto debe ser un hombre, y sabrá serlo, si fuere

necesario, tan bien como el más aventajado; en balde la fortuna le mudará de lugar, que siempre él se encontrará en el suyo. *Occupavi te, fortuna, atque cepi; omnesque aditus tuos interclusi, ut ad me aspirare non posses.*

El verdadero estudio nuestro es el de la humana condición. Aquel de nosotros que más bien sabe sobrellevar los bienes y males de esta vida, es en mi encender el más bien educado; de donde se colige que no tanto en preceptos como en ejercicios, consiste la verdadera educación. Desde que empezamos a vivir, empieza nuestra instrucción; nuestra educación empieza cuando empezamos nosotros; nuestras nodrizas son nuestros preceptores primeros. Por eso la palabra *educación* tenía antiguamente otra significación que ya se ha perdido, y quería decir alimento. *Educit obstetrix,* dice Varrón: *educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister.* Educación, institución e instrucción, son por tanto tres cosas tan distintas en su objeto, como nodriza, ayo y maestro. Pero se confunden estas distinciones; y para que el niño vaya bien encaminado, no debe tener más que un conductor.

Conviene, pues, generalizar nuestras ideas, considerando en nuestro alumno el hombre expuesto a todos los azares de la vida humana. Si naciesen los hombres clavados al suelo de un país, si durase todo el año una misma estación, si estuviera cada uno tan pegado con su fortuna que no pudiese variar, sería buena bajo ciertos respectos la práctica establecida:. educado un niño para su estado, y no habiendo nunca de salir de él, no podría verse expuesto a los inconvenientes de otro distinto. Empero atendida la inestabilidad de las cosa humanas, atendido el espíritu inquieto y malcontentadizo de este siglo, que a cada generación todo lo trastorna, ¿es posible imaginar método más desatinado que el de educar a un niño como si nunca hubiese de salir de su aposento, y hubiese de vivir siempre rodeado de su gente? Si da este desventurado un solo paso en la tierra, si baja un escalón solo, es perdido. No es eso enseñarle a aguantar el dolor, sino ejercitarle a que le sienta con más viveza.

Los padres sólo piensan en conservar a su niño; eso no basta: debieran enseñarle a conservarse cuando sea grande, a aguantar los embates de la mala fortuna, a arrastrar la opulencia y la miseria, a vivir, si es necesario, en los hielos de Irlanda, o en la abrasada roca de Malta. Vano es tomar precauciones para que no muera; al cabo tiene que morir; y aun cuando no sea su muerte fruto de vuestros afanes, todavía serían necios estos. No tanto se trata de estorbar que muera, cuanto de hacer que viva. Vivir no es alentar, que es obrar hacer uso de nuestros órganos, nuestros sentidos,

nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan la íntima conciencia de nuestra existencia propia. No es aquel que más ha vivido el que más años cuenta, sino el que más ha disfrutado de la vida. Tal llevaron a la sepultura de cien años que fue cadáver desde la cuna. Más le hubiera valido morir mozo, que a lo menos hubiera vivido hasta entonces.

En serviles preocupaciones se cifra nuestra sabiduría y todos nuestros estilos no son otra cosa que sujeción, incomodidades y apremio. En esclavitud nace, vive y muere el hombre civil; cuando nace, le cosen en una envoltura; cuando muere, le clavan dentro de un ataúd; y mientras que tiene figura humana, le encadenan nuestras instituciones.

Dicen que algunas parteras pretenden dar mejor configuración a la cabeza de los niños recién nacidos, apretándosela, ¡y se lo permiten! Están tan mal nuestras cabezas como las formó el autor de la Naturaleza, que nos las modelan por fuera las parteras y los filósofos por dentro. La mitad menos de desdicha tienen los caribes.

"Apenas ha salido el niño del vientre de su madre, y apenas disfruta de la facultad de mover y extender sus miembros cuando le ponen nuevas ataduras. Le fajan, le acuestan con la cabeza fija, estiradas las piernas y colgando de los brazos; le envuelven con vendas y fajas de todo género, que no le dejan mudar de situación; y no es poca dicha si no le han apretado de manera que le estorben la respiración, y si han tenido la precaución de acostarle de lado para que pueda el agua que por la boca echare, salir por sí propia, porque no le queda facultad para volver la cabeza de lado, a fin de facilitarle salida."

El niño recién nacido necesita dilatar y mover sus miembros para sacarlos del entorpecimiento en que han estado tanto tiempo recogidos en un envoltorio. Verdad es que los estiran pero les impiden el movimiento; sujetan hasta la cabeza con capillos; parece que tienen miedo de que den señales de vida. De esta suerte el impulso de las partes internas de un cuerpo que busca incremento, encuentra un obstáculo insuperable a los movimientos que requiere. Continuamente se afana el niño en esfuerzos vanos, que apuran sus fuerzas o retardan sus progresos. Menos estrecho, menos ligado, menos comprimido se hallaba en el vientre de su madre que en sus fajas; no veo lo que ha ganado con nacer.

La inacción y el apremio en que retienen los miembros de un niño, no pueden menos de perjudicar a la circulación de la sangre y los humores, de estorbar que se fortalezca y crezca la criatura y de alterar su constitución. En los países donde no toman tan extravagantes precauciones, son los hombres todos altos, robustos y bien proporcionados. Los países que se fajan los niños, abundan en corcovados, cojos, raquíticos, patizambos, gafos y lisiados de todos géneros. Por temor de que se desfiguren los cuerpos con la libertad de los movimientos, se dan prisa a desfigurarlos, poniéndolos en prensa, y de buena gana los harían tullidos, para impedir que se estropeasen.

¿Puede acaso tan cruel apremio tener menos influjo en su índole que en su temperamento? Su afección primera es afección de dolor y tormento; sólo estorbos encuentran para todos los movimientos que necesitan; más desventurados que un delincuente con grillos y esposas, hacen esfuerzos inútiles, se enfurecen y gritan. Decís que son llantos sus voces primeras. Yo lo creo: desde que nacen los atormentáis; las primeras dádivas que de vosotros reciben son cadenas y torturas el primer trato que experimentan. No quedándoles libre otra cosa que la voz, ¿cómo no se han de valer de ella para quejarse? Gritan por el daño que les hacéis, más gritaríais que ellos si así os encadenaran.

¿De dónde proviene tan desatinado estilo? De otro estilo inhumano. Desde que desdeñando las madres su primera obligación no han querido criar a sus hijos, ha sido indispensable fiárselos a mujeres mercenarias, que viéndose madres de hijos ajenos, en cuyo favor no les hablaba la Naturaleza, sólo han pensado en ahorrarse trabajo. Hubiera sido forzoso estar en continua vela si el niño hubiera estado libre; pero bien atado le echan en un rincón sin curarse de sus gritos. Con tal que no haya pruebas de la negligencia de la nodriza, con tal que no se rompa al niño un brazo ni una pierna, ¿qué importa que se muera, o que contraiga achaques para mientras viva? A costa de su cuerpo se conservan sus miembros, y en cualquier suceso no se le echa la culpa a la nodriza.

Estas amantes madres que desprendiéndose de sus hijos se entregan con júbilo a las diversiones y pasatiempos de los pueblos grandes, ¿saben acaso cómo tratan en la aldea a su hijo, envuelto en fajas y pañales? Al menor ruido le cuelgan de un clavo, como un lío de ropa vieja; y así crucificado, permanece el infeliz mientras que hace la nodriza sus haciendas. Todos cuantos se han hallado en esta situación tenían amoratado el rostro; oprimido con violencia el pecho, no dejaba circular su sangre que se arrebataba a la cabeza; y creían que estaba el paciente muy sosegado porque no tenía

fuerza para gritar. No sé cuántas horas puede permanecer en este estado un niño sin perder la vida; pero dudo que puedan ser muchas. Ésta pienso que sea una de las mayores utilidades que del fajado sacan.

Alegan que dejando a los niños libres pudieran contraer malas posturas, y hacer movimientos que redundasen en detrimento de la buena conformación de sus miembros. Éste es uno de tantos vanos raciocinios de nuestra falaz sabiduría, que nunca ha confirmado experimento ninguno. De los muchísimos niños que en los pueblos más racionales que nosotros se crían con toda la libertad de sus miembros, no vemos uno solo que se hiera ni se estropee, porque no pueden imprimir a sus movimientos la fuerza suficiente para que sean peligrosos; y cuando toman una postura violenta, en breve les advierte el dolor que la muden en otra.

Todavía no hemos pensado en fajar a los perros y gatos recién nacidos, ¿vemos que les redunde algún inconveniente de esta negligencia? Los niños son más pesados… convengo en ello, pero también son a proporción más débiles. apenas se pueden menear, ¿cómo se han de estropear? Si los tendiesen de espaldas, se morirían en esta postura, como el galápago, sin poder volverse.

No contentas con haber dejado de dar pecho a sus hijos, dejan las mujeres de querer concebirlos, consecuencia muy natural. Como es tan gravoso el estado de madre, luego se halla modo para sacudirse de él totalmente; quieren hacer una obra inútil, para volver sin cesar a ella, y convierten en perjuicio de la especie, el atractivo mismo destinado a su multiplicación. Añadida esta costumbre a las demás causas de despoblación, nos indica la inmediata suerte de Europa. Las ciencias, las artes, la filosofía y las costumbres que engendra ésta, la convertirán presto en un páramo; la poblarán fieras, y no será mucha la diferencia en cuanto a la especie de sus moradores.

Algunas veces he presenciado yo la artería de mujeres mozas que suelen fingir que quieren criar ellas a sus hijos, y que saben hacer que las rueguen encarecidamente que se dejen de ese antojo, haciendo que medien los maridos, los médicos, y especialmente las madres. Si un marido se atreve a consentir que críe su mujer a sus pechos a su hijo, es hombre perdido, y le tildarán como a un asesino que quiere dar fin a ella. ¡Maridos prudentes, preciso es que sacrifiquéis en holocausto de la paz el amor paterno! gracias a que se hallan en los lugares mujeres más continentes que las

vuestras: mayores tenéis que darlas, si el tiempo que éstas así ganan, no le emplean con hombres ajenos.

Indubitable es la obligación de las mujeres; pero como tan poco aprecio hacen de ella, preguntan si es cosa indiferente para los niños, mamar la leche de su madre y otro cualquiera. Esta cuestión de que son jueces los médicos, la tengo yo por resuelta a satisfacción de las mujeres; y yo por mí, pienso también que vale más que mame el niño la leche de una nodriza sana, que la de una madre achacosa, si hubiese nuevos males que temer de la misma sangre que le ha formado. ¿Debe, empero, mirarse esta cuestión meramente bajo el aspecto físico?¿Necesita menos el niño del cuidado de una madre que de su pecho? Otras mujeres, y hasta animales, le podrían dar la leche que le niega ésta; pero que la solicitud maternal nada la suple. La que cría el hijo ajeno en vez del suyo, es mala madre; ¿cómo ha de ser buena nodriza? Podrá hacerse tal, pero será poco a poco; será preciso que el hábito corrija la Naturaleza; y mientras, el niño, mal cuidado, tendrá lugar para morirse cien veces antes que su nodriza le tome cariño de madre.

De ésta última ventaja misma procede un inconveniente que bastaría por sí solo para quitar a toda mujer sensible el ánimo de dar a su hijo a que le críe otra, que es el de ceder parte del derecho de madre, o más bien enajenarle; el de ver que su hijo quiere a otra mujer tanto como a ella y más; el de contemplar el cariño que a su propia madre conserva, es gracia, mientras que el que tiene a su madre adoptiva, es justicia; porque ¿no debo yo el afecto de hijo a aquella que tuvo conmigo los afanes de madre?

El modo como se remedia este inconveniente, es inspirando a los niños el desprecio de sus nodrizas, y tratando a éstas como meras criadas. Cuando han concluido su servicio, les quitan la criatura o las despiden; y a fuerza de desaires, la privan de que venga a ver a su hijo de leche, que al cabo de algunos años ni la ve ni la conoce. Engañase la madre que piensa que puede ser sustituida, y que con su crueldad resarce su negligencia; y en vez de crear un hijo tierno, forma un hijo de leche despiadado, le enseña a ser ingrato y le induce a que abandone un día a la que le dio la vida, como a la que le alimentó con la leche de sus pechos.

¡Cuánto insistiera yo en este punto, si me desalentara menos tener que repetir en balde útiles consejos! Esto tiene conexión con muchas más cosas de lo que se cree. ¿Queremos tornar a cada

uno al cumplimiento de sus primeras obligaciones? Empecemos por las madres y se nos pasmará la mudanza de cosas que produzcamos. De esta primera depravación procede sucesivamente lo demás; se altera el orden moral; en todos los pechos se extingue el buen natural; pierde el aspecto de vida lo interior de las casas; el tierno espectáculo de una naciente familia, ya no inspira apego a los maridos, ni atenciones a los extraños; es menos respetada la madre cuyos hijos no se ven; no hay residencia en las familias; no estrecha la costumbre los vínculos de sangre; no hay padres, ni madres, ni hijos, ni hermanos, ni hermanas; apenas se conocen todos, ¿cómo se han de querer? Sólo en sí piensa cada uno. Cuando la casa propia es un yermo triste, fuerza es irse a divertir a otra parte.

Empero dígnense las madres criar a sus hijos, y las costumbres se reformarán por sí solas; los afectos naturales revivirán en todos los pechos; se repoblará el Estado; este primer punto, este punto único lo reunirá todo. El más eficaz antídoto contra las malas costumbres, es el atractivo de la vida doméstica; se torna grata la bulla de los niños que creen importuna, haciendo que el padre y la madre se necesiten más, se quieran más uno a otro, y estrechen entre ambos el lazo conyugal. Cuando es viva y animada la familia, son las tareas domésticas la ocupación más cara para la mujer, y el desahogo más suave del marido. Así, enmendado este abuso, sólo resultaría en breve una general reforma, y en breve recuperaría la Naturaleza sus derechos todos. Tornen una vez las mujeres a ser madres, y tornarán también los hombres a ser padres y esposos.

¡Superfluos razonamientos! Ni aún en hastío de los deleites mundanos atrae nunca a éstos. Dejaron las mujeres de ser madres, y nunca más lo serán, ni querrán serlo. Aun cuando quisieran, apenas si podrían; hoy que está establecido el estilo contrario, tendría cada una que pelear contra la oposición de todas sus conocidas, coaligadas contra un ejemplar que las unas no han dado, y que no quieren seguir a las otras.

No obstante, todavía se encuentran algunas pocas mujeres jóvenes de buena índole, que siendo osadas a arrostrar en este punto el imperio de la moda y los clamores de sus sexo, desempeñan con virtuosa valentía ésta tan suave obligación que les impuso la Naturaleza. ¡Ojalá se aumente el número con el atractivo de los bienes destinados a las que la cumplen! Fundándome en consecuencias que presenta el más obvio raciocinio, y en observaciones que nunca he visto desmentidas, me atrevo a prometer a estas dignas madres un sólido y constante cariño de sus

esposos, una verdadera ternura filial de sus hijos, la estimación y el respeto del público, partos felices sin azares ni malas resultas, una salud robusta y duradera, la satisfacción, en fin, de verse un día imitadas de sus hijas y citadas como dechado de las ajenas.

Sin madre no hay hijo; las obligaciones de entrambos son mutuas, y si se desempeñan mal por una parte, serán desatendidas por la otra. El niño debe amar a su madre antes que sepa que debe amarla. Si no se esfuerzan la costumbre y los cuidados la voz de la sangre, fallece ésta en los años primeros, y muere el corazón, por decirlo así, antes de que haya nacido. Desde los primeros pasos, pues, ya nos apartamos de la Naturaleza.

Por una senda opuesta salen también de ella las madres que en vez de desatender los cuidados maternales los toman con exceso, haciendo de sus hijos sus ídolos, acrecentando y prolongando su flaqueza por impedir que la sientan, y con la esperanza de zafarlos de las leyes de la Naturaleza, apartan de ellos todo choque penoso, sin hacerse cargo de cuantos desmanes y riesgos para lo futuro acumulan sobre su cabeza por algunas pocas incomodidades de que por un instante los preservan, y de cuán inhumana precaución es dilatar la flaqueza de la infancia bajo las fatigas de los hombres formados. Para hacer Tetis a su hijo invulnerable, dice la fábula que le sumió en las aguas de la laguna Estigia; alegoría tan hermosa como clara. Lo contrario hacen las crueles madres de que hablo; preparan a sus hijos a padecer, a fuerza de sumirlos en la molicie, y abren sus poros a todo género de achaques, de que no podrán menos de adolecer cuando sean adultos.

Observemos la Naturaleza, y sigamos la senda que nos señala. La Naturaleza ejercita sin cesar a los niños, endurece su temperamento con todo género de pruebas, y les enseña muy luego qué es pena y dolor. Los dientes que les nacen les causan calenturas; violentos cólicos les dan convulsiones; los ahogan porfiadas toses; los atormentan las lombrices; la plétora les pudre la sangre; fermentan en ella varias levaduras, y ocasionan peligrosas erupciones. Casi toda la edad primera es dolencias y riesgos; la mitad de los niños que nacen, perecen antes de llegar al octavo año. Hechas las pruebas, ha ganado fuerzas el niño; y así que puede usar de la vida, tiene más vigor el principio de ella. Tal es la regla de la Naturaleza. ¿Qué vale el oponerse a ella? ¿Quién no ve que pensando que la enmiendan, destruyen su obra y estorban la eficacia de sus afanes? Hacer en lo exterior, dicen que es redoblar el peligro, mientras que por el contrario es hacer burla de él y extenuarle. Enseña la experiencia que mueren todavía más niños criados con delicadeza que de los

otros. Con tal de que no se exceda el alcance de sus fuerzas, menos se arriesga con ejercitarlas que con no ponerlas a prueba.

Ejercitadlos por tanto a sufrir golpes que tendrán que aguantar un día; endurecer sus cuerpos a la inclemencia de las estaciones, de los climas y los elementos, al hambre, a la sed, a la fatiga, bañadlos en las aguas estigias. Antes que el cuerpo haya contraído hábitos, se les dan sin riesgo los que se quieren; pero una vez que ha tomado consistencia, toda alteración se hace peligrosa. Sufrirá un niño variaciones que no aguantaría un hombre: blandas y flexibles las fibras del primero, toman sin dificultad la forma que les dan; más endurecidas las del hombre, no sin violencia pierden el doblez que han recibido. Así que es posible hacer robusto a un niño, sin exponer su salud y su vida; y aun cuando corriese algún riesgo, no se debería vacilar. Una vez que estos riesgos son inseparables de la vida humana, ¿qué mejor cosa podemos hacer, que arrostrarlos en la época en que menos inconvenientes presentan?

Al paso que crece en edad, es más estimable un niño, que al precio de su vida junta el de las tareas que ha costado, y con la pérdida de su existencia une él la idea de la muerte. Por lo tanto, vigilando sobre su conservación, debe pensarse particularmente en el tiempo venidero, y armarle contra los males de la edad juvenil antes que a ella llegue; porque si crece el valor de la vida hasta la edad en que es útil, ¿no es desatino resguardar de algunos males la infancia para aumentarlos en la edad de la razón? ¿Son éstas las lecciones del maestro?

Padecer en todo tiempo es el destino del hombre, y hasta el cuidado de su conservación está unido con la pena. Por fortuna que en su infancia sólo conoce los males físicos; males mucho menos crudos, mucho menos dolorosos que los otros, y que con mucha menos frecuencia nos obligan a renunciar a la vida. Nadie se mata por dolores de gota; sólo los del ánimo engendran la desesperación. Compadecemos la suerte de la infancia, mientras que debiéramos llorar sobre la nuestra. Nuestros más graves males vienen de nosotros.

El niño grita así que nace, y su primera infancia se va toda en llantos. Para acallarle, unas veces le arrullan y le halagan; otras le imponen silencio con amenazas y golpes. O hacemos lo que él quiere, o exigimos de él lo que queremos, o nos sujetamos a los nuestros, no hay medio; o ha de dictar leyes o ha de obedecerlas. De esa suerte son sus primeras ideas las del imperio y

servidumbre. Antes de saber hablar, ya manda; antes de poder obrar, ya obedece; y a veces le castigan antes que pueda conocer sus yerros, o por mejor decir, antes que los pueda cometer. Tan temprano infunden en este pecho novicio las pasiones que luego se imputan a la Naturaleza, y después de haberse afanado en hacerse malo, se quejan de lo que sea.

Así pasa un niño seis o siete años en manos de mujeres, víctimas de los antojos de ellas y del suyo propio; y después que le han hecho que aprenda esto y lo otros, quiero decir, después de haber abrumado su memoria con palabras que no puede entender, o con cosas que para nada le sirven; después de haber sofocado su índole natural con las pasiones que en él se han sembrado, entregan este ente ficticio en manos de un preceptor que acaba de desenvolver el germen artificial que ya se encuentra sazonado, y le instruye en todo, menos en conocerse, menos en sacar frutos de sí propio, menos en saber vivir y labrar su felicidad. finalmente, cuando este niño esclavo y tirano, lleno de ciencia y falto de razón, tan flaco de cuerpo como de espíritu, es lanzado al mundo, descubriendo su ineptitud, su soberbia y sus vicios todos, hace que se compadezca la humana miseria y perversidad. Es una equivocación, porque ése es el hombre de nuestros desvaríos, muy distinta forma tiene el de la Naturaleza.

Si queréis que conserve su forma original, conservádsela desde el punto en que viene al mundo. Apoderaos de él así que nazca, y no le soltéis hasta que sea hombre; sin eso nunca lograréis nada. Así como es la madre la verdadera nodriza, el verdadero preceptor es el padre. Pónganse ambos de acuerdo tanto el orden de las funciones como en su sistema, y pase el niño de las manos de la una a las del otro. Más bien le educará un padre juicioso y de cortos alcances, que el maestro más hábil del mundo, porque mejor suple el celo al talento que el talento al celo.

Pero los quehaceres, los asuntos, las obligaciones…¡ Ah, las obligaciones!, sin duda que la de padre es la postrera. No hay por qué admirarse de que un hombre cuya mujer no se ha dignado a criar a sus pechos el fruto de su unión, se desdeñe de educarle. No hay pintura que más embelese que la de la familia: pero un rasgo solo mal trazado desfigura todos los demás. Si a la madre le falta salud para ser nodriza, al padre le sobrarán asuntos para ser preceptor. Desviados, dispersados los hijos en pensiones, en conventos, en colegios, pondrán en otra parte el cariño de la casa paterna, o por mejor decir, volverán a ella con el hábito de no tener apego a nada. apenas se conocerán los hermanos y las hermanas. Cuando estén todos reunidos de ceremonia, podrán ser muy corteses

entre sí, y se tratarán como extraños. Así que no hay intimidad entre los parientes, así que la sociedad de la familia no es el consuelo de la vida, es fuerza recurrir a las malas costumbres para suplirle. ¿Dónde hay hombre tan estúpido que no vea los eslabones de la cadena?

Cuando un padre engendra y mantiene a sus hijos, no hace más que el tercio de sus funciones. Debe a su especie hombres; debe a la sociedad hombres sociables; y debe ciudadanos al estado. Todo hombre que puede satisfacer esta triple deuda y no lo hace, es culpable, y más culpable acaso cuando la paga a medias. Ningún derecho tiene para ser padre quien no puede desempeñar las funciones de tal. No hay pobreza, trabajos, ni respetos humanos que le dispensen de mantener a sus hijos y educarlos por sí mismo. Pueden creerme, lector: a cualquiera que tenga entrañas y desatienda tan sacrosantos deberes, le pronostico que derramará amargas lágrimas sobre su yerro, y que nunca encontrará consuelo.

¿Pero qué hacer ese rico, ese padre de familia, tan atareado y precisado, según dice, a dejar abandonados a sus hijos? Paga a otro para que desempeñe afanes que le son gravosos. ¡Pecho venal! ¿Crees que con dinero das a tu hijo otro padre? Pues te engañas, que ni siquiera le das un maestro; ése es un sirviente y presto formará otro como él.

Mucho hay escrito acerca de las dotes de un buen ayo; la primera que yo requeriría, y ésta sola supone otras muchas, es que no fuese un hombre vendible. Profesiones hay tan nobles que no es posible ejercitarlas por dinero, sin mostrarse indigno de su ejercicio; así es la del guerrero, así es la del institutor. ¿Pues quién ha de educar a mi hijo? --Ya te lo he dicho; tú propio. -- Yo no puedo. -- ¡No puedes! … Pues granjéate un amigo; no veo ningún otro medio.

¡Un ayo! ¡Que sublime alma! … Verdad es que para formar a un hombre es necesario o ser padre, o más que hombre. Ésta es la función que con sosiego fiáis a un asalariado.

Cuanto más uno reflexiona, más dificultades nuevas se le presentan. Sería necesario que hubiese sido educado el ayo para el alumno, los criados para el amo; que todos cuantos a él se acerquen hayan recibido las impresiones que le deben comunicar; y de educación en educación fuera necesario subir hasta no sé dónde. ¿Cómo es posible que un niño sea bien educado por uno que lo fue mal?

¿No es dable hallar este raro mortal? Lo ignoro. ¿Quién sabe en estos tiempos de envilecimiento, hasta qué grado de virtud se puede todavía encumbrar el alma humana? Pero supongamos que hemos hallado este portento. Contemplando lo que debe de hacer, veremos lo que debe ser. De antemano se me figura que un padre que conociese todo cuando vale un ayo, se resolvería a no buscarle, porque más trabajo le costaría encontrarle que llegar a serlo él propio. ¿Quiere adquirirse un amigo? Eduque a su hijo para que lo sea, y se excusa de buscarle en otra parte; ya la Naturaleza ha hecho la mitad de la obra.

Uno, de quien no sé más de su jerarquía, me propuso que educara a su hijo. Sin duda fue mucha honra para mí; pero lejos de quejarse de mi negativa, debe alabar mi prudencia. Si hubiera admitido su oferta y errado en mi método, la educación habría resultado mala; al acertar con él, sería peor; su hijo hubiera renegado del título de príncipe.

Estoy tan convencido de lo grandes que son las obligaciones de un perceptor, y conozco tanto mi incapacidad, que nunca admitiré semejante cargo, sea quienquiera el que con él me brinde; y hasta el interés de la amistad fuera para mí nuevo motivo de negarme a él. Creo que después de leído este libro, pocos habrá que piensen en hacerme tal oferta, y ruego a los que pudieran pensarlo, que no se tomen ese inútil trabajo. En otro tiempo hice una prueba de esta profesión, que me basta para estar cierto de que no soy apto para ella, y aun cuando por mi talento fuera idónico, me dispensaría de ella mi estado. He creído que debía esta declaración pública a los que al parecer no me estiman lo bastante para creer que soy sincero, y voy fundado en mis determinaciones.

Sin capacidad para desempeñar la más útil tarea, me atreveré a lo menos a probar la más fácil; a ejemplo de otros muchos, no pondré manos a la obra, sino a la pluma, y en vez de hacer lo que conviene, me esforzaré a decirlo.

Bien sé que en las empresas de esta especie, el autor, a sus anchas siempre en sistemas que no se ve precisado a reducir a la práctica, da sin trabajo muchos excelentes preceptos de imposible ejecución, y que, por no descender a menudencias y a ejemplos, aun lo practicable que se enseña no se puede poner en planta por no haber mostrado la aplicación. Por eso me he decidido a tomar un alumno imaginario, y a suponerme con la edad, la salud, los conocimientos y todo el talento que conviene desempeñar en su educación, conduciéndola desde el instante de su nacimiento hasta

aquel en que, ya hombre formado, no necesite más guía que a sí propio. Paréceme útil este método para estorbar que un autor que de sí desconfía, se extravíe en visiones porque en cuanto se desvía de la práctica ordinaria, no tiene más que probar la suya en su alumno, y en breve conocerá, o lo conocerá el lector, si no el, si sigue los progresos de la infancia y el camino natural del corazón humano.

Así he procurado hacer en cuantas dificultades se han presentado. Por no abultar inútilmente el libro, me he ceñido a sentar los principios cuya verdad a todos debe parecer obvia; y en cuanto a las reglas que podían necesitar pruebas, las he aplicado todas a mi *Emilio,* o a otros ejemplos, haciendo ver muy circunstanciadamente, cómo se podría poner en práctica lo que yo había asentado; éste es a lo menos el plan que me he propuesto seguir: al lector compete decidir si le he dado cima.

De aquí ha resultado que en un principio he hablado poco de *Emilio* , porque mis máximas primeras de educación, aunque contrarias a las usadas, son de palpable evidencia, que no es fácil que un hombre de razón les niegue asenso. Pero al paso que adelanto, mi alumno, conducido de otra manera que los vuestros, no es ya un niño ordinario y necesita un régimen peculiar para él. Sale entonces con más frecuencia a la escena; y en los últimos tiempos casi ni un instante le pierdo de vista, hasta que, por más que él diga, no me necesite para la menor cosa.

No hablo aquí de las dotes de un buen ayo; las doy por supuestas, y supongo también que las poseo yo todas. La lectura de esta obra hará ver cuán dadivoso soy conmigo propio.

Solamente notaré, contra el dictamen general, que el ayo de un niño debe ser joven, y aun tan joven cuanto puede serlo un hombre de juicio. Quisiera hasta que fuera niño, si posible fuese; que pudiera ser compañero de su alumno, y granjearse su confianza, tomando parte de sus diversiones. Hay tan pocas cosas análogas entre la infancia y la edad madura, que nunca se formará apego sólido a tanta distancia. Los niños halagan algunas veces a los viejos, pero nunca los quieren.

Quisiera que el ayo hubiese ya educado a otro niño. Pero es demasiado; un mismo hombre no puede educar más que a uno; si fuese necesario educar a dos para el buen logro, ¿qué derecho tuvo para encargarse del primer alumno?

Con más experiencia abría obrar mejor; pero ya no podría. Aquel que ha desempeñado una vez este cargo con el suficiente acierto para conocer todas sus penalidades, no queda con ánimo para volver a cometer la misma empresa; y si ha salido mal la vez primera, no es un buen agüero la segunda.

Convengo en que es muy distinto acompañar a un joven por espacio de cuatro años, que conducirle por espacio de veinticinco. Vosotros dais un ayo a vuestro hijo ya adulto, y yo quiero que le tenga antes de nacer. Cada lustro puede el vuestro mudar de alumno, y el mío nunca tendrá más que uno. Distinguís vosotros el preceptor del ayo: otro desatino. ¿Distinguís acaso el alumno del discípulo? Una sola ciencia hay que enseñar a los niños, que es la de las obligaciones del hombre.

Esta ciencia es única; y diga lo que quisiere Jenofonte de la educación de los persa, no es divisible. Yo más bien llamaré ayo que preceptor al maestro de esta ciencia, porque no tanto es su oficio instruir como conducir. No debe dar preceptos, debe hacer que los halle el alumno.

Si con tanto esmero se ha de escoger el ayo, facultad tiene éste para escoger a su alumno, particularmente tratándose de un dechado que proponer. No puede basarse esta elección sobre el ingenio y carácter del niño, que no se conoce hasta el fin de la obra, y que adopto antes que nazca. Si pudiera escoger, buscaría un entendimiento ordinario, como el que a mi alumno supongo. Sólo los hombres vulgares necesitan ser educados; y sola su educación debe servir de ejemplo para sus semejantes: los demás se educan a despecho de las contrariedades.

No es indiferente el país para la cultura de los hombres, que sólo en los climas templados son todo cuanto pueden ser: en los climas extremados es visible la desventaja. Un hombre no es un árbol plantado en un país para no moverse de él; y el que sale de un extremo para ir al otro, se ve precisado a andar doble camino que quien sale del término medio para llegar al término mismo.

Si viaja sucesivamente a ambos extremos un morador del país templado, todavía saca evidentes ventajas, porque, aunque reciba las mismas impresiones que el que ha venido del otro extremo, se aparta no obstante la mitad menos de su natural constitución. En Laponia y en Guinea vive un francés; pero no vivirá igualmente ni un negro en Tornea, ni un samoyeda en Benin. También parece que no es tan perfecta la organización del cerebro en ambos extremos. La inteligencia de los

europeos no la tienen los negros ni los lapones. Por eso, si quiero que mi alumno pueda ser habitante de una Tierra entera, le escogeré una zona templada, por ejemplo, en Francia.

En el Norte consumen mucho los hombres en un terreno ingrato: en el Mediodía poco en un terreno ingrato; en el Mediodía poco en un terreno feraz; de donde procede otra nueva diferencia que hace laboriosos los unos, y los contemplativos los otros. En un mismo país nos presenta la sociedad la imagen de esta diferencia entre pobres y ricos; los primeros viven en el terreno ingrato, y los últimos en el fecundo.

El pobre no necesita educación; la de su estado es forzosa, y no puede tener otra; por el contrario, la que por su estado recibe el rico es la que menos le conviene para sí propio y para la sociedad. La educación natural debe, por otra parte, hacer al hombre apto para todas las condiciones humanas; menos racional es educar a un rico para que sea pobre, que a un pobre para que sea rico, porque a proporción del número de ambos estados, más ricos hay que empobrezcan que pobres que se enriquezcan. Así, escojamos a un rico: estaremos ciertos de haber hecho un hombre más, mientras un pobre puede hacerse hombre por sí solo.

Por la misma razón, no sentiré que Emilio sea de ilustre cuna, que siempre será una víctima sacada de las garras de la preocupación.

Emilio es huérfano. Nada importa que vivan su padre y su madre; encargado yo de todas sus obligaciones, adquiero sus derechos todos. Debe honrar a sus padres, pero sólo a mí debe obedecer; ésta es mi primera, o más bien, mi única condición.

Tengo que añadir otra, consecuencia forzosa de ella; y es que no nos privarán a uno de otro sin nuestro consentimiento. Ésta es cláusula esencial; y aun quisiera yo que el alumno y el ayo en tal manera se reputaran inseparables, que siempre el destino de su vida fuera objeto común entre ellos. Así que contemplan, aunque remota, su separación; así que prevé el instante en que han de ser los dos extraños uno para otro, ya lo son, en efecto; cada uno forma su sistema aparte, y pensando ambos en la época n que no han de vivir juntos, están ya unidos contra su gusto.

Mira el discípulo al maestro como el azote de la niñez; el maestro no considera en el discípulo más que una carga pesada, y sólo ansía verse libre de ella; así de consuno aspiran a zafarse uno de otro; y como nunca hay entre ellos verdadero cariño, el uno tendrá poca vigilancia y menos docilidad el otro.

Pero si se miran como obligados a pasar juntos la vida, les importa hacerse amar uno de otro, y por lo mismo se aman en efecto. No se avergüenza el alumno de seguir en su niñez al amigo que ha de tener cuando sea hombre, y se interesa el ayo en los afanes cuyos frutos ha de coger, siendo todo el mérito que da a su alumno un fondo que pone a interés para su ancianidad.

Este tratado supone de antemano un parto feliz, y un niño bien conformado, robusto, y sano. El padre no puede escoger, ni debe preferir a ninguno de la familia que le da Dios; todos sus hijos son igualmente hijos; a todos debe la misma solicitud, el mismo cariño. Sean o no defectuosos, sean enfermos o robustos, es cada uno de ellos un depósito, de que debe dar cuenta a la mano que se le ha dispensado; y el matrimonio es un contrato que se celebra con la Naturaleza no menos que entre los cónyuges.

Rousseau, J. J. (1984). *Emilio o de la Educación*. México: Editorial Porrúa, pp. 1-15.

Claude-Adrien Helvétius

Del Espíritu

Discurso Tercero. Sobre si el espíritu debe ser considerado un don de la naturaleza o un efecto de la educación

Capítulo I

Examinaré en este discurso el poder que sobre el espíritu tienen la naturaleza y la educación; para ello primero he de precisar lo que se entiende por *naturaleza.*

Esta palabra puede provocar en nosotros la idea confusa de un ser o de una fuerza que nos ha dotado de todos nuestros sentidos; ahora bien, los sentidos son la fuente de todas nuestras ideas; privados de un sentido, nos vemos privados de todas las ideas con él relacionadas; por esta razón un ciego de nacimiento no tiene ninguna idea de los colores. Es, pues, evidente que en este sentido el espíritu debe ser por entero considerado como un don de la naturaleza.

Pero si tomamos esta palabra en una acepción diferente y si pensamos que entre hombres bien conformados, dotados de todos sus sentidos y en cuya organización no se aprecia ningún defecto, la naturaleza ha establecido, sin embargo, tantas diferencias y tanta desigualdad en las disposiciones

de su espíritu, que unos están organizados para ser estúpidos y los otros para ser hombres de espíritu, la cuestión se hace más delicada.

Confieso, en principio, que no se puede considerar la gran desigualdad en el espíritu de los hombres sin admitir entre los espíritus la misma diferencia que existe entre los cuerpos, entre los cuales los hay débiles y delicados mientras otros son fuertes y robustos. ¿A qué pueden deberse, se dirá, estas diferencias en la manera uniforme con que la naturaleza opera?

Este razonamiento se funda sólo en una analogía. Es muy parecido al de unos astrónomos que concluyeran que la luna está habitada porque está compuesta de una materia casi igual a la del globo terráqueo.

Por débil que este razonamiento se vea en sí mismo, parece, sin embargo, que deba ser demostrativo; pues, se dirá, ¿a qué causa atribuiremos la gran desigualdad que apreciamos entre hombres que parecen haber recibido la misma educación?

Para contestar a esta objeción, hay que examinar, primeramente, si varios hombres pueden, en rigor, haber recibido la misma educación y, para ello, fijar la idea que se atribuye a la palabra *educación.*

Si por educación entendemos, simplemente, aquello que se recibe en los mismos lugares y por los mismos maestros, en este sentido la educación es la misma para una finalidad de hombres.

Pero si damos a esta palabra una significación más verdadera y más extensa, comprendiendo todo lo que, en general, contribuye a nuestra instrucción, entonces digo que nadie recibe la misma educación, porque cada uno tiene por preceptores, me atrevo a decir, también al gobierno bajo el cual vive, a sus amigos, a sus amantes, a las gentes que les rodean, a sus lecturas y, finalmente, al azar, es decir, aquella infinidad de sucesos cuyo encadenamiento y cuyas causas nuestra ignorancia no nos permite percibir. Ahora bien, este azar participa más de lo que se piensa en nuestra educación. Es él, quien pone a veces bajo nuestros ojos determinados objetos que ocasionan en nosotros las ideas más afortunadas y nos conduce a veces a los más grandes descubrimientos. Fue el azar, para dar algunos ejemplos, lo que llevó a Galileo a los jardines de Florencia cuando los

jardineros hacían funcionar las bombas; el que inspiró a estos jardineros, que no podían elevar el agua por encima de los treinta y dos pies de altura, a preguntar a Galileo a qué era debido, estimulando con esta pregunta el espíritu y la vanidad de este filósofo; a continuación su vanidad, puesta en acción por este golpe de azar, le obligó a reflexionar sobre este efecto natural hasta que, por fin, llegó al descubrimiento del principio de la pesantez del aire, que dio la solución a este problema.

En un momento en que el alma tranquila de Newton no estaba ocupada en nada, ni se hallaba agitada por ninguna pasión, también el azar, atrayéndole bajo una hilera de manzanos, hizo caer algunos frutos de sus ramas y sugirió a este filósofo la primera idea de su sistema: fue realmente este hecho lo que le llevó a reflexionar si también la luna gravitaba hacia la tierra con la misma fuerza con que los cuerpos caen sobre la superficie. Así pues, el azar ha determinado a los grandes genios a concebir muchas de sus más felices ideas. ¡Cuánta gente de talento permanece en el anonimato entre la muchedumbre de hombres mediocres por no haber tenido la suficiente tranquilidad de ánimo, o no haber encontrado al jardinero, o no haber asistido a la caída de una manzana!

Comprendo que, en principio, no se pueden atribuir sin dificultad unos efectos tan grandes a unas causas tan alejadas y tan pequeñas en apariencia. Sin embargo, la experiencia nos enseña que, tanto en la física como en la moral, los más grandes sucesos son a veces efecto de causas casi inapreciables. ¿Quién duda de que Alejandro debiera en parte la conquista de Persia al instaurador de la falange macedónica? ¿Que el cantor de Quiles, animando a este príncipe con el ansia de gloria, tuviera parte en la destrucción del imperio de Darío, así como Quinto Curcio la tuvo en las victorias de Carlos XII? ¿Que los ruegos de Venturia, al desarmar a Coriolano, hubieran fortalecido el poder de Roma, a punto de sucumbir bajo el empuje de los volscos, dando lugar a este largo encadenamiento de victorias que cambiaron la faz del mundo, por lo que Europa debe su situación actual a las lágrimas de Venturia? ¡Cuántos otros hechos parecidos no podríamos citar! Gustavo, dice el abate Vertot, recorría en vano las provincias de Suecia andaba errante desde hacía más de un año por las montañas de la Dalecarlia. Las gentes de las montañas, aunque dispuestas a su favor por su buen semblante, su gran estatura y la fuerza evidente de su cuerpo, no se habrían, sin embargo, decidido a seguirle si, el día mismo en que este príncipe arengara a los dalecarlianos, los ancianos de la región no hubieran notado que el viento del norte había estado soplando siempre. Este viento les

pareció un signo cierto de la protección del cielo y una orden para el apoyo armado del héroe. Fue, pues, el viento del norte quien puso la corona de Suecia sobre la cabeza de Gustavo.

La mayoría de los sucesos tienen causas pequeñas: si las desconocemos, es porque la mayoría de los historiadores las han ignorado, o porque no han tenido ojos para darse cuenta de ellas. Es verdad que en este aspecto el espíritu puede corregir sus omisiones; el conocimiento de ciertos principios suple fácilmente el conocimiento de ciertos hechos. Así, sin pararme a dar más pruebas de que el azar juega en este mundo un papel mucho más importante de lo que se piensa, concluiré de lo que acabo de decir que, si bajo la palabra *educación* comprendemos, en general, todo lo que contribuye a nuestra instrucción, este azar ha de jugar necesariamente un gran papel; y que, puesto que nadie está situado exactamente en un mismo concurso de circunstancias, nadie recibe exactamente la misma educación.

Sentado esto, ¿quién puede asegurar que la diferencia de educación no produzca la diferencia que se observa entre los espíritus? ¿Que los hombres no sean semejantes a estos árboles de la misma especie cuya semilla, indestructible y exactamente igual, al no ser sembrada exactamente en la misma tierra, ni expuesta exactamente en la misma tierra, ni expuesta exactamente a los mismos vientos, al mismo sol, a las mismas lluvias, tienen, al desarrollarse, que tomar necesariamente una infinidad de formas diferentes? Podría, pues, concluir que la desigualdad del espíritu de los hombres puede ser considerada indiferentemente como efecto de la naturaleza o de la educación. Pero, por verdadera que fuese esta conclusión, como no dejaría de ser vaga y de reducirse, por así decir, a un *tal vez,* considero un deber abordar esta cuestión desde un nuevo punto de vista y referirla a unos principios más ciertos y precisos. Con este fin hay que reducir esta cuestión a unos puntos simples, remontarnos hasta el origen de nuestras ideas, al desarrollo del espíritu y recordar que el hombre no hace más que sentir, rememorar y observar las semejanzas y las diferencias, es decir, las relaciones que tienen entre sí los diversos objetos que se aparecen ante él o que su memoria le presenta; ya que, de esta forma, la naturaleza no puede dar a los hombres más o menos capacidad de espíritu sino dotando a unos, con preferencia a los otros, de un poco más de agudeza en los sentidos, de una mayor extensión en la memoria y de una superior capacidad de atención.

Capítulo II

La mayor o menor perfección de los órganos de los sentidos, en la que se encuentra necesariamente comprendida la de la organización interior, puesto que no juzgo aquí la agudeza de los sentidos más que por sus efectos, ¿podría ser la causa de la desigualdad del espíritu de los hombres?

Para razonar con una cierta exactitud sobre este tema hay que examinar si la mayor o menor agudeza de los sentidos proporciona al espíritu una mayor extensión o una mayor precisión, cosas que, tomadas en su verdadero significado, encierran todas las cualidades del espíritu.

El grado de perfección de los órganos de los sentidos no influye para nada en la precisión del espíritu si los hombres, cualquiera que sea la impresión que reciben de los mismos objetos, tienen sin embargo que percibir siempre las mismas relaciones entre esos objetos. Ahora bien, para probar que las perciben, he tomado por ejemplo el sentido de la vista, por ser aquél al que debemos el mayor número de ideas; y pregunto si, a ojos diferentes, los mismos objetos parecen más o menos grandes o pequeños, brillantes u oscuros. Si la toesa, por ejemplo, es a los ojos de tal hombre más pequeña, la nieve menos blanca y el ébano menos negro que a los ojos de tal otro, estos dos hombres percibirán, sin embargo, siempre las mismas relaciones entre todos los objetos: por consiguiente, la toesa les parecerá siempre, a los dos, más grande que el pie, la nieve más blanca que cualquier otro cuerpo y el ébano la más negra de todas las maderas.

Ahora bien, como la precisión del espíritu consiste en la clara visión de las verdaderas relaciones que hay entre los objetos, y como trasladando a los otros sentidos lo que he dicho sobre el de la vista llegaremos siempre al mismo resultado, concluyo que el grado, mayor o menor, de perfección de la organización, tanto interior como exterior, no puede influir en nada en la precisión de nuestros juicios.

Añadiré que, si distinguimos la extensión de la precisión del espíritu, la mayor o menor agudeza de los sentidos no añadirá nada a esta extensión. En efecto, tomando siempre el sentido de la vista, por ejemplo, ¿no es evidente que la mayor o menor extensión del espíritu depende del número mayor o menor de objetos que, con exclusión de otros, un hombre dotado de una vista muy fina podría guardar en su memoria? Ahora bien, hay muy pocos de estos objetos casi imperceptibles por su pequeñez que, considerados precisamente con la misma atención por ojos igualmente jóvenes y

ejercitados sean percibidos por unos, mientras escapan a los otros. Incluso puedo demostrar que la diferencia que la naturaleza pone a este respecto entre los hombres que yo llamo bien organizados, es decir, que en su organización no se aprecia ningún defecto, aunque fuera mucho mayor de lo que realmente es, no produciría ninguna diferencia sobre la extensión del espíritu.

Supongamos a unos hombres dotados de una misma capacidad de atención, de una memoria igualmente extensa, es decir, dos hombres iguales en todo menos en la agudeza de los sentidos; en esta hipótesis, el que tenga la vista más fina podrá sin ninguna objeción guardar en su memoria y comparar entre sí varios de los objetos que por su pequeñez no son percibidos por aquel cuya organización a este respecto es menos perfecta. Pero si estos dos hombres tienen, supongamos, una memoria igualmente extensa, capaz, por ejemplo, de contener dos mil objetos, también es cierto que el segundo podrá reemplazar con hechos históricos los objetos que por su menor agudeza en la vista no habrá podido percibir, y que podrá alcanzar, si así lo quiere, el número de dos mil objetos que es el contenido por la memoria del primero. Ahora bien, si de estos dos hombres, el que tiene la vista menos fina puede en cambio guardar en el almacén de su memoria el mismo número de objetos que el otro, y si, por otra parte, estos dos hombres son iguales en todo, han de poder hacer, en consecuencia, el mismo número de combinaciones y, según mi opinión, tener tanto espíritu el uno como el otro, puesto que la extensión del espíritu se mide por el número de ideas y de combinaciones. El mayor o menor grado de perfección del órgano de la vista no puede influir más que en el género de su espíritu, hacer a uno de ellos un pintor, un botánico, y al otro un historiador, un político; pero nada podrá influir en la extensión de su espíritu. ¿No observamos también la misma altura de espíritu en los que tienen una gran finura en el sentido de la vista y del oído y en aquellos que por usar lentes y trompetillas ponen entre ellos y los otros hombres más diferencias de las que a este respecto establece la naturaleza? De donde concluyo que, en los hombres que yo llamo bien organizados, la superioridad del conocimiento no se debe al grado de perfección de los órganos tanto internos como externos de los sentidos, y que la gran desigualdad de los espíritus depende necesariamente de otra causa.

Capítulo III

La conclusión del capítulo precedente hará sin duda buscar en la desigual extensión de la memoria de los hombres la desigualdad de su espíritu. La memoria es el almacén en el que se

depositan sensaciones, los hechos y las ideas, cuyas diversas combinaciones forman lo que llamamos *espíritu.*

Las sensaciones, los hechos y las ideas han de ser consideradas como la materia prima del espíritu. Ahora bien, cuanto más grande es el almacén de la memoria, tanto mayor es la cantidad de materia prima contenida y mayor será, dicen, la aptitud del espíritu.

Por fundado que parezca este argumento, al profundizar en él tal vez lo encontraremos falaz. Para ello hay que examinar, primeramente, si la diferencia de extensión en la memoria de los hombres bien organizados es, en efecto, tan considerable como lo es en apariencia; y, en el caso de que lo fuera, hay que saber, en segundo lugar, si podemos considerarla como la causa de la desigualdad de los espíritus.

Referente al primer objeto de mi examen, diré que sólo la atención puede grabar en la memoria los objetos que, vistos sin atención, no producirían en nosotros más que unas impresiones sensibles parecidas aproximadamente a las que un lector recibe sucesivamente de cada una de las letras que componen la hoja de un libro. Es, pues, cierto que para juzgar si el defecto de memoria puede ser considerado en los hombres efecto de una falta de atención o de una anomalía en el órgano que la produce, hay que recurrir a la experiencia. Ella nos muestra que entre los hombres hay muchos, como San Agustín y Montaigne cuentan de sí mismos, que teniendo al parecer una memoria muy débil, han logrado, no obstante, gracias a su deseo de saber, meter en su recuerdo un número muy grande de hechos e ideas, hasta el punto de situarse en la categoría de las memorias extraordinarias. Ahora bien, si el deseo de instruirse basta al menos para saber mucho, concluiré que la memoria es casi enteramente artificial. Así, pues, la extensión de la memoria depende: 1) del uso diario que hacemos de ella; 2) de la atención con la que consideramos los objetos que queremos que la impresionen y que, vistos sin atención, no dejarían, como acabo de decir, más que un leve rastro pronto en borrarse; 3) y del orden en que colocamos sus ideas. Todos los prodigios de la memoria son debidos a este orden, el cual consiste en agrupar todas sus ideas con el fin de no cargar a la memoria más que con objetos que, por su naturaleza o por la manera como los consideramos, conserven entre sí suficiente relación para que se evoquen unos a otros.

Las repetidas representaciones de los mismos objetos en la memoria son, por sí decir, como otros tantos golpes de buril que los graban tanto más profundamente cuanto más menudean sus

representaciones. Además, este orden que permite recordar unos mismos objetos, nos da una explicación a todos los fenómenos de la memoria; nos enseña que la sagacidad de espíritu de uno, es decir, la rapidez con la que un hombre capta una verdad, depende a menudo de la analogía de esta misma verdad con los objetos que tiene habitualmente presentes en la memoria; que la lentitud de espíritu de otro a este respecto es, por el contrario, efecto de la poca analogía existente entre esta verdad y los objetos de los que se ocupa. No podría captarla, ni percibir todas sus relaciones, sin apartar todas las primeras ideas que se presentan ante su recuerdo, sin alterar el almacén de su memoria para buscar las ideas que se relacionan con esta verdad. He ahí por qué tantas personas son insensibles a la exposición de ciertos hechos o de ciertas verdades que, en cambio, afectan vivamente a otras porque estos hechos o estas verdades sacuden toda la cadena de sus pensamientos al despertar un gran número de ellos en su espíritu: es un rápido relámpago que lanza una luz rápida sobre el horizonte de sus ideas. Es al orden al que debemos a menudo la sagacidad de nuestro espíritu y siempre la extensión de nuestra memoria; es, en cambio, la falta de orden, efecto de la indiferencia por cierto género de estudios, la que priva de memoria de manera absoluta en ciertos aspectos a quienes en otros parecen dotados de una memoria sumamente extensa. He ahí por qué el erudito en lenguas e historia, el cual mediante el orden cronológico imprime y conserva fácilmente en su memoria unas palabras, unas fechas y unos hechos históricos, no puede a menudo retener la prueba de una verdad moral, la demostración de una verdad matemática, o la imagen de un paisaje que haya contemplado largamente. En efecto, esta clase de objetos, al no tener ninguna analogía con el resto de hechos o de ideas con las que ha llenado su memoria, no pueden representarse en ella con rapidez ni imprimirse con profundidad ni, por consiguiente, conservarse durante mucho tiempo.

Esta es la causa productora de todas las diferentes especies de memoria y la razón por la cual los que saben menos de una materia son los que más olvidan de esta misma materia.

Parece que la gran memoria es, por así decir, un fenómeno del orden; que es casi enteramente artificial y que entre los hombres que llamo bien organizados esta gran desigualdad en la memoria es menos el efecto de una desigual perfección en el órgano que la produce que de una desigual atención en cultivarla.

Pero incluso suponiendo que la desigual extensión de memoria que observamos en los hombres fuera enteramente obra de la naturaleza, y fuera de hecho tan grande como lo es en apariencia, afirmo que no podría influir en nada en la extensión del espíritu: 1) porque el gran espíritu, como demostraré, no supone una gran memoria, y 2) porque todo hombre está dotado de una memoria suficiente para elevarse al más alto grado de espíritu.

Antes de probar la primera de estas proposiciones, hay que observar que si la perfecta ignorancia hace al perfecto imbécil, el hombre de espíritu parece a veces carecer de memoria sólo porque damos insuficiente extensión a la palabra *memoria,* cuya significación restringimos al solo recuerdo de los nombres, fechas, lugares y personas por los que las gentes de espíritu no sienten curiosidad y a menudo no las recuerdan. Pero si en la significación de esta palabra comprendemos el recuerdo de las ideas, de las imágenes o de los razonamientos, ninguna de ellas carecerá de estos recuerdos: de donde resulta que no existe espíritu sin memoria.

Hecha esta observación, hay que saber qué extensión de memoria supone el gran espíritu. Escojamos dos hombres ilustres en géneros diferentes, tales como Locke y Milton; veamos si la grandeza de su espíritu debe ser considerada como efecto de la gran extensión de su memoria.

Si nos fijamos primeramente en Locke e imaginamos que, iluminado por una idea feliz, o por la lectura de Aristóteles, de Gassendi o de Montaigne, este filósofo ha descubierto en los sentidos el origen común de todas nuestras ideas, comprenderemos que para deducir todo su sistema de esta primera idea no ha necesitado tanto la extensión de la memoria como la perseverancia en la meditación; que le bastaba una memoria muy poco extensa para contener todos los objetos de cuya comparación debía resultar la certeza de sus principios, para desarrollar su encadenamiento y hacerle por consiguiente merecer y alcanzar el título de gran espíritu.

Pasando a Milton, si lo considero desde el punto de vista de que, según opinión general, es infinitamente superior a los otros poetas, si considero la fuerza, la grandeza, la verdad y, finalmente, la novedad de sus imágenes poéticas, estoy obligado a confesar que la superioridad de su espíritu en este género no supone tampoco una gran extensión de la memoria. En efecto, por grandes que sean sus composiciones (como aquella en la que, uniendo el fulgor del fuego a la solidez de la materia terrestre, pinta el suelo del infierno ardiendo con un fuego sólido, mientras el lago ardía con un

fuego líquido), por grandes, digo, que sean sus composiciones, es evidente que el número de imágenes atrevidas con las que hacer tales descripciones ha de ser extremadamente limitado; por consiguiente, la grandeza de la imaginación de este poeta es menos el efecto de una gran extensión de la memoria que de una reflexión profunda sobre su arte. Esta reflexión, al hacerle buscar la fuente de los placeres de la imaginación, le ha permitido descubrirla, tanto en la nueva combinación de imágenes con las que formar grandes cuadros auténticos y proporcionados, como en la constante elección de estas fuertes expresiones que son, por así decir, los colores de la poesía, por medio de las cuales ha hecho sus descripciones visibles a los ojos de la imaginación.

Como último ejemplo de la poca extensión de memoria que exige una bella imaginación, doy en una nota la traducción de un fragmento de poesía inglesa. Esta traducción y los ejemplos precedentes probarán, creo, a los que analicen las obras de los hombres ilustres, que un gran espíritu no supone una gran memoria. Yo añadiría incluso que la gran extensión del primero excluye absolutamente la extremada extensión de la segunda. Si la ignorancia hace languidecer el espíritu, falto de alimento, la vasta erudición, por una sobreabundancia de alimento, a veces lo ahoga. Para convencerse de ello basta examinar el uso diferente que han de hacer de su tiempo dos hombres que quieren ser superiores a los otros, el uno en espíritu y el otro en memoria.

Si el espíritu no es más que una amalgama de ideas nuevas, y si toda idea nueva no es más que una nueva relación descubierta entre ciertos objetos, el que quiera distinguirse por su espíritu ha de emplear necesariamente la mayor parte de su tiempo en la observación de las diversas relaciones existentes entre los objetos y gastar el mínimo posible en colocar hechos o ideas en su memoria. Por el contrario, el que quiera superar a los demás en extensión de memoria debe, sin perder tiempo en meditar en comparar los objetos entre sí, emplear días enteros en almacenar sin parar nuevos objetos en su memoria. Ahora bien, con un empleo tan diferente de su tiempo, es evidente que el primero de estos dos hombres ha de ser tan inferior en memoria al segundo como superior en espíritu: verdad que verosímilmente había apercibido ya Descartes cuando decía que para perfeccionar el espíritu es menos necesario aprender que reflexionar. De donde concluyo que un gran espíritu no sólo no supone una gran memoria, sino que la máxima extensión del primero excluye siempre la extensión extrema de la segunda.

Para terminar este capítulo y probar que a la desigual extensión de la memoria no debe atribuirse la fuerza desigual de los espíritus, sólo me queda demostrar que los hombres comúnmente bien organizados están todos dotados de una extensión de memoria suficiente para elevarse a las más altas ideas. Todo hombre ha sido, a este respecto, bastante favorecido por la naturaleza si el almacén de su memoria es capaz de contener un número de ideas o de hechos tales que, comparándolos entre sí sin cesar, puede siempre percibir alguna nueva relación, aumentar continuamente el número de sus ideas y, por consiguiente, conseguir una mayor extensión para su espíritu. Ahora bien, si treinta o cuarenta objetos, como lo demuestra la geometría, pueden compararse de tantas maneras que, en el curso de una larga vida nadie pueda observar todas las relaciones, ni deducir todas las ideas posibles; y si entre los hombres que llamo bien organizados no existe uno solo cuya memoria no pueda contener, no sólo todas las palabras de una lengua, sino además una infinidad de datos, de hechos, de lugares y de personas y, finalmente, un número de objetos que supera en mucho el de seis o siete mil; me atrevería a concluir que todo hombre bien organizado está dotado de una capacidad de memoria muy superior a la que podrá utilizar para el acrecentamiento de sus ideas; que una mayor extensión de memoria no le proporcionaría una mayor extensión a su espíritu; y que así, lejos de considerar la desigualdad de la memoria de los hombres como la causa de la desigualdad de su espíritu, esta última desigualdad es únicamente efecto, o de la mayor o menor atención con la que observan la relación de los objetos entre sí, o de la mala elección de los objetos cuyo recuerdo guardan. Existen, en efecto, objetos estériles que, tales como fechas, nombres de lugar o de personas y similares, ocupan mucho espacio en la memoria sin que puedan producir ni una idea nueva, ni una idea interesante para el público. La desigualdad de los espíritus depende, pues, en parte de la elección de los objetos que se graban en la memoria. Si los jóvenes que en el colegio han logrado los éxitos más brillantes no siempre los consiguen luego cuando son mayores, es porque la comparación y la feliz aplicación de las reglas de Despautère, que hacen a los buenos escolares, no garantizan que más tarde estos mismos jóvenes pongan su atención en objetos de cuya comparación resulten ideas interesantes para el público; y así, raramente se es un gran hombre si no se tiene la valentía de ignorar una infinidad de cosas inútiles.

D'Helvétius, C. A. (1984). *Del Espíritu* (J. M. Bermudo, ed.). Madrid: Editorial Nacional, pp. 285-298.

Immanuel Kant

Sobre pedagogía

(1) El hombre es la única criatura que tiene que ser educada. Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre es, en consecuencia, lactante -alumno- y aprendiz.

(2) Los animales utilizan sus fuerzas, no bien tienen algunas, regularmente, es decir: de tal manera que no les sean dañosas a ellos mismos. Es en efecto admirable cómo, por ejemplo, si se observan los pichones de golondrina que apenas han salido de los huevos y todavía están ciegos, no por ello saben menos que tienen que dejar caer sus excrementos fuera del nido. De ahí que los animales no necesiten ningún cuidado, a lo más alimento, calor y guía, o cierta protección. La mayoría de los animales necesitan por cierto alimentación; pero no cuidado. Pues se entiende por cuidado la preocupación de los padres de que los hijos no hagan ningún uso de sus fuerzas que los dañe. Si un animal, por ejemplo, gritara al venir al mundo, como lo hacen los niños, sería infaliblemente presa de los lobos y de las otras fieras a las que habría atraído con sus gritos.

(3) La disciplina o la crianza transforman la animalidad en humanidad. Un animal es todo ya por su instinto; una razón extraña ha cuidado ya de ello en lugar de él. Pero el hombre necesita de su propia razón. No tiene instinto, y tiene que hacerse el plan de su conducta. Pero como no está

inmediatamente en condiciones de hacérselo, sino que llega al mundo sin estar desarrollado, otros tienen que hacerlo por él.

(4) El género humano debe hacer que aparezcan por sí mismas todas las aptitudes naturales de la humanidad, paulatinamente y poniendo su propio esfuerzo. Una generación educa a la otra. Se puede buscar el primer principio en un estado de primitiva rudeza o, también, de perfecta formación. Si se supone que este último estado fue el del comienzo, entonces el hombre tiene que haberse vuelto después salvaje y haber decaído en la rudeza. La disciplina impide que el hombre, por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Lo tiene que reducir a ciertos límites, por ejemplo, para que por su salvajismo o imprudencia no corra peligros. La crianza es, por lo tanto, meramente negativa: es decir, la acción por la que se le quita al hombre su salvajismo. La instrucción es en cambio la parte positiva de la educación. Salvajismo es independencia de leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad, y empieza a hacerle sentir la coacción de las leyes. Pero esto tiene que ocurrir tempranamente. Así es como inicialmente se manda los niños a la escuela no ya con la intención de que aprendan allí algo, sino para que se vayan acostumbrando a sentarse quietos y a observar puntualmente lo que se les ha prescripto; a fin de que en el futuro no quieran poner en ejecución realmente y al instante todas sus ocurrencias.

(5) Pero el hombre tiene por naturaleza una inclinación tan grande a la libertad que, una vez que durante un tiempo se ha acostumbrado a ella, lo sacrifica todo. Precisamente por ello, pues, como se ha dicho, la disciplina tiene que ser aplicada muy pronto; ya que si ello no ocurre, es entonces difícil modificar después al hombre. Sigue por lo tanto todos sus caprichos. Ello se ve también en las naciones salvajes que, por más que cumplan servicios por mucho tiempo a la par de los europeos, nunca se pueden acostumbrar a su manera de vivir. Pero en ellos esto no es una noble inclinación a la libertad, como piensan Rousseau y otros, sino cierta rudeza, ya que se trata de que el animal, en cierto modo, no ha desarrollado todavía plenamente a la humanidad en sí mismo. De ahí que el hombre tenga que acostumbrarse desde el comienzo a someterse a las prescripciones de la razón. Si en su juventud se lo ha dejado librado a su voluntad y no se le ha hecho ninguna resistencia, ha de conservar entonces cierto salvajismo durante toda su vida. Y de nada les sirve a los que en la juventud han recibido el cuidado de un excesivo afecto maternal; pues encontrarán en adelante tanto o más resistencia de todas partes, y doquiera recibirán golpes no bien se aventuren en los negocios del mundo. Este es un error habitual en la educación de los nobles que, como se los destina a ser

señores, ni siquiera en la juventud se les opone resistencia. Debido a la inclinación a la libertad que tiene el hombre, es necesario limar su rudeza; no la del animal, en cambio, a causa de su instinto.

(6) El hombre necesita cuidado y formación. La formación incluye la crianza y la instrucción. Ningún animal, por lo que se sabe, necesita de esta. Pues ninguno de ellos aprende nada de los viejos; fuera de los pájaros, que aprenden su canto. En esto son instruidos por los viejos; y es conmovedor ver cuando, como en una escuela, la vieja ave canta con todas sus fuerzas delante de los pichones y estos se esfuerzan por hacer salir de sus gargantas los mismos sonidos. Para convencerse de que los pájaros no cantan por instinto, sino que realmente lo aprenden, vale la pena hacer la prueba de quitar la mitad de sus huevos a una pareja de canarios y de ponerles en cambio huevos de gorriones, o acaso cambiar sus recién nacidos pichoncitos con pichones de gorriones. Si a estos se los lleva a una habitación desde la que no puedan oír los pichones que están afuera, aprenden el canto de los canarios, y uno consigue así gorriones cantores. Es también, de hecho, algo muy admirable el que cada especie de ave mantenga a lo largo de todas las generaciones cierto canto principal; y la tradición del canto es, por cierto, la más fiel del mundo.

(7) El hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él. Hay que notar que el hombre es sólo educado por hombres, hombres que, a su vez, están educados. De ahí que también la falta de disciplina e instrucción es lo que hace que algunos hombres sean malos educadores de sus alumnos. Si alguna vez un ser de una especie superior se interesara por nuestra educación, se vería todo lo que puede salir del hombre. Pero como la educación en parte enseña algo al hombre, en parte también desarrolla algo en él, no se puede saber qué dimensiones tienen en él las aptitudes naturales. Si se hiciera al respecto por lo menos un experimento mediante el apoyo de los grandes señores y reuniendo las fuerzas de muchos, ello nos permitiría llegar a conclusiones sobre las posibilidades que tiene el hombre. Pero una observación, importante para la cabeza especulativa y triste, para el filántropo, es ver cómo esos señores por lo general cuidan siempre sólo de sí mismos, y no participan del importante experimento de la educación de modo que la naturaleza dé un paso más hacia la perfección. No hay nadie que no haya estado abandonado en su juventud y que en la madurez no descubra por sí mismo en qué ha sido descuidado, ya en la disciplina, ya en la cultura (así puede ser llamada la instrucción). El que no está cultivado, es rudo; el que no está disciplinado, es salvaje. Descuido de la disciplina es un mal mayor que descuido de la cultura, pues este se puede corregir todavía con posterioridad;

pero no es posible eliminar el salvajismo, y una omisión en la disciplina nunca puede ser reparada. Acaso se haga la educación cada vez mejor y que cada generación sucesiva dé un paso más hacia el perfeccionamiento de la humanidad; pues detrás de la educación está escondido el gran misterio de la perfección de la naturaleza humana. A partir de ahora puede ocurrir esto. Pues sólo ahora se comienza a juzgar correctamente y a comprender con claridad qué es lo que corresponde a una buena educación. Es maravilloso imaginarse que la naturaleza humana se ha de desarrollar por la educación cada vez mejor, y que a esta se la pueda impartir de una forma que sea adecuada a la humanidad. Esto nos abre la perspectiva hacia un futuro género humano más feliz.

(8) El proyecto de una teoría de la educación es un magnífico ideal, y no es ningún inconveniente que no estemos de inmediato en condiciones de realizarlo. Sólo que no se tiene que considerar la idea ya, de buenas a primeras, quimérica, ni desacreditarla como si fuera un bello sueño, por más que se presenten obstáculos para su ejecución. Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección que todavía no se encuentra en la experiencia. Por ejemplo: ¡la idea de una república perfecta gobernada de acuerdo con las reglas de la justicia! ¿Es por ello imposible? Nuestra idea tiene que ser primero correcta; y luego, a pesar de todos los obstáculos que se le ponen en medio a su ejecución, ya no es en absoluto imposible. Si, por ejemplo, todos mintieran, ¿decir la verdad significaría por ello un mero capricho? Y la idea de una educación que desarrolle en el hombre todas las aptitudes naturales es, por cierto, verdadera.

(9) Con la educación actual el hombre no alcanza por completo el fin de su existencia. Pues, ¡de qué distintas maneras viven los hombres! Sólo se puede producir uniformidad entre ellos si actúan de acuerdo con los mismos principios; y estos principios tendrían que llegar a ser para ellos como una segunda naturaleza. Podemos trabajar en el proyecto de una educación más adecuada y dejar una indicación para lograrla a nuestros descendientes, quienes pueden realizarla paulatinamente. Se puede ver por ejemplo en una planta de la familia de las primuláceas que, si se las cultiva de la raíz, todas salen del mismo color; pero si, en cambio, se las saca de las semillas, salen distintas y de los más distintos colores. La naturaleza ha puesto en ellas, pues, los gérmenes; y se trata sólo de sembrar y transplantar como corresponde para hacer que estos se desarrollen en ellas. ¡Lo mismo pasa con los hombres!

(10) Hay muchos gérmenes en la humanidad; y es asunto nuestro desarrollar proporcionalmente las aptitudes naturales, y hacer que la humanidad se despliegue a partir de sus gérmenes, y que el hombre alcance su destino. Los animales alcanzan el suyo por sí mismos y sin conocerlo. El hombre tiene primero que procurar alcanzarlo; pero esto no puede ocurrir si no tiene ni siquiera una idea de su destino. Si suponemos la existencia de una primera pareja humana realmente educada, hemos de ver cómo educa a sus alumnos. Los primeros padres dan ya a sus hijos un ejemplo; los hijos lo imitan, y así se desarrollan sus aptitudes naturales. No es posible que todos sean educados de esta manera; pues por lo general sólo circunstancialmente ven ejemplos los hijos. Antes los hombres no tenían idea de la perfección que puede alcanzar la naturaleza humana. Nosotros mismos no hemos puesto totalmente en limpio este concepto. Pero una cosa es cierta: que hombres individuales, por más formación que den a sus discípulos, no pueden conseguir que estos alcancen su destino. No son los hombres individuales, sino el género humano, el que ha de llegar.

(11) La educación es un arte cuya ejecución tiene que ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, dotada de los conocimientos de la precedente, puede cada vez más poner en efecto una educación que desarrolle proporcional y adecuadamente todas las aptitudes naturales del hombre, y lleve así a todo el género humano a su destino. La Providencia ha querido que el hombre aprenda a sacar de sí mismo el bien, y habla al hombre, por decirlo así, de la siguiente manera: "¡Vete al mundo! –¡el Creador podría hablar en estos términos a los hombres!-, te he dotado de todas las aptitudes para el bien. A ti te corresponde desarrollarlas; así tu propia felicidad o desdicha dependen de ti mismo."

(12) Es el hombre el que tiene que desarrollar sus aptitudes para el bien; la Providencia no las ha puesto en él totalmente terminadas: son meras aptitudes, y sin la distinción de la moralidad. Corregirse a sí mismo, cultivarse a sí mismo y, si es malo, producir moralidad en sí mismo: esto es lo que debe hacer el hombre. Pero si se reflexiona maduramente sobre esto, se encuentra que es muy difícil. De ahí que la educación sea el problema más grande y más difícil que se pueda plantear al hombre. Pues la inteligencia depende de la educación, y la educación depende a su vez de la inteligencia. De ahí que la educación sólo poco a poco pueda dar un paso hacia adelante, y sólo haciendo que una generación transmita a la siguiente sus experiencias y conocimientos, que esta añada algo y pase a las siguientes, sólo así puede surgir el concepto correcto del tipo de educación. Pero, ¡qué gran cultura y experiencia presupone este concepto! Por ello sólo tardíamente podía

aparecer, y nosotros todavía no lo hemos puesto del todo en limpio. ¿Debe imitar la educación individual a la formación de la humanidad en general por sus distintas generaciones? Son dos las invenciones de los hombres que se pueden considerar las más difíciles: la del arte de gobernar y la del arte de educar; y sin embargo se sigue disputando aún respecto a la idea de ellas.

(13) ¿Pero de dónde hemos de comenzar a desarrollar las aptitudes humanas? ¿Debemos comenzar por un estado de primitiva rudeza, o por un estado ya formado? Es difícil imaginarse un desarrollo a partir de la rudeza (de ahí que el concepto del primer hombre sea tan difícil); y vemos que en una evolución, a partir de semejante estado, una y otra vez se ha vuelto a caer en la rudeza y sólo después se ha vuelto a superarla a esta. Hasta en pueblos muy civilizados encontramos, en las noticias más antiguas que nos han dejado escritas, una marcada proximidad a la rudeza primitiva –y, ¿cuánta cultura se requiere ya para escribir?, de modo que, en relación con los hombres civilizados, el comienzo del arte de escribir se puede llamar el comienzo del mundo–.

Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. (O. Caeiro, trad.). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba/ Encuentro Grupo Editor, pp. 27-36.

Johann Gottfried Herder

Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad

IV. Por sus instintos el hombre está organizado para la libertad

Advertencias al discípulo

Se suele repetir que el hombre no tiene instintos y que esta falta de instinto constituye el carácter de su especie; en realidad tiene todos los instintos que posea cualquier animal terrestre de los que le rodean, sólo que los ha suavizado todos de acuerdo con su organización para que estén en más bellas proporciones.

El niño en el vientre de la madre parece que debe recorrer todos los estados por los que puede pasar toda criatura terrenal. Nada en agua; está con la boca abierta; su maxilar es grande, antes de que sea cubierto por los labios, que sólo se formarán más tarde; no bien llega al mundo anhela el aire y lo primero que hace es mamar sin que nadie se lo enseñe. Todo lo que es digestión y alimentación, hambre y sed sigue el proceso instintivamente o a través de impulsos todavía más oscuros. Las fuerzas musculares y generativas tienden pues a desarrollarse, y basta que un ser humano enloquezca a causa de pasión o enfermedad, para que se vean en él todos los instintos

animales. La miseria y el miedo desarrollan también en los seres, y aun en naciones enteras que viven bestialmente, las habilidades, sentidos y fuerzas de los animales.

Por consiguiente, en el hombre los instintos no se suprimen, antes bien se colocan bajo el dominio de los nervios y de los sentidos más finos. Sin ellos, la criatura, que en gran parte todavía es un animal, no podría vivir.

Y, ¿cómo son dominados? ¿Cómo logra la naturaleza colocarlos bajo el dominio de los nervios? Examinemos su marcha desde la niñez y nos mostrará en un aspecto completamente diferente, lo que con frecuencia se ha lamentado tan insensatamente como debilidad humana.

El niño humano viene a este mundo más débil que ningún otro animal, seguramente porque está formado para una proporción que no podía acabar de formarse en el vientre de su madre. el animal cuadrúpedo adquiere en el vientre de su madre la forma cuadrúpeda y, aunque al comienzo también tenga una cabeza tan desproporcionada como el ser humano, conquista en definitiva su proporción, o, en el caso de animales de muchos nervios, que nacen débiles, adquiere su fuerza proporcionada en el transcurso de algunas semanas o días. Sólo el ser humano permanece débil durante mucho tiempo; pues la formación de sus miembros fue ideada –permítaseme la expresión– para la cabeza que, en proporciones excesivamente grandes, fue lo que se formó totalmente en el vientre de la madre y en consecuencia lo primero que viene al mundo. Los otros miembros que para su desarrollo precisan aliento, aire y movimiento de este mundo, distan mucho de llegar a crecer como ella, a pesar de que durante todos los años de la niñez y de la juventud aumentan en relación con su cabeza, mas no ésta con respecto a ellos. El débil niño está también impedido, si se quiere, de usar sus potencias superiores y la naturaleza las forma sin descanso y antes que nada. Antes de que el niño aprenda a andar, aprende a ver, a oír, a agarrar y a practicar la delicadísima mecánica y medición de estos sentidos. Los ejercita tan instintivamente como los animales, sólo que de una manera más delicada. No con destreza y arte congénitos, puesto que todas las habilidades artificiales de los animales son consecuencia de estímulos más toscos; y si éstas dominaran en la niñez, el ser humano seguiría siendo animal, y entonces, como ya lo sabe todo antes de aprenderlo, nada humano aprendería. Por lo tanto, la razón debería serle innata como instinto, lo cual se ve en seguida que es una contradicción; o bien debería, como ocurre ahora, venir débil al mundo para aprender la razón.

La aprende desde la niñez y, como para su andar artificial, se le educa también para la libertad y el hablar humano por medio del arte. Se coloca al lactante junto al pecho de la madre, sobre su corazón; el fruto de su vientre se pone bajo la protección de sus brazos. Sus sentidos más finos, la vista y el oído, se despiertan primero y son guiados a través de figuras y sonidos. Será una suerte para él si son felizmente guiados. Poco a poco se desarrolla su rostro y se fija en la mirada de las personas que se mueven a su alrededor, como su oído se fija en su lenguaje, y con su ayuda aprende a distinguir los primeros conceptos. Y así aprende poco a poco a mover su mano; sólo entonces tienden sus miembros a ejercitarse por su cuenta. Primero fue un aprendiz de los dos sentidos más delicados; luego el instinto artificial al cual debe ser iniciado, es la razón, la humanidad, la manera de vivir humana, que ningún animal posee ni aprende. También los animales domésticos adoptan algo de los hombres, pero de modo puramente animal y sin que por ello se transformen en seres humanos.

De esto se desprende que es la razón humana: nombre que en obras modernas se usa con tanta frecuencia como si fuera un automatismo innato y como tan no diera sino interpretaciones erróneas. Teórica y prácticamente la razón es si no algo que se llega a saber, una aprendida proporción y dirección de las ideas y fuerzas, para la cual el ser humano ha sido formado de acuerdo con su organización y manera de vivir. No conocemos la razón de los ángeles, como tampoco podemos hacernos cargo del estado interior de una criatura inferior; la razón del hombre es humana. Desde la niñez compara ideas e impresiones de sus sentidos sobre todo de los más finos, de acuerdo con la finura y la verdad con que éstos se las proporcionan, según la cantidad en que las recibe y según la interior capacidad de rapidez con que aprendió a unirlas. La unidad que se formó con todo ello en su pensamiento, y los varios enlaces de estos pensamientos e impresiones al juzgar lo que es verdadero y falso, bueno o malo, feliz y desgraciado, esto es su razón, la obra progresiva de la formación de la vida humana. No es innata en él sino que la ha adquirido, y según fueran las impresiones que recibió, los modelos y la interior fuerza y energía con que unió estas diversas impresiones en la proporción de lo más profundo de su ser, así también su razón será como su cuerpo, rica o pobre, enferma o sana, salvaje o bien educada. Si la naturaleza nos engañara con impresiones de los sentidos, tendríamos que acatarla y dejarnos engañar; por más hombres que hubiera, fueran cuales fueran sus sentidos, todos ellos se engañarían igualmente. Si nos engañan los hombres y no tenemos fuerza u órgano para comprender el engaño y reunir las impresiones en mejores proporciones, nuestra razón quedará lisiada y con frecuencia lisiada para toda la vida.

Precisamente porque el hombre necesita aprender todo, porque es su instinto y misión aprenderlo todo como su marcha erecta, sólo cayéndose aprende a andar y a menudo sólo por los errores llega a la verdad, en lo que le aventaja el animal con su andar en cuatro patas, pues lo guía la proporción de sus sentidos e instintos más fuertemente expresada. El ser humano tiene la regia ventaja de mirar lejos a su alrededor con la cabeza erguida, y por ende también de ver muchas cosas oscuras y erróneamente y hasta de olvidar con frecuencia sus propios pasos y de recordar sólo gracias a sus tropiezos sobre qué bases estrechas descansa todo el edificio de toda su cabeza y corazón, de sus conceptos y juicios; con todo, por habérsele destinado a la alta misión de razonar, es y sigue siendo lo que ninguna otra criatura terrenal: un hijo de los dioses, un rey de la tierra.

Para percatarnos de lo elevado de este destino consideramos qué hay en los grandes dones de la razón y la libertad, y cuánto, por decirlo así, arriesgó la naturaleza cuando los confió al hombre, un ser terrenal tan débil, tan diversamente complicado. El animal es tan sólo un esclavo agachado, aunque algunos levanten la cabeza con nobleza o por lo menos con su cuello estirado anhelen la libertad. Su alma que todavía no está madura para la razón, debe servir a instintos apremiantes y prepararse primero de lejos en este servicio para el uso propio de los sentidos e inclinaciones. El hombre es el primer liberto de la creación; está derecho. De él pende la balanza del bien o del mal, de lo falso y de lo verdadero; puede investigar, debe elegir. De la misma manera que la naturaleza le dió dos manos libres como instrumentos y una amplia vista para guiar sus pasos, el hombre tiene asimismo el poder, no sólo de establecer los pesos, sino también ––permítaseme la expresión– de ser él mismo un peso en la balanza. Puede dar apariencia a la mayor de las equivocaciones y convertirse en impostor voluntario; puede con el tiempo llegar a amar las cadenas que van contra su naturaleza, y coronarlas con flores de toda clase. Lo mismo sucede con la razón falaz, sucede también con la libertad encadenada y mal empleada; en la mayoría, es la proporción de fuerzas e instintos tal como la fijó la comodidad o la costumbre. Pocas veces mira el hombre por encima de ellas, y con frecuencia cuando lo dominan instintos bajos o lo atan odiosas costumbres, puede ser peor que un animal.

Pero sigue siendo un rey en virtud de su libertad, aun en el caso de que se abuse de ella, pues puede escoger aunque escoja lo peor; puede disponer de sí mismo aunque por decisión propia se decida por lo más bajo. Naturalmente, ante aquel que todo lo ve, que depositó en él todas sus fuerzas, tan limitada es su razón como su libertad; bendita limitación, porque quien creó las fuentes

tenía que conocer todo desbordamiento de las mismas, para preverlo y encauzarlo con el objeto de que el arroyo más impetuoso no se le escapara de las manos; pero eso en nada altera la cosa en sí ni en la naturaleza humana. El hombre es y sigue siendo en sí una criatura libre, aunque la bondad absoluta lo proteja también en sus locuras y las encauce para el mejor bien de él y de todos. De la misma manera que un proyectil mecánico no puede escaparse de la atmósfera, pero también cuando cae, obra según una única y misma ley de la naturaleza, así el hombre en el error y en la verdad, cuando cae y se levanta, sigue siendo hombre, y aunque niño débil, es, con todo, libre de nacimiento; si no es racional todavía, su razón puede mejorar; si aún no está formado para la humanidad, puede llegar a estarlo. El caníbal de Nueva Zelandia y Fenelón, el desdichado yamán y Newton son criaturas de la misma especie.

Ahora bien, parece ciertamente que en nuestra tierra toda su posible diversidad deba realizarse también en el empleo de este don; y se verá una escala de seres humanos que de los límites del animal alcanza hasta el genio más puro de la forma humana. Esto no debe maravillarnos teniendo en cuenta la gran gradación de animales que hay debajo de nosotros y qué largo camino tuvo que seguir la naturaleza para preparar en nosotros la organización de esta pequeña flor de la razón y la libertad, que poco a poco se desarrolla. Parece que en nuestra tierra todo debe estar de acuerdo con sus probabilidades, y sólo podemos aclararnos bastante el orden y la sabiduría de esta profusión, cuando, dando otro paso, abarquemos la finalidad que se persigue con la diversidad que se observa en este gran jardín de la naturaleza. En él vemos prevalecer las más veces sólo leyes de necesidad; pues se pretendía que toda la tierra fuera habitada hasta en sus parajes más lejanos y salvajes, y sólo aquel que la extendió tan lejos, sabe por qué admitió también en este mundo a yamanes y neozelandeses. Quien más puede despreciar el género humano no podrá negar empero que en medio de tanta maleza prosperaron también entre los hijos de la tierra la razón y la libertad, estas nobles plantas que bajo la luz del sol celestial dieron también bellos frutos. Sería casi increíble, si la historia no nos lo dijera, a qué alturas se elevó el entendimiento humano y no sólo imitando a la divinidad creadora y conservadora, sino procurando también remedar su orden. En el caos del ser, que le muestran los sentidos, buscó y encontró unidad e inteligencia, leyes de orden y belleza. Las fuerzas más escondidas, que él no conoce desde el interior, las estudió en su marcha exterior y siguiendo el movimiento, el número, la medida, la vida y hasta la existencia, con sólo ver su acción en el cielo y sobre la tierra. Todos estos intentos en este sentido hasta cuando erró o sólo pudo soñar, son pruebas de su majestad, de una fuerza y grandeza semejantes a Dios. El ser que todo lo

creó depositó realmente en nuestra débil organización un rayo de su luz, una impronta de sus fuerzas más genuinas y por bajo que el hombre esté, puede decirse a sí mismo: "Tengo algo en común con Dios: poseo aptitudes que debe poseer también el Ser supremo, a quien conozco en sus obras, puesto que las ha revelado a mi alrededor". Evidentemente fué esta semejanza con él mismo la suma de toda la creación del mundo. En este miradero el hombre no podía levantar la vista más arriba; pero no dejó de hacerlo hasta esa semejanza llevando la serie de sus organizaciones hasta el punto más alto. De ahí que también la marcha hacia éste fuera tan uniforme a pesar de todas las diferencias de forma.

Del mismo modo la libertad dió también nobles frutos en la formación del hombre, luciendo su gloria tanto en lo que desprecia como en lo que emprende. El hecho de que renunciara al impulso inconstante de los ciegos instintos y se anudara libremente al vínculo del matrimonio, de una sociable amistad, protección y fidelidad en vida y muerte, de que renunciara a su propia voluntad y permitiera que las leyes lo dominaran, es decir el ensayo siempre imperfecto de gobierno del hombre por el hombre, protegiéndolo con su propia sangre y vida, de que nobles hombres se consagraran a la patria y no sólo en un momento agitado de su vida, sino, lo que es mucho más noble, considerando inalcanzablemente que todos los esfuerzos de su vida durante días y noches, por el espacio de años y en el curso de toda la vida, nada eran para regalar el bienestar y la tranquilidad, por lo menos en su opinión, a una multitud ciega y desagradecida, y de que, por último, sabios inspirados por Dios y llevados de noble afán por la verdad, la libertad y por la felicidad de nuestra especie, aceptaran voluntariamente ultrajes y persecuciones, pobreza y miseria, fieles a la idea de haber creado o facilitado a sus hermanos el bien más noble de que ellos eran capaces; si todo esto no son grandes virtudes humanas y aspiraciones poderosísimas de la autodeterminación que existe en nosotros, yo no sé que haya otras. Bien es verdad que siempre fueron pocos quienes se adelantaron al gran montón y como médicos le impusieron saludablemente lo que por sí solo aquél no sabía aún elegir; pero estos pocos fueron la flor del género humano, inmortales y libres hijos de los dioses sobre la tierra y cada uno de ellos vale por millones.

Herder, J. G. (1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad.* (J. Rovira Ermengol, trad.). Buenos Aires: Losada, pp.110-115.

Johann Heinrich Pestalozzi

Cómo Gertrudis enseña á sus hijos

Carta IV

Amigo, tú conoces ahora á los hombres que al presente son mis colaboradores. Pero yo no los tenía al principio de mi mansión en Burgdorf, ni aun los busqué en esa época. Yo me encontraba desde mi partida de Stanz en un estado de pavor y de cansancio que las ideas mismas que se referían á mis antiguos planes de educación popular comenzaban á borrarse de mi espíritu, y que yo estuve tentado de limitar simplemente mi ambición á obtener algunas mejoras de detalle en el miserable estado de nuestras escuelas. Si he vuelto á entrar en la única vía en que es posible la realización de mis antiguos proyectos, lo debo únicamente á la necesidad y á la circunstancia de que ni aun pude alcanzar esas mejoras. Yo pasé entretanto meses enteros trabajando en los límites restringidos en que esa postración de mi ser me había hecho encerrarme. Era la mía una situación singular; con mi ignorancia y mi inexperiencia, pero también con mi facultad de comprensión y mi sencillez, yo era á la vez y en el mismo momento él último de los últimos maestros de escuela y el reformador de la enseñanza. Y lo era en una época en que, después de Rousseau y Basedow, la mitad del globo estaba en movimiento para obtener esa reforma. Yo no sabía, en verdad, ni una silaba de lo que hacían y decían todos esos hombres; yo veía sólo que los grados superiores de la enseñanza, ó más bien la enseñanza superior, alcanzaba aquí y allá una perfección cuyo brillo deslumbraba mi ignorancia, como la luz del día deslumbra á un murciélago. Yo encontraba aún que

los grados medios de la instrucción sobrepasaban y mucho la esfera de mis conocimientos, y hasta veía estudiados, de una y otra parte, con la aplicación y la constancia de la hormiga, los puntos más elementales de esa enseñanza, y de ninguna manera podía desconocer el mérito y los resultados de esos trabajos.

Pero cuando yo abarcaba con la vista el estado general de la enseñanza, ó por mejor decir, la enseñanza considerada en su conjunto y en sus relaciones con la masa de los individuos que tenían necesidad de ser educados, me parecía que lo poco que yo podía hacer en toda mi ignorancia era aun infinitamente superior á lo que veía hacer á ese respecto en favor del pueblo. Mientras más observaba á ese pueblo, más encontraba que el poderoso río que parece correr para él en los libros se evapora, en la aldea y en el salón de la escuela, en una niebla oscura y húmeda que no lo moja ni lo deja á secas, y que no tiene para él las ventajas del día ni las de la noche.

Yo no podía ocultarme que la enseñanza de la escuela, tal como la veía practicada, no tiene ningún valor para la gran generalidad de los hombres y para las clases inferiores de la sociedad.

Tal como la conocía, ella me parecía como una gran casa cuyo piso superior está decorado con un arte exquisito y consumado, pero que es habitado sólo por un pequeño número de hombres. El del medio tiene ya un gran número de habitantes; pero no tiene escaleras que les permitan subir, como hombres, al piso superior, y si ellos manifiestan deseos de trepar á la manera de los animales, se les corta provisoriamente un brazo ó una pierna para impedírselo. En el piso bajo habita un rebaño innumerable de seres humanos, los que poseen absolutamente el mismo derecho que los del superior á la luz del sol y á la salubridad de la atmósfera; sin embargo, no se contentan con abandonarlos á sí mismos en las cuevas sin ventanas, oscuras y asquerosas: cuando ellos se atreven solamente á levantar la cabeza para arrojar una mirada hacia los esplendores del piso superior, se les horadan brutalmente los ojos.

Amigo, esa manera de ver las cosas me condujo naturalmente á la convicción de que había urgencia y necesidad no solamente de aplicar paliativos, sino de curar radicalmente ese mal escolar que hace de la mayor parte de los europeos otros tantos eunucos. Un paliativo en un caso semejante se convertiría fácilmente en un veneno cuya segunda dosis doblaría seguramente los efectos de la primera, en vez de detenerlos. Sin embargo, yo comencé á sentir, y ese sentimiento se desarrolló

más y más, que es imposible remediar en grande y de una manera durable los males de la escuela, si no se llega á someter la forma mecánica de toda enseñanza á las leyes eternas que sigue el espíritu humano para elevarse de impresiones puramente sensibles á concepciones claras.

Ese sentimiento que, como lo he dicho, cada día se me imponía más, me condujo á pié llano á consideraciones que abrazaban en su conjunto el dominio de la educación. Mi disposición de ánimo me hacía asemejarme á un ratón que tiene miedo del gato y que no osa ya sino á penas arrojar una mirada fuera de su cueva. Sin embargo, yo debí reconocer que el estrecho semiplan que mi desaliento actual me dictaba no sólo no podía dar ninguna satisfacción suficiente á las exigencias de la escuela, sino que podía aquí y allá, en las circunstancias que fácilmente podían sobrevenir, tener por resultado el hacer engullir á los pobres niños una nueva dosis de opio, que vendría á agregarse á la dosis habitual que ellos absorben tan á menudo entre las cuatro paredes de la escuela.

Pero también, sin temer tanto, estaba yo cada día más descontento de la nada y del vacío de mi acción aislada de maestro. Y en mis esfuerzos me parecía realmente encontrarme en la situación de un marino que, habiendo perdido su harpón, quiso ensayar el pescar ballenas con el anzuelo. Naturalmente no pudo conseguirlo. Él debió, á riesgo de perder los bienes y la vida, volver á tomar en sus manos el harpón ó renunciar para siempre á la pesca de la ballena. Y yo, desde que reconocí que había urgencia en poner en armonía, en todos los puntos, los principios de la enseñanza con la marcha de la naturaleza, me encontré en la misma situación. Los derechos de la naturaleza sobre mi profesión de maestro no me parecían ya aislados; yo los veía en el encadenamiento completo de sus fuerzas y de su estado, y yo debía, si no quería naufragar allí con cuerpo y bienes como el pescador de ballenas, ó renunciar al pensamiento de obtener el menor resultado en mi profesión, ó respetar el orden indicado por la naturaleza y también seguirlo a donde él me condujese. Yo escogí la segunda alternativa; me confié todavía una vez, y todavía una vez ciegamente, á la dirección de la naturaleza, y, después de haber pasado cerca de un año, como un maestro de escuela clandestina, sin iniciativa, en empujar el modesto carretón del ABC, me lancé bruscamente en una empresa que abrazaba nada menos que tres proyectos: una casa de huérfanos, un seminario de preceptores y un pensionado, pero que exigía al mismo tiempo para el primer año un desembolso anticipado del cual yo no podía esperar, en esa época, obtener ni aun la décima parte.

La empresa ha marchado sin embargo. Ella marcha, amigo, ella debe marchar. Yo me encuentro ser el sitio donde yace una experiencia profunda; el corazón humano y aun el corazón del gobierno, que es el corazón más duro de todos los corazones, no resiste el ver perecer sin socorros, consumida por sí misma, cualquiera aspiración grande y pura del espíritu de sacrificio, cuando sus botones se abren y se trasforman á su vista en flores.—Y mis ensayos, querido Gessner, han adelantado: ellos han llegado á producir frutos que maduran.

Amigo, el hombre es bueno y quiere lo bueno; solamente él quiere también al mismo tiempo su bienestar cuando hace lo bueno, y si él es malo, es porque seguramente le han cerrado el camino en el cual él quería ser bueno. ¡Cerrarle ese camino ¡ay! es una cosa horrible!—Y es un hecho tan común, y el hombre, por lo mismo, es también ¡tan rara vez bueno! A pesar de todo yo creo, de una manera absoluta y general, en el corazón humano y marcho, en esta creencia, mi camino sin fondo, como si marchase por una calzada romana bien pavimentada. Yo quería hacerte penetrar en el laberinto de reflexiones por las cuales he debido pasar para llegar á llevar la luz á mi espíritu sobre los procedimientos mecánicos de la enseñanza, y sobre su subordinación á las leyes eternas de la naturaleza física.

Amigo, voy á trascribirte aquí con ese fin algunos pasajes de una memoria sobre mis experiencias que, hace seis meses más ó menos, dirigí á varios amigos de mi establecimiento. Ellos esclarecieran bajo muchos conceptos la marcha de mis ideas.

"El hombre, decía yo en ese escrito, llega á ser hombre solamente por el arte de la educación, pero esa guía de nuestro ser, que nosotros mismos nos la hemos dado, debe á su vez, en toda su acción, tan lejos como ella nos conduzca, unirse fuertemente á la marcha sencilla de la naturaleza. Cualquiera que sea su obra, por más resueltamente que nos saque de la condición y nos despoje de los derechos de nuestro ser animal, no está en estado de agregar ni un ápice á la esencia de la forma por la cual se eleva nuestra especie de las intuiciones confusas á las nociones claras. El arte no debe tampoco hacerlo. Él llena esencialmente su misión de perfeccionarnos sólo cuando nos desarrolla en esa forma y no en ninguna otra; y tan luego como trata de hacerlo en cualquiera otra, nos arroja por ese medio, en todo caso, como en una condición que no es humana, de donde él debe sacarnos por estarlo así destinado por el creador de nuestra naturaleza. El modo de ser de la naturaleza, de donde dimana la forma de desarrollo que conviene á nuestra especie, es en sí mismo

inmutable y eterno, y aplicado á la educación, él es y debe ser su fundamento eterno é inmutable. También aparece el arte, al ojo del observador no superficial, en el más alto grado de su esplendor, como un grande edificio que se ha elevado, por la adición insensible y sucesiva de péquenlas partes, sobre una roca gigantesca y eternamente indestructible y que descansa inmoble sobre esa roca tan largo tiempo como él permanece íntimamente unido á ella; pero que se desploma súbitamente, se desmenuza y se reduce á la nada de las partículas de que había sido formado, cuando el lazo que lo une á la roca se rompe sólo en una longitud de algunas líneas. Por inconmensurables que sean los resultados de la educación en sí mismos y en toda su extensión, es, en todo caso, pequeño é imperceptible lo que el arte agrega á la evolución de la naturaleza, ó más bien lo que él edifica sobre los fundamentos de ella misma. Los procedimientos que él emplea para el desarrollo de nuestras facultades se limitan esencialmente á encerrar en un círculo más estrecho y en series coordinadas los objetos que la naturaleza nos presenta diseminados , á gran distancia y en relaciones confusas; él se limita á someter de más cerca esos objetos á nuestros cinco sentidos, en condiciones que vienen en ayuda de nuestra memoria y que habitúan á nuestros sentidos mismos á representarnos diariamente las cosas del mundo en un número mayor, de una manera más precisa. También todo el poder del arte de la educación reposa sobre la conformidad de su acción y de sus efectos con los efectos de la naturaleza física misma;—su acción toda y la de la naturaleza no es más que una sola y misma cosa.

¡Hombre! imita los procedimientos de la naturaleza. Para formar el árbol más grande, principia ella por hacer salir de la semilla un germen imperceptible; mas, en seguida, por medio de adiciones insensibles, renovadas cada día y á cada hora del día, desarrolla primero los elementos del tronco, después los de las ramas principales y por último los de las ramas secundarias, hasta la última ramilla de la cual pende el efímero follaje. Observa bien este procedimiento de la gran naturaleza; ve cómo cuida y cómo protege cada una de las partes que ella ha creado, y cómo encadena la existencia de cada órgano nuevo á la vida antes asegurada de los primeros nacidos.

Observa cómo la brillante flor se desarrolla del botón perfectamente formado; cómo ella pierde muy pronto el esplendente ropaje de esa primera faz de su existencia y cómo débil, pero bien formada fruta, en todo lo que comprende su ser, agrega cada día constantemente algo, pero algo real, á lo que ella es y pasa varios meses en crecer así tranquilamente, suspendida de la rama que la alimenta, hasta que, perfectamente madura y completa en todas sus partes, cae del árbol.

Observa cómo la madre naturaleza, al mismo tiempo que arroja los primeros vástagos aéreos, desarrolla también el germen de la raíz y sumerge profundamente en el seno de la tierra la parte más preciosa del árbol; cómo ella hace salir á su vez el tronco inmóvil de la sustancia íntima de la raíz, las ramas principales de la sustancia íntima del tronco, las ramas secundarias de la sustancia íntima de las ramas principales, y cómo ella da á todas las partes, aun á las más delicadas y á las más lejanas, un vigor suficiente, sin atribuir jamás á una sola de entre ellas una fuerza inútil, superabundante y desproporcionada."

El mecanismo de la organización material del hombre está en su esencia sometido á las mismas leyes que presiden al desarrollo general de las zas en la naturaleza física. Conforme á estas leyes debe toda enseñanza grabar en la sustancia de la inteligencia humana, en caracteres profundos é indelebles, la parte más esencial de su ramo de conocimientos; en seguida, sólo gradualmente, pero sin descanso ni interrupciones, encadenar los puntos secundarios al punto principal y, hasta el último límite de su ramo, mantener cada una de las partes, teniendo presente su importancia relativa, en una unión viva con ese mismo ramo.

Yo trataba, pues, de descubrir las leyes á las cuales el espíritu humano, en virtud de su propia naturaleza, debe estar sometido en su desarrollo. Yo sabía que ellas debían ser las mismas de la naturaleza física y creía encontrar seguramente en ellas el hilo que me serviría para tejer la trama de un método de enseñanza general y psicológico. Hombre, me dije á mí mismo buscando ese hilo en mis sueños, tú reconoces que la madurez del fruto es el resultado de la perfección completa de todas sus partes; asimismo no creas en la madurez de los juicios de los hombres sino cuando te aparezcan como el resultado de una intuición completa, en todas sus partes, del objeto que es causa del juicio; por el contrario, cuando un juicio no te parezca maduro por una intuición previa, bien completa, considéralo como una fruta que cae al suelo picada de gusanos y que, por consecuencia, no tiene más que las apariencias de la madurez.

1º. Aprende, pues, á clasificar tus intuiciones y á poseer completamente lo simple, antes de avanzar á lo que es algo complicado. Trata de construir en cada ramo de estudios una escala gradual de conocimientos en que toda noción nueva no sea más que una adición pequeña, casi imperceptible, á las nociones anteriores grabadas profundamente en la memoria y hechas indelebles.

2º. Encadena en tu espíritu, exactamente como ellos están en realidad encadenados en la naturaleza, todos los hechos que pertenecen á un mismo orden de ideas. Subordina en tu imaginación las cosas accesorias á las esenciales y, en particular, las impresiones que te han sido trasmitidas por el arte á las impresiones dadas por la naturaleza y la realidad. Y no des nunca á las cosas una importancia mayor de la que relativamente tienen para nuestra especie en la naturaleza misma.

3º. Da más fuerza y claridad á tus impresiones en las cuestiones importantes, aproximando artificialmente los objetos y haciéndolos obrar en tu espíritu por medio de varios sentidos á la vez. Para conseguirlo comienza ante todo por reconocer la ley del mecanismo físico, que hace siempre depender la intensidad relativa de tus impresiones de la distancia más ó menos grande que separa tus sentidos de todo objeto que los hiere. No olvides jamás que de esa proximidad ó de esa lejanía física resulta todo lo que hay de positivo en tus intuiciones, en tu educación profesional y aun en tu virtud.

4º. Considera todos los efectos de la naturaleza física como absolutamente necesarios; y reconoce en esta necesidad el resultado del arte desplegado por la naturaleza para reunir bajo su imperio los elementos que la constituyen y que parecen heterogéneos, y para hacerlos contribuir, cada uno en su medida, á la conclusión de su obra. Hace de modo que el arte de enseñar, por medio del cual obras en tus semejantes, produzca los mismos resultados que tiene por objeto obtener en el estado de las leyes naturales y necesarias, así también como, en el conjunto del método, los procedimientos en apariencia más heterogéneos concurren al resultado general.

5º. Pero la riqueza y la multiplicidad de sus atractivos y de su juego son la causa de que los resultados de las leyes físicas lleven generalmente en sí el sello de la libertad y de la independencia.

Hace asimismo de modo que los resultados de la educación y de la instrucción, una vez elevados al rango de leyes naturales y necesarias, lleven también en sí, por la variedad de su juego y la diversidad de sus atractivos, ese sello de libertad y de independencia.

Todas esas leyes á las cuales está sometido el desarrollo de la naturaleza humana giran, en todas sus aplicaciones, alrededor de un punto céntrico; ellas giran al rededor del punto céntrico de todo nuestro ser, y ese punto céntrico somos nosotros mismos.

Amigo, todo lo que yo soy, todo lo que yo quiero, y todo lo que debo de ser proviene de mí. ¿No deben también mis conocimientos proceder de mí?

Carta V

No te he indicado rápidamente esas proposiciones aisladas de las cuales, como creo, puede hilarse la trama de un método de enseñanza general y psicológico.

Ellas no me satisfacen. Yo siento que no estoy en estado de representarme, en su esencia y en toda su sencillez y toda su generalidad, las leyes naturales sobre que reposan esas proposiciones. Según mi juicio, esas leyes reconocen en su conjunto un triple origen.

La primera de esas fuentes es la naturaleza misma de nuestro espíritu, en virtud de la cual se eleva él de las intuiciones oscuras á las nociones claras.

De esta fuente nacen los principios siguientes, que deben ser reconocidos como los fundamentos de las leyes cuya naturaleza investigo:

1º. Todas las cosas que hieren mis sentidos no son para mí medios de adquirir nociones exactas, sino en cuanto que los fenómenos que ellas presentan hacen primeramente caer en mis sentidos su manera de ser inmutable é invariable más bien que sus condiciones mudables ó sus propiedades. Ellas son, al contrario, para mí fuentes de error y de ilusión cuando los fenómenos que ellas presentan hacen caer en mis sentidos sus accidentes más bien que su sustancia.

2º. A cada intuición, profundamente impresa y hecha inolvidable en el espíritu, se encadena con gran facilidad y casi sin darnos cuenta toda una serie de intuiciones de nociones accesorias más ó menos semejantes.

3º. Así como la esencia misma de un objeto hace en tu espíritu una impresión incomparablemente más fuerte que sus cualidades, el mecanismo de nuestra naturaleza nos conduce espontáneamente cada día de verdad en verdad en las cuestiones relativas á ese objeto; si, al contrario, las cualidades

variables han causado en tu espíritu una impresión incomparablemente más fuerte que sus caracteres esenciales, ese mecanismo de tu naturaleza te hace caer diariamente de error en error en ese objeto.

4º. Reuniendo juntos los objetos de la misma naturaleza, desarrollamos, precisamos y afirmamos de una manera positiva y general nuestros conocimientos sobre el estado real é íntimo de los objetos; debilitamos, en provecho de la impresión que debemos guardar de sus caracteres esenciales, la impresión exclusiva y predominante producida por las cualidades de algunos de entre ellos; impedimos el embrollo de nuestro espíritu por la influencia aislada de ciertas impresiones de cualidades; nos preservamos del peligro de confundir atolondradamente la apariencia exterior de las cosas con su esencia; de caer, por consiguiente, en un apego y predilección exagerada de una cosa cualquiera que, mediante una observación más exacta, habríamos relegado á un rango secundario, y en fin, de rellenar la cabeza, de una manera fantástica, de nociones accesorias de ese género. No puede ser de otro modo: mientras más ideas generales y comprensivas se apropia el hombre, tanto menos pueden las nociones especiales y particulares ejercer en él una impresión perjudicial para los conocimientos solos que son esenciales; al contrario, mientras menos nos hemos ejercitado en la observación de la naturaleza, más fácil es á las nociones aisladas que adquirimos sobre el estado variable de las cosas, turbar, borrar aún los conocimientos esenciales que de ellas poseemos.

5º La intuición más compleja se compone también de elementos simples que la constituyen. Desde el momento en que se les posee completamente, se hace simple lo más complicado.

6º Mientras mayor número de sentidos empleamos en la investigación de la naturaleza ó de las cualidades de un objeto, tanto más exacto es el conocimiento que adquirimos de ese objeto.

Tal me parecen los principios del mecanismo físico que se deducen de la naturaleza misma de nuestro espíritu. A esos principios se ajustan las leyes generales de ese mecanismo del cual ahora me limito á decir aquí: *conclusión* es la gran ley de la naturaleza; todo lo incluso no es verdadero.

La *segunda* fuente de esas leyes físico-mecánicas es la materialidad de nuestra naturaleza, que se confunde de una manera general con nuestra facultad de intuición.

Nuestra organización es tal que nuestra vida se pasa en oscilar continuamente entre la tendencia á conocerlo todo y á saberlo todo y entre la propensión á gozar de todo, que modera nuestra sed de saber y de conocer. Considerada en su acción puramente física, nuestra pereza natural es aguijoneada por nuestra curiosidad, y nuestra curiosidad, á su vez, es refrenada por nuestra pereza. Pero el aguijón de la una, como el freno de la otra, no tiene en sí mismo más que un simple valor material; por el contrario, el primero considerado como principio material de nuestra facultad de investigación, y el segundo como principio material de sangre fría en los juicios, tienen ambos una importancia considerable. Adquirimos todo nuestro saber gracias al encanto infinito que presenta el árbol de la ciencia para nuestra naturaleza sensible, y gracias al principio de pereza, que impone límites á esa propensión móvil y superficial que nos lleva á revolotear de intuición en intuición, maduramos nosotros, en muchos conceptos, para la verdad, antes de expresarla por medio de la palabra.

Pero nuestros anfibios investigadores de la verdad no saben nada de esa madurez; ellos cacarean la verdad antes de presentirla, con mucha más razón, antes de conocerla. Es todo lo que ellos pueden hacer; no tienen, como los cuadrúpedos, la facultad de andar sobre la tierra firme, y no poseen ni las aletas de los peces para nadar en los abismos, ni las alas de las aves para elevarse hasta las nubes. Ellos, como Eva, no conocen más que la intuición involuntaria de las cosas y tienen la misma suerte: devoran, antes de que esté maduro, el fruto de la verdad.

La *tercera* fuente de esas leyes físico-mecánicas proviene de las relaciones de nuestra condición exterior con nuestra facultad de conocer.

El hombre está fijo á su nido, y cuando él lo suspende de centenares de hilos y lo rodean de centenas de círculos ¿que hace más que la araña, que suspende su habitación de cientos de hilos y la rodea de centenares de círculos? Y ¿qué diferencia hay entre una araña un poco más grande y una un poco más pequeña?—En el fondo su manera de obrar es la misma: ambas se mantienen en el medio del círculo que ellas han trazado. El hombre no escoge por sí mismo el medio en que él se agita y se mueve, y todas las verdades de este mundo no le son absolutamente conocidas, desde el punto de

vista de su existencia puramente física, sino en la medida en que las cosas exteriores que se presentan á su intuición se aproximan á ese medio en que él se agita y se mueve.

Pestalozzi, J. H. (1889). *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (J. T. Sepúlveda, trad.). Coatepec: Tipografía de Antonio Rebolledo, pp. 89-105.

Johann Wolfang Von Goethe

Los años de aprendizaje de Guillermo Meister

Libro Octavo: Capítulo primero

Félix había corrido al jardín; Guillermo lo seguía con entusiasmo; la más bella mañana mostraba en cada objeto nuevos encantos y Guillermo gozó de un dichosísimo instante. El mundo, libre y magnífico, era cosa nueva para Félix, y su padre no conocía mucho mejor las cosas por las que preguntaba el niño repetida e infatigablemente. Juntáronse por último al jardinero, quien tuvo que referirles el nombre y usos de diversas plantas; Guillermo veía la Naturaleza a través de un nuevo órgano, y la curiosidad, el afán de saber del niño hiciéronle comprender por vez primera qué débil interés había tomado por las cosas exteriores y lo poco que conocía y sabía de ellas. En aquel día, el más alegre de su vida, pareció comenzar también su propia educación; sentía la necesidad de instruirse al ser llamado a enseñar.

Yarno y el abate no habían vuelto a dejarse ver; regresaron por la noche y trajeron consigo a un forastero. Guillermo fue con asombro a su encuentro, no quería creer a sus ojos. Era Werner, quien también vaciló un momento antes de reconocerle. Ambos se abrazaron del modo más tierno y no pudieron ocultar que se encontraban mutuamente cambiados. Werner afirmaba que su amigo se había hecho mayor, más fuerte, más derecho, mejor formado en toda su persona y más agradable de modales.

–Sólo echo de menos algo de su antigua cordialidad –añadió.

–Ya volverá a aparecer cuando nos hayamos repuesto de la primera sorpresa –dijo Guillermo.

Werner estaba muy lejos de haber hecho sobre Guillermo una impresión igualmente favorable. El buen hombre más bien parecía haber marchado hacia atrás que hacia adelante. Estaba mucho más flaco que antes: su agudo rostro parecía ser más afilado, su nariz más larga, su frente y su cráneo estaban desprovistos de cabellos, su voz era aguda, violenta y chillona, y su pecho hundido; sus hombros encorvados, sus mejillas descoloridas no dejaban duda alguna de que se hallaba uno en presencia de un industrioso hipocondríaco.

Guillermo fue lo bastante discreto para explicarse con mucha reserva sobre aquellos grandes cambios, mientras que, por el contrario, el otro daba pleno curso a su amistosa alegría.

–Verdaderamente –exclamó–, si has empleado mal tu tiempo, y como sospecho no has ganado nada, te has hecho, en cambio, una personilla que puede y debe labrar su propia dicha; pero no pierdas el tiempo ni dilapides otra vez el dinero; con esa figura tienes que adquirirnos una rica y bella heredera.

–Nunca negarás tu carácter –repuso Guillermo sonriendo–. Apenas vuelves a encontrar a tu amigo al cabo de largo tiempo, cuando ya lo consideras como una mercancía, como objeto de tus especulaciones con el cual puede ganarse algo.

Yarno y el abate no parecieron en modo alguno sorprendidos de este reconocimiento y dejaron que ambos amigos se explayaran a su gusto sobre el pasado y el presente. Werner daba vueltas en torno a su amigo, lo hacía girar de un lado a otro, de modo que casi llegó a molestarlo.

–No, no –exclamaba–; nunca me ha ocurrido nada análogo, y, sin embargo, bien sé que no me equivoco. Tus ojos se han hecho más profundos, tu frente más ancha, tu nariz más fina y tu boca más amable. ¡Miren ustedes cómo se mantiene en pie! ¡Cómo todo ello concierta y se acomoda! ¡Oh, cómo hace prosperar la pereza! Mientras que yo, pobre diablo… –Mirose entonces a un espejo–. Si en este tiempo no hubiera ganado mucho dinero, habría que convenir en que no servía para nada.

Werner no había recibido la última carta de Guillermo; estaba asociado con la casa mercantil extranjera con la que Lotario se proponía comprar en común aquellos dominios. Este asunto era lo que llevaba allí a Werner; no tenía ni la menor sospecha de que encontraría en su camino a Guillermo. Vino el escribano, fueron mostrados los documentos y Werner encontró que eran justas las proposiciones.

–Si, como parece, tienen ustedes interés por este joven –les dijo–, cuiden ustedes mismos de que no sea muy rebajada nuestra parte; pues no dependerá más que de mi amigo el tomar para sí esas fincas empleando en ellas parte de su fortuna.

Yarno y el abate aseguraron que no era necesaria aquella advertencia. Apenas estuvo convenido, en general, el asunto, cuando Werner sintió deseos de jugar una partida de hombre, a lo cual al instante Yarno y el abate se prestaron; estaba habituado a ello y no podía pasar una noche sin juego.

Cuando ambos amigos se encontraron solos después de la cena se interrogaron y charlaron muy vivamente sobre todo lo que deseaban comunicarse. Guillermo alabó su posición y la dicha de ser admitido entre tan excelentes personas. Por el contrario, Werner meneó la cabeza y dijo:

–No debería uno creer nunca cosa alguna si no la ve por sus propios ojos. Más de un oficioso amigo me ha asegurado que vivías con un joven hidalgo licencioso, que le procurabas comediantas, le ayudabas a agotar su dinero y eras culpable de que estuviera disgustado con toda su familia.

–Me enojaría, por estas buenas gentes y por mí –repuso Guillermo–, el ser tan mal conocido, si mi carrera dramática no me hubiera hecho indiferente a toda murmuración. ¡Cómo podrán las gentes juzgar nuestras acciones, ya que nunca se les presentan sino aisladas y por fragmentos, y sólo ven de ellas la parte más pequeña, porque lo bueno y lo malo se operan en lo secreto, y, en general, lo que sale a luz no es más que una indiferente apariencia! Tráiganseles comediantas y comediantes y muéstrenseles sobre un tablado, enciéndanse luces por todas partes, que toda la obra quede representada en muy pocas horas, y, sin embargo, rara vez hay alguien que sepa propiamente lo que debe pensar acerca de ella.

Pasó después a preguntas sobre su familia, amigos de la niñez y la ciudad natal. Werner se apresuró a referirle los cambios que se habían hecho, lo que subsistía aún de lo antiguo y lo que había ocurrido en aquel tiempo.

–Las señoras de la casa –dijo– están alegres y son felices; nunca les falta dinero. La mitad del tiempo lo pasan en componerse y la otra mitad en dejarse ver compuestas. Gobiernan la casa todo lo que es preciso. Mis hijos se manifiestan como chicos despejados. Con los ojos del espíritu véolos ya sentarse ante el pupitre y escribir, calcular, correr de un lado a otro, regatear y comprar; cada uno de ellos, tan pronto como sea posible, tendrá su propia industria aparte, y, en lo que se refiere a nuestra fortuna, verás cosas que te serán gratas. Cuando hayamos terminado con el asunto de las fincas tienes que venir en seguida conmigo a casa, pues parece que podrás intervenir en los asuntos mercantiles con alguna inteligencia. Tus nuevos amigos merecen toda alabanza por haberte traído a camino recto. Soy un botarate y sólo ahora advierto cuánto te quiero al no poder sentirme nunca harto de contemplarte, admirando lo bien que te encuentras. Tienes, pues, una figura muy diferente de la que mostrabas en el retrato que enviaste una vez a tu hermana y acerca del cual hubo gran discusión en casa. Madre e hija encontraban encantador a aquel caballerete con el pescuezo al aire, pecho casi descubierto, gran cuello, cabellos flotantes, sombrero redondo, chaleco corto y un largo pantalón bamboleante, mientras que yo afirmaba que tal traje no estaba ni a dos dedos del de un payaso.

Ahora te presentas como un hombre; no te falta más que coleta, en la que te ruego que sueltes tus cabellos; si no, en tus viajes van a tomarte por judío y te exigirán peajes y escolta.

Mientras tanto, Félix había entrado en el cuarto y, sin que le prestaran atención, se había tendido en el canapé, quedándose dormido.

–¿Quién es ese bichillo? –preguntó Werner.

Por el momento, Guillermo no tuvo valor para decir la verdad ni gusto para referir una ambigua historia a aquel hombre, que por su natural no tenía nada de crédulo.

Toda la compañía dirigiose después hacia los dominios para examinarlos y cerrar tratos. Guillermo no apartaba a Félix de su lado, y, por el niño, alegrábase mucho de la posesión que lo esperaba. La avidez del niño por las cerezas y fresas que pronto estarían maduras recordábanle los tiempos de su niñez y hacíanle pensar en los múltiples deberes de un padre para buscar el bienestar de los suyos, procurárselo y conservárselo. ¡Con qué interés consideraba los viveros y edificios! ¡Con qué vivacidad pensaba en reparar lo abandonado y renovar lo caído en ruinas! Ya no consideraba el mundo con ojos de ave de paso; un edificio no era ya para él como una choza de ramaje rápidamente armada que se sepa antes de que se la abandone. Todo lo que pensaba establecer debía desarrollarse para el niño y todo lo que quería fundar debía tener una duración de varias generaciones. En aquel sentido, estaban terminados sus años de aprendizaje, y, con los sentimientos de padre, había adquirido también todas las virtudes del ciudadano. Sentíalo así y nada podía igualarse con su alegría.

–¡Oh, inútil severidad de la moral! –exclamó–, ya que la Naturaleza nos forma de su amable manera para todo lo que debemos ser. ¡Oh extrañas pretensiones de la sociedad burguesa, que primero nos confunden y extravían y después exigen más de nosotros que la propia Naturaleza! ¡Ay de toda educación que destruya los medios más eficaces para la educación verdadera y que nos muestre el término en lugar de hacernos felices por el camino!

Por muchas cosas que hubiera visto ya en su vida, parecíale que sólo observando al niño se hacía claro para él el conocimiento de la naturaleza humana. El teatro, como el mundo, sólo había sido para él como cierto número de dados lanzados el aire, cada uno de los cuales, en su superficie, lleva una cifra mayor o menor, pero formando siempre una suma igual todos reunidos. Mas ahora podría decirse que el niño era para él como un dado único en cuyas múltiples caras estaban grabadas claramente las cualidades y defectos de la naturaleza humana.

Aumentaba de día en día en el niño su afán de distinguir las cosas. Una vez que hubo sabido que los objetos tenían nombre, quería oír el nombre de todos; no creía otra cosa sino que su padre tenía que saberlo todo; abrumábalo a preguntas y dábale ocasión para informarse sobre cosas a las que siempre había prestado poca atención hasta entonces. También se mostró tempranamente en el niño el natural impulso de saber la procedencia y fin de las cosas. Cuando preguntaba de dónde venía el viento y adónde iba la llama, era por primera vez sensible para su padre su propia limitación;

deseaba conocer hasta qué punto se atreve a elevarse el hombre con sus pensamientos y de qué cosas podía esperar que llegaría a darse cuenta, para sí y para los otros. La cólera del niño cuando veía que se hacía injusticia a algún ser vivo alegraba en extremo al padre, como signo de corazón excelente. El niño golpeaba vivamente cierta vez a la moza de cocina porque había matado algunas palomas. Pero esta hermosa idea pronto volvió a ser destruida cuando vio al muchacho que mataba ranas sin piedad y destrozaba mariposas. Este rasgo hízole pensar en tantos hombres que parecen muy justos mientras están sin pasión y observan las ajenas acciones.

Esta grata sensación de que el mozuelo ejercía una bella y auténtica influencia sobre su propio ser quedó un momento turbada al observar Guillermo que realmente más le educaba el niño a él que él al niño.

No tenía nada que censurar en la criatura, no se hallaba en situación de imponerle una dirección que él no poseía, y hasta los caprichos, contra los que tanto se había esforzado Aurelia, habían vuelto a recobrar todos sus antiguos derechos después de la muerte de aquella amiga. Todavía seguía el niño dejando las puertas abiertas; todavía no quería comer lo que le había sido servido en el plato, y nunca era mayor su satisfacción que cuando se toleraba que cogiera sus bocados directamente de la fuente, que dejara intacto su vaso y bebiera de la botella. Era también delicioso cuando se ponía en un rincón con un libro en la mano y decía muy seriamente: «Tengo que estudiar mi lección», aunque estuviera aún muy lejos de poder ni querer distinguir las letras.

Si reflexionaba Guillermo en lo poco que había hecho hasta entonces por el niño y en lo poco que era capaz de hacer, producíase en él una inquietud que era capaz de contrapesar toda su dicha.

–¿Somos innatamente tan egoístas los varones –se decía–, que nos es imposible ocuparnos de otro ser aparte de nosotros? ¿No estoy en camino de llegar a hacer con el niño lo mismo que hice con Mignon? Atraje a la querida criatura, gocé de su presencia, y, sin embargo, la descuidé del modo más cruel. ¿Qué hice por su instrucción, aunque con tanta ansia aspiraba ella a saber? ¡Nada! La abandoné a sí misma y a todos los azares a que podía estar expuesta en una sociedad de gentes mal educadas; y en cuanto a este mozuelo que tanto atrajo tu atención antes de que pudiera llegar a serte querido, ¿te mandó nunca tu corazón que hicieras lo más mínimo por él? Ya no es tiempo de que dilapides tus propios años y los ajenos; recógete en ti mismo y piensa en lo que tienes que hacer por la buena criatura que tan firmemente ha ligado contigo la Naturaleza y el cariño.

A la verdad, este monólogo no era más que un preámbulo para decirse que había ya reflexionado, cavilado, buscado y elegido; no podía vacilar más tiempo en confesárselo a sí mismo. Después de tantos vanos y repetidos dolores por la pérdida de Mariana, sentía ahora claramente que tenía que buscar una madre para el muchacho, y que en nadie la encontraría con más seguridad que en Teresa. Conocía por completo a aquella dama excelente. Aquella esposa y compañera parecía ser la única a quien pudiera confiar el cuidado de su persona y de la de los suyos. El noble afecto de Teresa hacia Lotario no le daba que pensar. Estaban para siempre separados por un extraño destino; Teresa considerábase como libre y había hablado de casarse, cierto que con indiferencia, pero como de una cosa perfectamente natural.

Después de haber meditado entre sí largo tiempo, propúsose decirle cuanto supiera de sí mismo. Ella debía llegar a conocerlo como la conocía él a ella, y entonces comenzó a recordar su propia historia; parecíale tan vacía de acontecimientos, y, en su conjunto, tan poco favorable para él aquella confesión, que más de una vez estuvo a punto de renunciar a su propósito. Por último, resolviose a pedir a Yarno que sacara de la torre el rollo de sus años de aprendizaje. Este le dijo:

–Es el debido momento –y se lo entregó a Guillermo.

No deja de experimentar un sentimiento de terror todo hombre noble y de conciencia que está a punto de recibir luces acerca de sí mismo. Todas las transiciones son crisis, y la crisis, ¿no es una enfermedad? De qué mala gana se acerca uno al espejo después de haber estado enfermo. Siente uno su mejoría, y, no obstante, sólo ve el efecto del pasado mal. Mientras tanto, Guillermo estaba ya bastante preparado; las circunstancias le habían hablado ya vivamente, sus amigos no habían gastado miramientos con él, y aunque desarrolló el pergamino con cierta precipitación, fue tranquilizándose según iba avanzando en su lectura. Encontró una exacta historia de su vida, trazada a grandes y agudos rasgos; ni sucesos nimios ni estrechos sentimientos confundían su mirada; bondadosas consideraciones generales lo dirigían sin avergonzarlo, y por primera vez vio su imagen fuera de sí mismo, cierto que no como un segundo yo en un espejo, sino como un otro yo en un retrato: no se reconoce uno a la verdad en todos los rasgos, pero alégrase de que un espíritu pensante nos haya comprendido, de que un gran talento haya querido representarnos, y todavía subsista una imagen de lo que fuimos que podrá durar mayor tiempo que nosotros.

Guillermo ocupose entonces en redactar para Teresa la historia de su vida, habiendo evocado en su memoria todas las circunstancias por medio de aquel manuscrito, y casi se avergonzaba de no tener que aducir, frente a las grandes virtudes de aquella mujer, nada que pudiera atestiguar una bien dirigida actividad. Cuanto más circunstanciado fue su relato, tanto más brevemente redactó la carta que le dirigió con él; pedíale su amistad, su amor si era posible; ofrecíale su mano y le suplicaba una pronta decisión.

Después de algunas vacilaciones internas sobre si debería aconsejarse primero con sus amigos, Yarno y el abate, acerca de aquella importante cuestión, optó finalmente por guardar silencio. Estaba harto firmemente decidido; el asunto era demasiado importante para él para que todavía hubiera podido someterlo al juicio del más sensato y del mejor de los hombres; hasta empleó la precaución de llevar él mismo su carta hasta la más próxima oficina de correos. Acaso habíale producido cierto desagradable sentimiento la idea de que en tantas circunstancias de su vida, en que creía proceder libre y secretamente, había sido observado y hasta dirigido, como se le manifestaba de modo claro por lo escrito en el pergamino, que ahora, por lo menos, quería hablar con Teresa de corazón a corazón, y deber a su arbitrio y resolución el destino de su vida, con lo que no se hizo escrúpulo alguno de burlar a sus guardianes y vigilantes, siquiera en aquel importante asunto.

Capítulo segundo

Apenas fue expedida la carta cuando estuvo de regreso Lotario. Todos celebraban poder ver pronto arreglados y concluidos los importantes asuntos dispuestos, y Guillermo esperaba con ansiedad cómo se volverían a anudar en parte, y en parte serían cortados, tantos hilos de los que debían determinar su propia situación en lo porvenir. Lotario los saludó a todos del mejor modo; estaba completamente restablecido y alegre; tenía el aspecto de un hombre que sabe lo que debe realizar y a quien nada se opone en el camino de todo lo que quiere hacer.

Guillermo no pudo corresponder a su cordial saludo.

–Este es el amigo, el amado, el novio de Teresa, en cuyo puesto quieres tú suplantarlo –tuvo que decirse a sí mismo–. ¿Crees tú, pues, que nunca podrás extinguir o borrar la impresión que él ha dejado?

Si la carta no hubiera sido todavía enviada, acaso no se habría atrevido a remitirla. Pero, felizmente, el dado estaba ya echado; acaso Teresa estaba ya decidida, y sólo la distancia, con sus velos, cubría todavía una feliz terminación. Ganancia o pérdida, habían de resolverse prontamente. Trató de tranquilizarse mediante todas estas consideraciones, y, no obstante, los movimientos de su corazón eran casi febriles. Sólo podía conceder una escasa atención al importante asunto de que en cierto modo dependía el destino de toda su fortuna. ¡Ay, en momentos apasionados, qué insignificante le parece al ser humano todo lo que le rodea, todo lo que le pertenece!

Por dicha suya, Lotario trató en grande el asunto y Werner con facilidad. En su violento afán de ganancias, éste experimentaba una viva alegría por la adquisición de la hermosa propiedad que debía ser suya, o, más bien, de su amigo. Lotario, por su parte, parecía hacerse muy otras consideraciones.

–No me alegro tanto de la posesión –dijo– como de su legitimidad.

–¡Cómo! ¡En nombre del cielo! –exclamó Werner–. Esta propiedad nuestra, ¿no será bastante legítima?

–No del todo –respondió Lotario.

–¿No damos por ella nuestro buen dinero?

–Exacto –dijo Lotario–; y por ello acaso considere usted como vano escrúpulo lo que tengo que recordarle. A mí no me parece del todo legítima, del todo pura, ninguna propiedad que no contribuye a pagar al Estado su parte de deuda.

–¿Qué dice usted? –exclamó Werner–. ¿Preferiría usted, por tanto, que nuestras tierras, compradas como libres, estuvieran sometidas a impuestos?

–Sí, en cierto grado –respondió Lotario–; pues únicamente de esta igualdad con todas las restantes posesiones se origina la seguridad de la propiedad. En los tiempos nuevos, en que tantos conceptos tienen que vacilar, ¿dónde tiene el principal motivo el labrador para considerar la

propiedad de la nobleza como menos fundamentada que la suya? Sólo en que aquélla no está gravada y ésta lo está.

–¿Pero qué ocurrirá entonces con las rentas de nuestro capital? –repuso Werner.

–Nada malo –dijo Lotario–, si el Estado, a cambio de un impuesto regular y equitativo, nos dispensa de nimiedades feudales y nos permite disponer a nuestro antojo de nuestros dominios de modo que no tengamos que agruparlos en tan grandes masas, y podamos repartirlos por igual entre nuestros hijos para asegurar a todos una viva y libre actividad, en lugar de legarles privilegios, restrictivos y restringidos, para disfrutar de los cuales siempre tenemos que evocar el espíritu de nuestros antepasados. ¡Cuánto más felices serían hombres y mujeres si miraran a su alrededor con libres ojos, y si, con su elección, sin otras consideraciones, pudieran elevar hasta su altura, ya a una digna muchacha, ya a un excelente mancebo! El Estado tendría más ciudadanos, y acaso mejores, y no carecería con tanta frecuencia de cabezas y manos.

–Puedo asegurarle —dijo Werner– que en mi vida entera jamás pensé en el Estado; sólo he pagado mis contribuciones, aduanas y derechos de escolta porque es así costumbre.

–Pues bien –dijo Lotario–; todavía espero hacer de usted un buen patriota; pues lo mismo que a la mesa un buen padre sirve siempre a sus hijos antes que a sí, igual ocurre con un buen ciudadano, el cual, antes de todos los otros gastos, pone aparte lo que tiene que tributar al Estado.

Estas consideraciones generales no paralizaban la marcha de sus asuntos particulares, sino que más bien la aceleraban. Cuando estuvieron ya casi terminados, díjole Lotario a Guillermo:

–Tengo que enviarle a usted ahora a un lugar donde es más necesario que aquí: mi hermana le suplica que vaya junto a ella tan pronto como le sea posible; la pobre Mignon parece consumirse y se cree que quizá su presencia pueda todavía detener el mal. Mi hermana me ha enviado además esta esquela por la que puede ver usted cuánto le interesa el asunto.

Lotario le tendió un papel. Guillermo, que ya lo había escuchado con la mayor confusión, reconoció al instante en aquellos fugitivos trazos de lápiz la letra de la condesa y no supo lo que debía responder.

–Lleve usted consigo a Félix –dijo Lotario–, a fin de que los niños se diviertan mutuamente. Tendrá usted que salir mañana temprano; el coche de mi hermana, en el que han venido mis servidores, está aquí todavía; le daré a usted caballos hasta mitad de camino; después tómelos usted en la posta. Adiós, y dé usted muchos saludos de mi parte. Dígale a mi hermana que pronto volveré a verla, y que, en todo caso, debe prepararse para recibir algunos huéspedes. El amigo de nuestro tío abuelo, el marchese Cipriani, está en camino para venir a nuestro país; aún espera encontrar con vida al anciano y deberían divertirse juntos con el recuerdo de sus antiguas relaciones y gozar de su común afición al arte. El marqués es mucho más joven que mi tío y le debe la mejor parte de su educación; tenemos ahora que emplear todas nuestras fuerzas para llenar hasta cierto punto el vacío que habrá de encontrar, y sólo podremos conseguirlo del mejor modo apelando al recurso de reunir en torno suyo una gran sociedad.

Después de ello, Lotario se retiró a su habitación con el abate. Yarno se había marchado ya antes a caballo: Guillermo corrió a su cuarto; no tenía nadie a quien confiarse, nadie a quien hubiera podido dirigirse antes de dar un paso que le producía tanto temor. Entró el joven sirviente y solicitó permiso para hacer el equipaje porque querían cargar el coche aquella noche misma para ponerse en camino al romper el alba. Guillermo no sabía lo que resolver; por fin se dijo:

–Debes comenzar por salir de esta casa; ya deliberarás por el camino sobre lo que hay que hacer, y, en todo caso, te quedarás, o puedes quedarte, a mitad de camino, envías desde allí un mensajero, escribes lo que no te atreves a decir y ocurra después lo que quiera.

A pesar de esta resolución, pasó en vela la noche; sólo el contemplar a Félix, tan bellamente dormido, le dio algunos ánimos.

–¡Oh! –exclamó–. ¡Quién sabe qué pruebas me esperan todavía; quién sabe cuánto me atormentarán aún las faltas cometidas; cuántas veces habrán de salirme mal planes de porvenir buenos y sabios! Pero ¡consérvame este tesoro que por fin poseo, destino piadoso o despiadado! Si fuera posible que esta mejor parte de mí mismo fuera destruida antes de serlo yo, que este corazón de mi corazón me fuera arrebatado, entonces, adiós razón y prudencia, adiós cuidado y cautela, adiós instinto de conservación. Perdería todo lo que nos diferencia de los animales, y si no es

permitido terminar voluntariamente nuestros tristes días, que una pronta locura me arrebate la conciencia, antes de que la muerte, que la destruye para siempre, traiga su larga noche.

Guillermo cogió al niño en sus brazos, lo besó, lo estrechó contra sí y vertió sobre él abundantes lágrimas. Despertose el niño. Sus serenos ojos, su apacible mirada conmovieron al padre hasta lo más hondo.

–Qué escena me espera –exclamó– si tengo que presentarte a la hermosa y desdichada condesa; si debe estrecharte ella contra su pecho, tan profundamente herido por tu padre. ¿No tengo que temer que te rechace de su lado con un grito, tan pronto como tu contacto renueve su dolor real e imaginario?

El cochero no le dejó tiempo para seguir reflexionando o eligiendo; obligole a montar en el coche antes del día. Envolvió bien en una capa a su Félix; la mañana era fría, pero alegre; el niño vio, por primera vez en su vida, la salida del sol. Su asombro ante los primeros arreboles de la mañana, ante la creciente fuerza de la luz; su alegría y sus singulares observaciones encantaron al padre y le permitieron lanzar una mirada dentro de aquel corazón, en cuya presencia el sol se elevaba y se cernía como sobre un puro y tranquilo lago.

En una pequeña ciudad, el cochero desenganchó los caballos y regresó con ellos. Guillermo tomó al punto habitación en la posada y se preguntó si debía permanecer allí o seguir adelante. En esta indecisión, osó volver a sacar la esquelita que hasta entonces aún no se había atrevido a contemplar. Contenía las siguientes palabras: «Envíame pronto a tu joven amigo; más bien ha empeorado Mignon en estos dos últimos días. Por triste que sea la ocasión, me alegraré de conocerlo».

Estas últimas palabras no las había visto Guillermo a la primera ojeada. Espantose de ellas y al instante resolvió que no quería ir adelante.

–¿Cómo? –exclamó–. Lotario, que conoce la situación, ¿no le ha descubierto quién soy yo? No es que espere, con ánimo tranquilo, a un conocido a quien preferiría no volver a ver; aguarda a un extraño y me presentaré yo en su lugar. La veo retroceder espantada, la veo ruborizarse. No; me es imposible afrontar tal escena.

Acababan precisamente de sacar los caballos y de engancharlos; Guillermo estaba decidido a descargar sus equipajes y a quedarse allí. Hallábase en la mayor agitación. Al oír a una moza que subía la escalera para decirle que todo estaba dispuesto, buscó rápidamente una causa que la obligara a quedarse y sus miradas se posaron distraídamente en la esquela que tenía en la mano.

–¡Cielo santo! ¿Qué es esto? –exclamó–. ¡Esta no es la letra de la condesa! ¡Es la letra de la amazona!

Entró la moza, rogole que bajara y llevó a Félix consigo.

–¿Es esto posible? –exclamó Guillermo–. ¿Es verdad esto? ¿Qué debo hacer? ¿Quedarme y esperar las explicaciones, o correr, correr cuanto pueda y precipitarme hacia un desenlace? Te encuentras en camino para ir a su lado, y ¿puedes vacilar? Debes verla esta noche y ¿quieres encerrarte voluntariamente en esta prisión? ¡Es su letra, sí, lo es! Esta mano te llama; su coche está enganchado para conducirte a ella; ahora se resuelve el enigma. Lotario tiene dos hermanas. Sabe mis relaciones con la una; es desconocido para él de cuánto soy deudor a la otra. Tampoco ella sabe que el vagabundo herido que la debe, si no su vida, por lo menos la salud, ha sido admitido bondadosamente en casa de su hermano y de modo tan inmerecido.

Félix, que se balanceaba abajo en el coche, exclamó:

–¡Ven ven, padre! Mira las hermosas nubes, los bellos colores.

–Sí, ya voy –exclamó Guillermo, bajando a saltos la escalera— y todas las maravillas del cielo que tú, buen niño, todavía admiras tanto, no son nada al lado del espectáculo que yo espero.

Sentándose en el coche, evocó en su memoria todas las circunstancias.

–Por tanto, ésta es también la Natalia amiga de Teresa. ¡Qué descubrimiento! ¡Qué esperanza y qué perspectiva! ¡Qué extraño que el temor de oír hablar de una hermana haya podido ocultarme por completo la existencia de la otra!

Con qué alegría miró a su Félix; esperaba la mejor acogida tanto para el niño como para sí.

Acercábase la noche, el sol se había puesto, el camino no era de los mejores, el postillón avanzaba lentamente. Félix se había dormido y nuevas dudas y cuidados se suscitaron en el pecho de nuestro amigo.

–¿Qué locuras, qué ilusiones te han dominado? –se dijo–. Una incierta semejanza de la letra te tranquiliza de repente y te da ocasión para imaginar la fábula más maravillosa.

Volvió a sacar la esquela y a la menguante luz del día creyó volver a reconocer la escritura de la condesa; sus ojos no podían ya encontrar en detalle lo que su corazón le había revelado de repente ante el conjunto.

–Por tanto, estos caballos te llevan hacia una escena espantosa. ¿Quién sabe si dentro de pocas horas no volverán a traerte de nuevo? Y ¡aún menos mal si la encontraras sola!; pero acaso esté presente el marido, acaso lo esté la baronesa. ¡Qué cambiada la encontraré! ¿Podré sostenerme en pie ante ella?

Sólo una débil esperanza de ir al encuentro de su amazona podía aún brillar a veces en medio de sus sombrías imaginaciones. Había anochecido; el coche hizo ruido al rodar sobre el pavimento de un patio y se detuvo; un criado con un gran cirio salió de un magnífico portal y descendió la ancha escalinata hasta el coche.

–Hace ya mucho que se le espera –dijo al abrir el cuero de la portezuela.

Guillermo, después de haberse apeado, cogió en brazos al dormido Félix, y el primer sirviente gritole a un segundo, que se hallaba con una luz a la puerta:

–Conduce al punto al señor junto a la baronesa.

Como un relámpago surcó este pensamiento por el alma de Guillermo:

–¡Qué dicha! Ya intencionadamente o ya por casualidad, hállase aquí la baronesa. La veré a ella primero. Probablemente duerme ya la condesa. ¡Socorredme, espíritus benévolos, para que pase de modo tolerable estos instantes de gran confusión!

Penetró en la casa y se encontró, a su parecer, en el lugar más severo y santo que jamás hubiera pisado. Una deslumbradora lámpara colgante iluminaba una ancha y suave escalera que se tendía ante él, y que, en lo alto, se dividía en dos brazos. Estatuas y bustos de mármol hallábanse colocados en pedestales y nichos; algunos le parecieron conocidos. Las impresiones de la niñez no se extinguen ni aun en sus más pequeños detalles. Reconoció una musa que había pertenecido a su abuelo, cierto que no por su figura ni por su mérito, sino por un brazo restaurado y ciertos trozos añadidos en el ropaje. Era como si viviera en una fábula. El niño le pesaba; ronceó en los escalones y se arrodilló como si quisiera colocarlo de modo más cómodo, pero en realidad era que necesitaba de un instante para reponer su ánimo. Apenas pudo volver a levantarse. El criado, que le alumbraba, quiso cogerle al niño, pero Guillermo no fue capaz de apartarlo de sí. Después entró en la antesala, y, con asombro cada vez mayor, descubrió en la pared el tan conocido cuadro del príncipe enfermo. Apenas había tenido tiempo para lanzarle una mirada, cuando el criado le obligó a cruzar por algunas habitaciones y lo llevó a un gabinete. Allí, tras de una pantalla que le hacía sombra, estaba sentada y leyendo una dama.

–¡Oh, si fuera ella! –díjose Guillermo en aquel momento decisivo.

Puso en pie al niño, que parecía despertar, y quiso acercarse a la dama, pero el niño se cayó al suelo borracho de sueño y la dama se alzó y vino a su encuentro. ¡Era la amazona! No pudo mantenerse en pie Guillermo, postrose de hinojos y exclamó:

–¡Es ella! –cogiéndole la mano y besándosela con indecible encanto.

El niño estaba tendido sobre la alfombra entre ambos y dormía dulcemente.

Félix fue llevado al canapé; Natalia se sentó a su lado; díjole a Guillermo que ocupara un asiento que estaba allí vecino. Ofreciole algunos refrigerios, que él rechazó, ocupándose solamente en asegurarse de que era ella y en volver a contemplar detenidamente los rasgos de su semblante a la sombra de la pantalla y acabar de reconocerla por completo. Hablole ella, en general, de la

enfermedad de Mignon, diciéndole que la niña iba, lentamente, siendo consumida por algunos sentimientos profundos; los cuales, al reprimirlos, dada su gran excitabilidad, hacían que su pobre corazón padeciera con frecuencia violentas y peligrosas convulsiones; que, algunas veces, aquel primer órgano vital se detenía de repente, por desconocidos movimientos del ánimo, y que no se podía advertir en el pecho de la buena niña ni la menor huella de un saludable latido vital; al pasar aquel congojoso desmayo, la vuelta de las fuerzas de la naturaleza exteriorizábase por medio de violentas pulsaciones que atormentaban por su exceso a la niña como antes había sufrido por su falta.

Acordose Guillermo de una escena análoga de convulsiones y Natalia se remitió a las palabras del médico, que hablaría más con él acerca del asunto y le expondría circunstanciadamente por qué se había hecho llamar al amigo y bienhechor de la niña.

–Encontrará usted en ella un extraño cambio –prosiguió diciendo Natalia–; ahora lleva traje de mujer, hacia el cual parece haber sentido tan gran horror en otro tiempo.

–¿Cómo logró usted eso? –dijo Guillermo.

–Si fuera una cosa deseable, sólo se la deberíamos a la casualidad. Oiga usted lo que ha ocurrido: Acaso sepa usted ya que siempre tengo a mi alrededor cierto número de muchachas cuyos ánimos trato de formar para lo bueno y lo justo mientras crecen a mi lado. De mi boca no oyen nada sino lo que yo misma tengo por verdadero, pero no puedo ni quiero impedir que aprendan también diversas cosas de otras personas, que, aunque sean errores y prejuicios, gozan de curso y crédito en el mundo. Si me preguntan sobre tales cuestiones, siempre procuro, en cuanto sea posible, relacionar aquellas ideas, extrañas y falsas, con alguna justa, para de este modo hacerlas, si no útiles, por lo menos indiferentes. Hace ya algún tiempo que mis muchachas habían oído decir a los chicos de la aldea que los ángeles, el siervo Ruprecht y el Niño Jesús se presentaban en persona, en ciertos momentos, y traían regalos a los niños buenos y castigaban a los malos. Sospechaban que debían ser personas disfrazadas, idea que fortalecí en ellas, y sin meterme en muchas explicaciones, me propuse, en la ocasión primera, proporcionarles tal espectáculo. Ocurrió precisamente que se acercaba el cumpleaños de dos hermanas mellizas que siempre se habían conducido muy bien; prometí que aquella vez un ángel les traería un pequeño obsequio, cosa que tan bien merecida

tenían. Estaban muy intrigadas con tal aparición. Había escogido a Mignon para representar aquel papel, y, en el día debido, fue dignamente vestida con una túnica larga, ligera y blanca No faltaba un dorado cinturón alrededor de su pecho ni una diadema análoga en los cabellos. Al principio quise prescindir de las alas; pero insistieron las doncellas que la vestían en ponerle un par de alas grandes, doradas, en las que querían mostrar toda su habilidad. Presentose, pues, de este modo esta maravillosa aparición en medio de las muchachas con una azucena en una mano y una cestita en la otra, y me sorprendió hasta a mí misma. «¡Ahí viene el ángel!» –les dije. Todas las niñas se hicieron atrás; por fin exclamaron: «¡Es Mignon!»; y, no obstante, no se atrevían a acercarse a la maravillosa figura. «Aquí están vuestros presentes» –dijo ella, tendiéndoles la canastilla. Reuniéronse a su alrededor, la observaban, la tocaban, la interrogaban. «¿Eres un ángel?» –preguntole una niña. «Quisiera serlo» –respondió Mignon. «¿Por qué llevas una azucena?» «¡Oh, si mi corazón fuera tan abierto y puro como ella, entonces sería dichosa!» «¿Cómo están hechas tus alas? Déjanos verlas». «Representan unas más hermosas todavía que aún no están desplegadas». Y de este modo respondía significativamente a las más inocentes y frívolas cuestiones. Cuando estuvo satisfecha la curiosidad de la reunión y comenzaba a debilitarse el efecto de aquella aparición quisieron volver a desnudarla. Ella no lo consintió, cogió su cítara, sentose aquí, en lo alto de esta mesa de escribir, y cantó una canción, con increíble suavidad.

Dejad que lo parezca hasta que lo sea; no me quitéis las blancas vestiduras. Huyo de la hermosa tierra y desciendo hacia aquella firme morada.

Descanso allí por breve tiempo; luego vuelven a abrirse mis renovadas pupilas, abandono entonces los puros velos, el cinturón y la guirnalda.

Y aquellas figuras celestiales no preguntan si soy hombre o mujer, y ningún vestido, ningún pliegue envuelve el cuerpo glorioso.

Cierto que viví sin cuidados ni trabajos, mas sentí dolores harto profundos; de pura pena envejecí temprano: haced que para siempre vuelva otra vez a ser joven.

–Resolvime en seguida –prosiguió Natalia– a dejarle el vestido y a proporcionarle además otros análogos con los que anda ahora, y, según me parece, imprimen a su ser una expresión muy diferente.

Como ya era tarde, Natalia despidió al recién llegado, que no se apartó de ella sin alguna perplejidad.

–¿Está casada o no? –pensaba entre sí mismo.

Cada vez que oía algún movimiento había temido que se abriera la puerta y entrara el marido. El sirviente que lo llevó a su habitación alejose con demasiada rapidez para que hubiera él podido tener la presencia de ánimo suficiente para preguntarle por aquella cuestión. La inquietud túvolo aún en vela durante cierto tiempo y se ocupó en comparar la imagen de la amazona con la de su nueva amiga presente. Todavía no coincidían una con otra; la primera, en cierto modo, había sido creada por él y ésta casi parecía querer transformarla.

Capítulo tercero

A la otra mañana, cuando todo estaba todavía silencioso y tranquilo, salió de su cuarto para examinar la casa. Era la edificación más pura, hermosa y noble que había visto jamás.

–Ocurre con el arte verdadero como con la buena sociedad –exclamó–; del modo más agradable nos obliga a reconocer el canon según el cual y por el cual nuestro ser interior fue formado.

Indeciblemente agradable fue la impresión que sobre él hicieron las estatuas y bustos de su abuelo. Lleno de ansiedad se dirigió rápidamente hacia la imagen del príncipe enfermo y siempre la encontró encantadora y emocionante. El criado le abrió otras diversas salas; encontró una biblioteca, una colección de historia natural, un gabinete de física. Sentíase muy ajeno a todos aquellos objetos. Mientras tanto, Félix se había despertado y corría tras él; preocupábale a Guillermo el pensamiento de cómo y cuándo recibiría carta de Teresa; temía el encuentro con Mignon y hasta cierto punto el de Natalia. ¡Qué distinta era su situación presente de la del momento en que había cerrado la carta de Teresa, y, con alegre ánimo, se había consagrado por completo a aquel noble ser!

Natalia hízole llamar para el almuerzo. Entró en una habitación, en la que diversas mozuelas, limpiamente vestidas, y todas, según parecía, de menos de diez años, ponían la mesa, mientras una persona de más edad traía diversas clases de manjares y bebidas.

Guillermo contempló atentamente un retrato que pendía sobre el canapé, y tuvo que reconocerlo como un retrato de Natalia, por muy poco que le satisficiera. Acercose Natalia, y el parecido semejó desaparecer por completo.

Felizmente, la imagen tenía una cruz de canonesa sobre el pecho y otra igual se veía en el de Natalia.

–He contemplado este retrato –díjole Guillermo–, y me asombro de que un pintor pueda ser al mismo tiempo tan verdadero y tan falso. El retrato, en general, se le parece a usted mucho, y, no obstante, no son ni sus rasgos ni su expresión.

–Más bien hay que asombrarse –repuso Natalia– de que tenga tanta semejanza, pues no es retrato mío; es el retrato de una tía mía a quien ya me parecía, siendo ella de edad, cuando era yo una niña. Fue pintado, aproximadamente, cuando tenía mis años actuales, y en el primer momento todos creen verme a mí. Hubiera usted debido conocer a esta excelente persona. Le debo muchas cosas. Una salud muy débil, acaso demasiada inclinación a concentrarse en sí misma, y junto con ello, preocupaciones morales y religiosas, no le permitieron ser para el mundo lo que hubiera podido ser en otras circunstancias. Era una luz que sólo resplandecía para unos pocos amigos y para mí.

–¿Sería posible –repuso Guillermo después de haber reflexionado un momento, pareciendo hacerse cargo de pronto del concurso de tan diversas circunstancias-, sería posible que fuera tía suya aquella hermosa alma egregia, cuyas pacíficas confesiones también a mí me fueron comunicadas?

–¿Ha leído usted el cuaderno? –preguntó Natalia.

–Sí –repuso Guillermo–, con el mayor interés y no sin provecho para la totalidad de mi vida. Lo que más me sorprendió en ese escrito fue, por decirlo así, la pulcritud de existencia, no sólo suya,

sino de todo lo que la rodeaba; aquella independencia de su carácter y la imposibilidad de admitir en sí cosa alguna que no estuviera en armonía con su ánimo noble y afectuoso.

–Pues es usted más equitativo –respondió Natalia–, y hasta debo decir que más justo, hacia aquel hermoso carácter que muchos otros a quienes también fue comunicado ese manuscrito. Todo hombre cultivado sabe cuánto tiene que luchar con ciertas rudezas en sí mismo y en los otros; cuánto le ha costado su educación, y cómo, sin embargo, en ciertos casos sólo piensan en sí mismo, olvidando lo que debe a los otros. Cuántas veces se reprocha al hombre bueno por no haber procedido con suficiente delicadeza, y, no obstante, cuando un hermoso carácter le inspira excesiva ternura, excesivos escrúpulos de conciencia y, hasta si se quiere, lo sobreeduca, ya no parece haber en el mundo ninguna indulgencia ni ninguna tolerancia para esta persona. Sin embargo, las gentes de esta especie son, fuera de nosotros, lo que son los ideales en nuestro interior: modelos, no para imitados, sino para que nos esforcemos por lograr nuestra perfección. Se ríe uno de la limpieza de las holandesas; pero ¿sería lo que es nuestra amiga Teresa si en su gobierno doméstico no flotara siempre ante su espíritu una idea semejante?

–Por tanto –exclamó Guillermo–, en la amiga de Teresa hallo ante mí a aquella Natalia tan cara al corazón de su valiosa pariente; a aquella Natalia que, desde su niñez, era tan compasiva, tan bondadosa y caritativa. Sólo en una familia como ésta podría haberse originado tal carácter. ¡Qué perspectivas se abren ante mí, ya que pude contemplar de una ojeada a sus antepasados y a todo el círculo a que usted pertenece!

–Sí –respondió Natalia–; en cierto sentido, no podría usted estar mejor informado de nuestra familia que por el relato de nuestra tía. Cierto que su cariño hacia mí le ha hecho hablar demasiado bien de aquella niña. Cuando se habla de un niño, nunca se expresa lo que realmente es, sino lo que de él se espera.

Guillermo había reflexionado rápidamente que también estaba enterado de la ascendencia y de la niñez de Lotario. La hermosa condesa presentósela como la niña que llevaba al cuello las perlas de su tía; también él había estado cerca de aquellas perlas cuando los tiernos labios amorosos de la dama se habían posado en los suyos; trató de alejar este hermoso recuerdo por medio de otros

pensamientos. Pasó revista a los otros conocimientos de persona que lo había proporcionado aquel escrito.

–Por tanto –exclamó–, estoy en casa del venerable tío. No es una casa, es un templo, y usted es la digna sacerdotisa, y hasta, por decirlo así, el genio del lugar; en toda mi vida no olvidaré la impresión de ayer noche, cuando, al entrar, volvieron a alzarse ante mi vista las antiguas obras de arte de mi primera infancia. Me acordé de las compasivas estatuas de mármol de la canción de Mignon; pero estas figuras no tenían que dolerse de mi suerte; me contemplaban con la más alta gravedad y enlazaban directamente mi edad más temprana con el actual momento. Este antiguo tesoro de nuestra familia, esta fuente de placeres que llenó la vida de mi abuelo encontrábalo aquí, entre tantas otras nobles obras de arte, y yo, hecho por la Naturaleza para ser el favorito de aquel buen anciano, yo, aunque indigno, me encontraba también en medio de ellas. ¡Oh, Dios mío, y en qué relaciones y en qué sociedad!

Las niñas habían ido abandonando la estancia poco a poco para vacar a sus pequeñas ocupaciones. Guillermo, que había quedado solo con Natalia, tuvo que explicarle más claramente sus últimas palabras. El descubrimiento de que una valiosa parte de las obras de arte de la colección había pertenecido a su abuelo dio un tono muy alegre a su conversación. Lo mismo que Guillermo había entrado en relaciones con la familia a través de aquel manuscrito, volvía a encontrarse ahora, por decirlo así, con su herencia. Entonces deseó ver a Mignon; la amiga le rogó que tuviera aún paciencia hasta que regresara el médico, que había sido llamado a las cercanías. Puede pensarse fácilmente que era aquel mismo activo hombrecillo a quien ya conocemos, y que también es citado en las *Confesiones de un alma hermosa.*

–Ya que vengo a encontrarme en medio de aquel círculo familiar –prosiguió diciendo Guillermo–, el abate que menciona aquel escrito también será, sin duda, el hombre extraño e inexplicable a quien he vuelto a encontrar en casa de su hermano de usted, después de los más singulares acontecimientos. ¿Acaso podrá usted darme algunas explicaciones sobre su persona?

Respondió Natalia: Habría mucho que decir acerca de él; de lo que estoy más al detalle enterada es de la influencia que tuvo en nuestra educación. Estuvo convencido, por lo menos durante algún

tiempo, de que la educación tiene que fundarse en las tendencias naturales; no puedo decir lo que ahora piense. Afirmaba que, en el hombre, lo primero y lo último es la actividad, y que no se puede hacer nada sin tener disposición para ello, sin que el instinto nos impulse a realizarlo. Conviénese que se nace poeta –solía decir–; lo mismo hay que conceder para las restantes artes, porque es preciso reconocerlo así y porque esas obras de la naturaleza humana apenas pueden ser falsificadas; pero si se observa detenidamente, también habrá que reconocer como innata en nosotros hasta nuestra mínima capacidad, y que no hay capacidades indeterminadas. Sólo nuestra educación, equívoca y dispersa, hace indecisos a los hombres; despierta en ellos deseos en vez de suscitar impulsos, y en vez de ayudar a las disposiciones reales, dirige su aspiración hacia objetos que frecuentemente no concuerdan con el carácter natural de quien se esfuerza por alcanzarlos. Prefiero ver un niño o un joven que marchen equivocadamente por su propio camino, que otros que caminen rectamente por ajena vía. Cuando los primeros, ya por sí mismos o ya por indicaciones que se les hagan, encuentren el recto sendero que les ha designado su naturaleza, no lo abandonarán jamás, mientras que los otros están a cada momento en peligro de sacudir de sí un extraño yugo y entregarse a una ilimitada libertad.

–Es extraño –dijo Guillermo– que ese hombre importante se haya interesado también por mí, y, según me parece, si no me dirigió, con su modo de proceder, por lo menos me fortaleció durante algún tiempo en mis errores. Cómo podrá justificarse en lo futuro por haberse, en cierto modo, burlado de mí junto con otros varios, es problema cuya solución tengo que esperar con paciencia.

–En cuanto a mí –dijo Natalia–, no tengo que quejarme de su manía, si es tal, porque, entre todos mis hermanos, soy la que ha salido mejor librada. Tampoco veo cómo hubiera podido ser más bellamente educado mi hermano Lotario; sólo quizá hubiera debido ser tratada de otro modo mi buena hermana la condesa, y acaso hubiera podido infundirse en su carácter algo más de fortaleza y gravedad. No hay manera de imaginarse lo que será de mi hermano Federico; temo que va a ser la víctima de este ensayo pedagógico.

–¿Tiene usted otro hermano? –exclamó Guillermo.

–Sí –respondió Natalia–, y de un carácter muy divertido y ligero; y como no le han impedido correr mundo, no sé lo que llegará a ser de su persona frívola y traviesa. Hace mucho tiempo que no lo vi.

Lo único que me tranquiliza es que el abate y, en general, la sociedad de mi hermano están siempre enterados de dónde se halla y lo que hace.

Guillermo estaba a punto, tanto de explorar las ideas de Natalia sobre aquellas paradojas, como de pedirle algunas explicaciones sobre la sociedad secreta, cuando entró el médico y, después de los primeros saludos, comenzó en seguida a hablar del estado de Mignon.

Natalia, que al instante cogió a Félix de la mano, dijo que quería llevárselo a Mignon para preparar a la niña a que volviera a ver a su amigo.

El médico se quedó entonces solo con Guillermo, y prosiguió hablando:

–Tengo que referirle extraños sucesos que usted apenas sospecha. Natalia nos deja lugar para que podamos hablar libremente de cosas que, aunque las haya sabido yo por ella misma, no podrían ser tratadas con tanta libertad en su presencia. El extraño carácter de la buena niña a quien nos referimos ahora consiste, casi únicamente, en una profunda nostalgia; el deseo de volver a ver su patria y su pasión por usted, amigo mío, constituyen, casi podría decirlo, lo único terrestre que hay en ella; ambas cosas actúan sobre ella desde una ilimitada lejanía, ambas son inalcanzables para esta alma selecta. Debe ser originaria de la región de Milán, y fue arrebatada a sus padres en niñez muy temprana por una compañía de saltimbanquis. No puede saberse de ella nada más detallado, ya porque era demasiado joven para poder indicar con precisión su nombre de familia y el lugar de su nacimiento, y ya, en especial, porque hizo juramento de no indicar con claridad a ningún viviente ni su ascendencia ni morada; pues precisamente aquellas gentes que la encontraron perdida, y a las que descubrió su mansión con el insistente ruego de que la condujeran a ella, con tanta mayor diligencia se la llevaron consigo, y por la noche, en la posada, cuando ya creían dormida a la niña, bromearon sobre la buena presa que habían hecho, asegurando que no volvería a encontrar el camino de regreso. Entonces la pobre criatura cayó en una espantosa desesperación, en la que, por último, se le apareció la Madre de Dios y le aseguró que quería tomarla bajo su protección. Pronunció entonces ante sí misma un juramento sagrado de que, en adelante, nunca más se confiaría a nadie, nunca referiría su historia y viviría y moriría en la esperanza de aquel directo auxilio divino. Aun esto mismo que le refiero no se lo confió expresamente a Natalia; nuestra digna

amiga fue deduciéndolo de diversas palabras sueltas, de canciones e indiscreciones infantiles, que precisamente revelan lo que querrían callar.

Guillermo pudo explicarse entonces muchas canciones y muchas frases de aquella buena niña. Rogó a su amigo, del modo más insistente, que no le ocultara nada de cuanto les fuera conocido, gracias a las singulares canciones y confesiones de aquel extraordinario ser.

–¡Oh! –dijo el médico–, prepárese usted a oír una extraña confidencia, a escuchar una historia en la cual tiene usted mucha parte, sin acordarse de ello, y que, según temo, es decisiva para la vida o la muerte de esta buena criatura.

–Diga usted –replicó Guillermo–; estoy con la más extrema impaciencia.

–¿Se acuerda usted –dijo el médico– de una misteriosa visita nocturna que le hizo una mujer después de la representación del *Hamlet?*

–Sí, me acuerdo de ella –exclamó Guillermo, avergonzado–; pero en este momento no creía que se me hiciera recordarla.

–¿Sabe usted quién era?

–No. ¡Me espanta usted! ¡En nombre del cielo? ¿No era Mignon? ¿Quién, si no, entonces? ¡Dígamelo usted!

–No lo sé yo mismo.

–Pero, siquiera, ¿no era Mignon?

–No, no, sin duda. Pero Mignon estaba a punto de deslizarse en su cuarto, y con espanto tuvo que ver desde un rincón cómo se le adelantaba una rival.

–¡Una rival! –exclamó Guillermo–. Prosiga usted; me deja aturdido por completo.

–Alégrese usted –le dijo el médico– de que yo pueda darle cuenta, con tanta rapidez, de estos resultados. Natalia y yo, aunque sólo teníamos en el asunto un interés más remoto, fuimos muy atormentados hasta que pudimos descubrir claramente la embrollada situación de ánimo de aquella buena criatura a quien deseábamos valer. Suscitada su atención por las livianas conversaciones de Filina y otras muchachas y por cierta cancioncilla, había llegado a ser encantador para ella el pensamiento de pasar una noche junto a su amado, sin imaginar otra cosa sino un íntimo y dichoso descanso. La pasión por usted, amigo mío, era ya viva y poderosa en aquel buen corazón; ya la pobre niña había hallado descanso para diversos dolores entre sus brazos de usted, y ahora deseaba gozar en toda su plenitud de tal dicha. Tan pronto se proponía suplicárselo a usted afectuosamente como volvía a apartarla de ello un secreto temor. Por fin, la regocijada velada y la disposición de ánimo provocada por el vino, bebido en demasía, dieron a su ánimo valor para intentarlo y deslizarse aquella noche en su cuarto de usted. Había ya corrido delante, para ocultarse en la abierta habitación; sólo que al estar en lo alto de la escalera oyó un rumor, ocultose y vio una mujer vestida de blanco que se introducía en su cuarto. Usted llegó poco después, y oyó cómo corría el gran cerrojo. Mignon sufrió un indecible tormento: todas las violentas sensaciones de unos apasionados celos mezcláronse en ella con los inciertos afanes de un obscuro deseo, y atacaron poderosamente a su naturaleza semidesarrollada. Su corazón, que hasta entonces había latido vivamente con nostalgia y esperanza, comenzó de pronto a pararse y pesó en su pecho como una masa de plomo; no podía cobrar aliento, no sabía qué hacer, oyó el arpa del viejo, corrió junto a él a la guardilla y pasó a sus pies la noche, en medio de espantosas convulsiones.

El médico se detuvo un momento, y como Guillermo guardara silencio, prosiguió:

–Natalia me ha asegurado que en toda su vida no hubo cosa alguna que la haya espantado y conmovido más que la situación de la niña durante este relato; hasta llegaba a hacerse reproches nuestra noble amiga por haber provocado esta confesión con sus preguntas e insinuaciones, renovando de modo tan cruel, con tales recuerdos, los vivos dolores de la pobre muchacha. La excelente criatura –refiriome Natalia–, apenas llegó a este punto de su relato, o, más bien, de sus repuestas a mis preguntas, cada vez más apremiantes, cuando de pronto rodó a mis pies, con la mano en el pecho, y se quejó de que le volvían los dolores de aquella espantosa noche. Se retorcía en el suelo como un gusano, y yo tenía que apelar a todo mi dominio sobre mí misma para recordar y

emplear en aquellas circunstancias los remedios que me eran conocidos, tanto para el espíritu como para el cuerpo.

–Me pone usted en una delicada situación –exclamó Guillermo– haciéndome sentir tan vivamente las múltiples culpas cometidas por mí con relación a la querida criatura, precisamente en el momento en que debo volver a verla. Si he de ir a su lado, ¿por qué me quita usted el valor para presentarme a ella libremente? Y no debo negar a usted que, siendo tal la disposición de su ánimo, no comprendo de qué puede servir mi presencia. Si está usted convencido, como médico, de que ese doble anhelo ha minado tanto su naturaleza que amenaza arrancarla de la vida, ¿por qué quiere usted, con mi presencia, renovar sus dolores y acelerar acaso su fin?

–Amigo mío –respondió el médico–, donde no podemos curar debemos, por lo menos, aliviar, y tengo importantes ejemplos de lo mucho que priva a la imaginación de su poder destructor la presencia de un ser amado, transformando la nostalgia en una pacífica contemplación. Todo es cuestión de medida y propósito, pues también la presencia puede volver a reavivar una pasión extinguida. Vea usted a la buena niña, condúzcase cariñosamente con ella y esperemos a ver lo que resulta.

Natalia volvió a presentarse precisamente entonces y deseó que Guillermo la siguiera junto a Mignon.

–Parece muy feliz con Félix, y espero que recibirá bien a su amigo.

Guillermo la siguió, no sin alguna resistencia; estaba profundamente emocionado por lo que había sabido, y temía una escena de pasión. Cuando entró, ocurrió precisamente lo contrario.

Mignon, con largas ropas blancas de mujer, sueltos en parte los rizos de su rica y obscura cabellera, en parte trenzados, hallábase sentada con Félix sobre las rodillas, y lo estrechaba contra su corazón; parecía por completo como un espíritu desencarnado, y el mozuelo como la vida misma; parecía como si se abrazaran el cielo y la tierra. Tendiole la mano a Guillermo, sonriéndose, y le dijo:

–Te doy gracias por haber vuelto a traerme el niño; me habían privado de él Dios sabe cómo, y desde entonces no podía vivir. Mientras mi corazón todavía necesite de algo sobre la tierra, debe ser él quien llene sus vacíos.

La calma con que Mignon había recibido a su amigo produjo gran contento en toda la reunión. Pidió el médico que Guillermo la viera con frecuencia y que la mantuvieran en equilibrio tanto en lo corporal como en lo espiritual. Retirose después y prometió volver dentro de breve tiempo.

Guillermo pudo entonces observar a Natalia en la esfera de sus ocupaciones: no hubiera podido desearse nada mejor que vivir junto a ella. Su presencia ejercía la más pura influencia sobre muchachas y mujeres de diversas edades, algunas de las cuales vivían en su casa, otras en la vecindad, y venían más o menos veces a visitarla.

–El curso de su vida de usted siempre debe haber sido el mismo –díjole una vez Guillermo–, pues la descripción que, cuando era usted niña, hace de usted su tía, si no me equivoco, me parece que todavía podría valer para el día de hoy. Conócese bien en usted que no se ha equivocado nunca. Jamás se vio obligada a dar un paso hacia atrás.

–Déboles eso a mi tía y al abate –respondió Natalia–, que tan bien supieron juzgar de mis cualidades. Apenas me acuerdo, desde la niñez, de otra impresión más viva que la que me producía el ver las miserias de los hombres, provocando en mí un irreprimible afán de remediarlas. El niño que aún no se sostenía sobre sus pies, el viejo que no era llevado ya por los suyos, los afanes de una familia rica por tener hijos, la incapacidad de una familia pobre para sustentar a los que tenía, todo secreto deseo de ejercer un oficio, todo impulso a poner en obra un talento, la aptitud para desempeñar mil pequeñas capacidades naturales, descubrir por todas partes todo eso, parecía labor destinada por la Naturaleza para mis ojos. Veía aquello que nadie me había hecho observar; pero parecía ser sólo nacida para verlo. Los encantos de la naturaleza inanimada, para los que son extraordinariamente sensibles muchos hombres, no producían ningún efecto sobre mí, y casi me ocurría lo mismo con los encantos del arte; mi sensación más agradable era entonces, y sigue siéndolo hoy, el hallar al punto dentro de mi espíritu una substitución, un remedio y un auxilio, al imaginarme una carencia o una necesidad en el mundo. Si veía un pobre cubierto de harapos, pensaba en seguida en los trajes superfluos que había visto colgados en los armarios de los míos; si

veía niños que se consumían sin cuidados ni educación, me acordaba de tal o cual señora a quien había visto entregada al aburrimiento en medio de la riqueza y comodidades; si veía a muchas gentes amontonadas en un reducido espacio, pensaba que deberían ser alojados en las grandes habitaciones de muchas casas y palacios. Era totalmente natural en mí esta manera de ver las cosas, sin la menor reflexión, en forma que, durante mi infancia, hice en este respecto las cosas más raras del mundo, y más de una vez, con las proposiciones más singulares, puse en perplejidad a las gentes. También era nota mía el que sólo difícilmente y muy tarde pude considerar al dinero como medio de satisfacer necesidades; todas mis limosnas consistían en dar cosas naturales, y sé que con frecuencia se ha reído bastante de mí la gente. Sólo parecía comprenderme el abate; encontrábalo yo por todas partes y hacía que me conociera a mí misma y comprendiera estos deseos e inclinaciones, enseñándome a satisfacerlos debidamente.

–¿Ha adoptado también usted –preguntó Guillermo–, en la educación de su pequeño mundo femenino, los principios fundamentales de esos hombres singulares? ¿Deja usted que cada carácter se forme por sí mismo? ¿Deja usted también que sus pupilas busquen y se equivoquen, cometan faltas y encuentren felizmente la meta o se extravíen desdichadamente en el error?

–No –dijo Natalia–; esa manera de tratar a los hombres sería totalmente opuesta a mi manera de ver las cosas. Quien no auxilia en el mismo instante, me parece que no auxiliará nunca; quien no aconseja en el momento, que no aconsejará nunca. Creo igualmente necesario enunciar ciertas leyes e imprimirlas en la memoria de los niños que dar a su vida cierta continuidad. Sí; casi podría afirmar que es mejor extraviarse conforme a reglas que extraviarse según como nos lleven de un lado a otro las tendencias de nuestra naturaleza, y tal como veo a los hombres, me parece que siempre queda un vacío en su carácter, que sólo puede ser lleno por una ley expresa y positiva.

–Según eso –dijo Guillermo–, ¿su modo de proceder es completamente distinto del que observan nuestros amigos?

–Sí –respondió Natalia–; pero puede usted conocer la increíble tolerancia de esos hombres en que no me estorban nada en mi camino, precisamente por ser camino mío, sino que se adelantan en todo cuanto puedo desear.

Reservamos para otra ocasión noticia circunstanciada de cómo procedía Natalia con sus niñas.

Mignon solicitaba con frecuencia el encontrarse en esta sociedad, y se lo concedían con tanto mayor gusto, ya que, poco a poco, iba volviendo a acostumbrarse a Guillermo, a abrirle su corazón y, en general, parecía mostrarse más alegre y contenta de vivir. En los paseos, apoyábase gustosa en su brazo, ya que se cansaba fácilmente.

–Ahora –decía ella– Mignon no trepa ya ni salta y, sin embargo, siempre siente el deseo de pasearse por las cimas de las montañas y de lanzarse de una casa a otra y de uno a otro árbol. ¡Qué dignos de envidia son los pájaros, en especial porque tan linda y graciosamente construyen sus nidos!

Estableciose pronto la costumbre de que Mignon invitara más de una vez a su amigo a bajar al jardín. Si estaba ocupado o no se le hallaba, Félix tenía que ocupar su puesto, y si en ciertos momentos la buena muchacha parecía totalmente desprendida de la tierra, en otros volvía a unirse fuertemente al padre y al hijo, y parecía temer el separarse de ellos más que ninguna otra cosa.

Natalia pareció preocupada.

–Por medio de su presencia de usted –decía– hemos deseado volver a abrir ese pobre y buen corazón, pero no sé si hemos hecho bien.

Guardó silencio y pareció esperar que Guillermo dijera alguna cosa. También a él se lo ocurrió que, en las presentes circunstancias, Mignon tendría que sufrir de un modo extremo al conocer sus relaciones con Teresa; pero en su incertidumbre no osaba decir cosa alguna respecto a sus propósitos, y no sospechaba que Natalia estuviera enterada de ellos.

Tampoco podía seguir la conversación con libertad de espíritu cuando su noble amiga hablaba de su hermana, celebraba sus buenas cualidades y se lamentaba de su situación. No poco se turbó cuando Natalia le anunció que la condesa se dejaría ver pronto allí.

–Su esposo –dijo– no tiene otra idea sino la de reemplazar en la comunidad morava al difunto conde y sostener y continuar extendiendo esa gran institución, mediante su inteligencia y trabajo. Vendrá con ella a nuestra casa para hacer una especie de despedida. Visitará después los diversos lugares donde se ha establecido la comunidad; parece que lo tratan todos conforme él desea, y casi llego a pensar que se atreverá a hacer un viaje a América con mi pobre hermana, para ser en todo semejante a su predecesor; y como está ya casi convencido de que no le falta mucho para ser santo, quizá se le presenta a veces ante el alma el deseo de resplandecer finalmente con aureola de mártir.

Goethe, J. W. von (1931). *Los años de aprendizaje de Guillermo Meister* (R. M. Tenreiro, trad.). Madrid: Espasa Calpe, pp. 280-298.

Aforismos sobre la Educación

Introducción

Este escrito no fue publicado por Fichte, sino que quedó entre su legado de obras póstumas. Lo hemos tomado de FGA II,7,17-22.

En 1804, el hijo de Fichte, Manuel Hermann, cumplió ocho años de edad, y esto motivó a su padre para elaborar un plan de educación según el cual su hijo fuera educado junto con un grupito de otros compañeros. Fichte, con todo, dudaba de que este plan pudiera realizarse, sea porque posiblemente sería difícil encontrar padres dispuestos a que su hijo participara en este experimento, sea también porque el filósofo veía que este proyecto tendría un coste económico elevado. La esposa del filósofo, María Juana Fichte, tenía fe e interés en este plan: se invitaría a hijos de familias conocidas, que recibirían educación en casa de Fichte; si se reunieran más de tres o cuatro niños, podría emplearse a dos maestros.

Esto ocurriría en 1804, pero el plan no tuvo éxito. El hijo de Fichte siguió siendo educado por su madre y también por su padre, y comenta este hijo el interés, método y paciencia con que le enseñó los elementos de las lenguas clásicas; llega a decir que su padre fue «uno de los más excelentes

maestros que he conocido», que lo obligaba a poner atención en las lecciones y a progresar en ellas, y «despertaba no sólo el gusto por la materia estudiada, sino también el amor al maestro». El propio Fichte dice de sí mismo que conocía muy bien la manera de enseñar, porque la había practicado mucho.

En este texto Fichte da una excelente definición de lo que es la educación: «educar a una persona significa darle la oportunidad de ser completo dueño y señor de toda su capacidad». Afirma la necesidad de aprender las lenguas clásicas como medio indispensable de formación, porque esclarecen el pensamiento humano mucho mejor de lo que lo hacen las lenguas modernas.

Los conocimientos y conceptos se los formará el niño partiendo de su observación directa de las cosas que lo rodean. Tal vez esta norma didáctica Fichte la tomó de Pestalozzi, que tanto insistía en el principio de intuición. Igual que otros pedagogos de su tiempo (Schleiermacher, por ejemplo), Fichte no quiere que la enseñanza y aprendizaje escolares se hagan en forma de un «juego», porque el aprendizaje intelectual exige que el alumno <<trabaje efectivamente y siempre», como se ve en el aprendizaje de las Matemáticas, que es el segundo en importancia para el alumno, tras las lenguas clásicas. Otro aprendizaje importante es el de las lenguas modernas.

Junto con la educación intelectual débese cuidar de la educación de los sentidos y del cuerpo; la vista se educa mediante el dibujo, y la salud se cuida llevando una vida higiénica y practicando la gimnasia. Para la educación moral, se evitará que el niño presencie malos ejemplos, se le formularán con energía los mandatos morales básicos y, con esto, el sentimiento moral brotará por sí mismo progresivamente en el corazón del niño. En éste brotará igualmente la religiosidad, en cuanto sentimiento íntimo y natural ante lo sagrado y excelso. «El querer enseñar la religiosidad de un modo planificado mataría el sentido íntimo de ella y formaría a un escéptico». La instrucción religiosa positiva se le dará al niño la comunidad eclesiástica a la cual él pertenezca.

Aforismos

[1.] Educar a una persona significa darle la oportunidad de ser completo dueño y señor de toda su capacidad. Digo toda su capacidad, pues la capacidad de la persona es una sola, constituyendo un todo conexo. Si en educación nos propusiéramos como fin hacer un uso parcial de esta capacidad –educar al joven para su estamento, como solemos decir –, esto sería cosa superflua, si no ya incluso

perjudicial. Esto empequeñece la capacidad y la hace esclava del estamento configurado, cuando en realidad ella debería ser su señor. A la capacidad formada de un modo pleno y armónico se la puede dejar que determine en qué aspecto se aplicará al mundo y a la praxis en éste. O ¿acaso en todos los estamentos lo que importa no es tanto lo que hayamos aprendido ni para qué hayamos sido educados, cuanto lo que *somos?* Sólo quien realmente es un ser racional y autónomo, podrá convertirse fácilmente en aquello que en su situación ha de ser. Pero aquel que simplemente por algún adiestramiento externo ha suplido el instinto animal del cual lamentablemente carece permanece siempre aprisionado en esta limitación, que lo tiene cercado como una segunda naturaleza que él no puede romper, e incluso la educación y la enseñanza lo han limitado y matado en lugar de liberarlo y hacerlo capaz de progresar vivamente por sí mismo.

[2.] Para desarrollar la capacidad del espíritu, nosotros los modernos no tenemos nada más adecuado que el aprendizaje de las lenguas clásicas antiguas. La cuestión de si uno no tendrá nunca en su vida necesidad de tales lenguas, esto aquí no importa y podemos prescindir de ello; hay que ver si al espíritu germinante le será más conveniente el comenzar por respirar el denso aire del estilo moderno de pensamiento o el ligero soplo de los escritores antiguos. Pero la siguiente cuestión no puede ser despachada. Igual que el niño ha de elevarse sobre la niebla de unas palabras no hechas por él y, por tanto, no entendidas, de las cuales coge sólo aquel espíritu que para él titubea en el lenguaje, pero no el sentido que tienen, así, sobre esta niebla que durante toda la vida afecta incluso a la mayoría de aquellas personas que presuntamente están formadas hay que elevarse hasta conseguir una intuición de la cosa misma.

Yo afirmo que esto sólo puede ocurrir por el estudio de una lenguas cuya configuración conceptual escapa enteramente a la modernidad, y a cualquiera que en ese ámbito quiera llegar a comprender (y más de lo que se pretende o se consigue en la enseñanza habitual) le será necesario elevarse por encima de todos los signos y llegar a algo superior al signo. Se trata de un estudio que no puede substituirse por el aprendizaje de ninguna lengua moderna, porque en éste unas frases no entendidas pueden cambiarse, y de hecho se cambian, por otras equivalentes que sólo suenan de un modo distinto pero tampoco son entendidas, es decir, que en ellas nunca se pasa de la expresión y la imagen al concepto. De aquí viene aquel mundo nebuloso de unas ideas entendidas sólo a medias y en las cuales nunca se llega a su fondo, en el cual vive la conciencia ordinaria incluso de los llamados eruditos y cuya verdad ellas son, según la configuración fortuita del espíritu del lenguaje

que las envuelve y del resultado también fortuito de esa envoltura especial, en lo cual –por consiguiente– la conciencia no tiene nada que ver con lo real y verdadero sino con las sombras de esto.

[3.] Se trata de que la forma de enseñanza y de los ejercicios ha de dirigirse a la finalidad prescrita, una forma que yo creo conocer muy bien. Será aquella que la mayor parte del tiempo y esfuerzo que la enseñanza habitual reserva a la Lengua Latina, que es una hija posterior de la Lengua Griega, se los dedique a la lengua madre. Hay que empezar, en cuanto se pueda, con el Griego, considerando como lo principal en ello el cuidar el estilo y hacer ejercicios orales, en lo cual ocurre que la habilidad adquirida en el Griego facilita también el estudio del Latín y de las lenguas en general, cosa que no ocurre a la inversa; y a los alemanes el aprendizaje del Griego les resulta más fácil, a causa del estrecho parentesco que existe entre este idioma y su lengua materna.

[4.] Se comprende que en este aprendizaje de las lenguas antiguas y de las ideas que había en el mundo antiguo, de la Historia y Geografía antiguas, y además no puede olvidarse el conocimiento del mundo que nos rodea. Mas como el mismo atañe a los que nos rodea, ha de fomentarse más por la propia vida que por un estudio muerto, y más por la experiencia directa y la conversación que por lecciones didácticas. Un muchacho vivaz, habituado por su trabajo diario a la conexión y orden de los conceptos, no podrá por menos que elevarse, de aquello que ve, aquello que no ve, ni que preguntarse por ambas cosas y su conexión, y se sentirá satisfecho cuando quienes lo rodean conozcan ya ese tema y respondan de un modo tal que no dé lugar a frases muertas y repetidoras, sino a una intuición viva.

[5.] El espíritu y carácter interiores de esa educación intelectual sin los cuales lo externo no tiene ningún valor estriban en que el alumno trabaje efectivamente y siempre, utilizando su propia fuerza de espíritu y de ningún modo aprendiendo las cosas sólo mecánicamente. El método de enseñar y aprender jugando, pues, no puede tener cabida en un plan de educación razonable, en el cual lo que importa no es lo que el alumno haya aprendido en él sino lo que domina mentalmente y cómo esta capacidad ha sido desarrollada por la materia de enseñanza.

Por tal motivo, el estudio de las Matemáticas, que es el más apropiado según Euclides o en este método, constituirá la segunda rama principal de la enseñanza.

[6.] Por otra parte, en la vida ordinaria, por una necesidad suscitada por las circunstancias o por una necesidad artificial, hay que aprender las lenguas modernas. Este aprendizaje es muy fácil para el muchacho que por el estudio de las lenguas antiguas ha adquirido el conocimiento del lenguaje en general, que en ellas se ha ejercitado escuchándolas y hablándolas y que entiende el Latín, con tal de que no se busque llegar en esto a un virtuosísimo que no sirve para nada.

[7.] Si exceptuamos los fundamentos intuitivos iniciales de la Geometría y de la Aritmética, resulta incluso perjudicial emprender el estudio especulativo y sistemático de las ciencias antes de la edad en que comienza la madurez de la persona. Lo único que hay que hacer antes es proponer ricas materias de conocimiento, fortalecer la fantasía haciéndola libre y autónoma y, por su ejercicio diario, habituar el entendimiento a un proceso regido por unas leyes, como si no pudiera ser de otro modo. Solamente afianzado en esta rectitud de la mirada mental, puede el entendimiento dedicarse a la averiguación y tomar clara conciencia de sus leyes, las cuales hasta ahora él siguió como a un instinto oscuro. En una palabra: el trascendentalismo de todo tipo, aun en sus insinuaciones más débiles, no forma parte de las materias de educación.

[8.] El cuerpo es expresión de toda la capacidad humana tanto como lo es el espíritu. Muy en contra de la opinión común según la cual la aplicación en el estudio es cosa poco sana, la temprana formación de la mente, con tal que no se limite a ser una incubación memorística de frases muertas e incomprendidas, sino vida interior y un pulular de la fantasía, es ya por sí misma incluso para el cuerpo el más eficaz bálsamo de la vida. Y aun dejando esto aparte, tenemos que es fin especial de la educación el hacer que el educando sea dueño también de su cuerpo, es decir, que él domine su cuerpo y no sea éste quien lo domine a él.

A esto pertenece el desarrollo y fijación de los sentidos: de la vista a través del dibujo (no el dibujo mecánico sino el que se hace con perspectiva), del oído mediante la música y otros medios, y del sentido general por el hábito de una atención ininterrumpida y de no consentir nunca las distracciones. Este punto es más importante de lo que parece y me atrevo a afirmar que al género humano lo libraríamos de golpe de todos sus demás fallos si lo libráramos de la distracción e hiciéramos que siempre atendiera, sin fijarse en nada más, únicamente a aquello que en cada momento lo ocupa. Disfrute diario aire fresco, una vivienda y un alimento sanos, la limpieza, la

danza, la equitación, la esgrima y otros ejercicios gimnásticos, todo esto para conseguir que el educando tenga un total dominio de su cuerpo.

[9.] No hay una educación moral positiva, es decir, que se proponga como fin –y lo diga– el formar al educando para la virtud. Un semejante procedimiento más bien mataría el sentido moral interior y formaría hipócritas y gente de brillo externo desprovistos de sentimiento. La moralidad ha de brotar por sí misma en el propio silencio pudoroso del sentimiento, sin habladuría ni autocontemplación, y poco a poco ir creciendo y expandiéndose, al compás de las relaciones externas del niño, que se van multiplicando y se le van haciendo más claras. Así debe ser, y así sucederá siempre por sí solo sin intervenciones intencionadas cuando el educando esté rodeado sólo de evidentes buenos ejemplos y quede fuera de su vista todo lo malo, vulgar y vil. Aparte de este cuidado, el educador ha de procurar lo siguiente: imponer unos mandatos positivos, pero que sean pocos, muy claros y fáciles de cumplir, y cuya ejecución será sin excepciones y se mantendrá inquebrantable, como será, por ejemplo, el enunciar alguna vez solemnemente la ley moral de no mentir nunca y de hablar y actuar de un modo circunspecto y reflexivo según la propia conciencia. Tal como muestra la experiencia, esta ley prende fuertemente en el muchacho, lo eleva, le da temple interior y es para él una fuente inagotable de una rectitud interior que es madre de todas las virtudes y que no deja caer sin salvación a nadie que la posea.

[10.] La religiosidad interior del sentimiento, es decir, el presentimiento sagrado de algo excelso sobre toda sensibilidad y la inmersión en ello, es cosa que –tal como ya hemos descrito– se encuentra enteramente por sí misma cuando el sentimiento interno se halla bien dispuesto y hay una adecuada formación de la mente. Pero el querer enseñarla de un modo planificado mataría el sentido íntimo de ella y formaría un hipócrita. De la instrucción en la religión positiva del propio país, cuando el educando llega a la edad de tomar parte en los misterios de ella, cuidará el sacerdote de la confesión a la cual él pertenezca (y que es cosa indiferente a la educación a la cual aquí nos estamos refiriendo), y nuestro plan de educación se mantendrá con escrupulosidad ajeno a toda intromisión positiva o negativa o a influir en este asunto.

[11.] Los medios externos de alcanzar los fines indicados serán los siguientes. Se contará con un maestro particular, y con dos en caso de haber un mayor número de educandos. Las únicas condiciones por las cuales se guiará la elección de esos maestros serán las siguientes. En primer lugar, que para ellos la pedagogía sea por sí misma cosa de la mente y del corazón y que, por tanto,

no la miren como medio para un fin alieno, sino como el fin más próximo; de tal manera que, aun cuando ellos no sepan todo aquello que han de enseñar, o sepan sólo un poco de ello, tengan al menos la ejercitación mental necesaria para aprenderlo con facilidad y servirse de ello, y para encontrar el método adecuado para enseñarlo y para aprenderlo. Estos maestros enseñarán alternando conmigo, dándome cuentas de su actuación e intercambiando impresiones, y ejercerán una vigilancia ininterrumpida sobre sus educandos.

[12.] Para considerar y tratar a los niños ajenos totalmente como si se tratara de nuestro propio hijo, nos serían precisas – si no es que tuviéramos unos móviles superiores– aquella cordura y benevolencia que tenemos para con nuestro hijo y que, si actuáramos contrariamente, esto le acarrearía las peores consecuencias.

Quintana, J. M. (2013). "Aforismos sobre la Educación" (1804) en *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: Biblioteca Autores Cristianos, pp. 210-219.

Johann Friedrich Herbart

Pedagogía general: derivada del fin de la educación

Introducción

[1.] Lo que se persigue al educar o al exigir una educación depende del círculo visual que a ello se aporte.

[2.] La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo; se constituye con su originalidad y con la individualidad y el ambiente que rodea al alumno. Si tienen inventiva, se sirven de todo lo que encuentran para disponer lo que han de emplear como estimulantes y ocupaciones del objeto de sus desvelos; si son previsores, alejan de él todo lo que pudiera perjudicar su salud, su bondad natural y sus buenas maneras. Así se desarrolla un niño que se ha probado en todo lo que no ofrece peligros, que es diestro en la reflexión y trato de la vida diaria, que posee todos los sentimientos que ha podido infundirle el estrecho círculo en que ha vivido. Si realmente se desarrolló así, hay que felicitarse de ello. Pero los educadores no cesan de quejarse de lo mucho que les embarazan las circunstancias: los criados, los deudos, los camaradas, el instinto sexual y la universidad. Es bastante natural que allí donde el acaso, más que el arte humano, determina la dieta espiritual, una alimentación a menudo tan ligera no haga florecer una salud robusta que, en caso necesario, pudiera desafiar el mal tiempo.

[3.] Rousseau, al menos, quería *endurecer* a su discípulo. Se había determinado un círculo visual y permanecía fiel a él. Por la educación debe asegurarse un desarrollo libre y placentero a todas las manifestaciones del crecimiento en el hombre desde la cuna al lecho nupcial. Vivir es el oficio que enseña. Sin embargo, vemos que aprueba el aforismo de nuestro poeta: *La vida no es el supremo bien,* pues que sacrifica en su pensamiento la vida enteramente propia del educador al hacerle perpetuo acompañante del niño. Esta educación es demasiado cara. La vida del conductor vale siempre más que la del niño –bastan para probarlo las tablas de mortalidad, pues las probabilidades de vida son mayores para el hombre que para el niño–. Pero ¿es tan difícil para el hombre el siempre vivir? Nosotros creíamos la planta humana igual a la rosa; así como la reina de las flores da muy poco trabajo al jardinero, de igual suerte crece también el hombre en todos los climas, se nutre con toda clase de alimentos y aprende facilísimamente y a sacar partido de todo. Educar una naturaleza humana en medio de hombres civilizados ha de proporcionar, sin duda, al educador como le podría costar después al educado seguir viviendo en una sociedad tan heterogénea.

[4.] El discípulo de Locke podrá adaptarse mejor que nadie a la sociedad. Lo principal aquí es lo convencional. Para los padres que destinan a sus hijos a la vida mundana no se necesita, según Locke, escribir más libros de educación; lo que se dijera podría degenerar en artificio. Adquiere a cualquier precio un hombre discreto, "de modales distinguidos, que conozca las reglas de la cortesía y de la urbanidad, con todas las variaciones a que dé lugar la diferencia de personas, tiempos y lugares y que conduzca incesantemente a su discípulo, en la medida que lo permita su edad, a la observación de estas cosas". Es preciso detenerse aquí. Sería enteramente vano tratar de disuadir a las verdaderas gentes de mundo de que sus hijos no lo sean también. Han tomado esta decisión bajo el influjo de todas las impresiones de la realidad; la confirman después las nuevas impresiones de la realidad; la confirman después las nuevas impresiones de cada momento nuevo; predicadores, poetas y filósofos pueden prodigar, en prosa y en verso, toda su unción, todo su ingenio, toda su gravedad: una mirada dirigida en torno suyo destruirá todo efecto, y entonces aparecerán ellos como ilusos o comediantes. Por lo demás, la educación mundana puede tener buen éxito; las gentes de mundo tienen el mundo por aliado.

[5.] Pero yo sé de hombres que conocen el mundo sin amarlo; que, sin duda, no quieren sustraer a sus hijos del mundo, pero que aún quieren menos verles perdidos en él, y que suponen que una

buena inteligencia tiene en el sentimiento de su propio ser en su simpatía y en sus aficiones los mejores maestros para acomodarse –a tiempo y a gusto– a las convenciones de la sociedad.

Estas personas hacen que sus hijos adquieran el conocimiento de los hombres entre sus camaradas, con quienes, según los casos, juegan o riñen; saben que en la naturaleza es donde mejor se estudia a la naturaleza, cuando en la casa se ha estimulado, ejercitado y dirigido su atención, y quieren que los suyos crezcan en medio de la generación con la cual vivirán después. Pero ¿cómo se concilia todo ello con una buena educación? Perfectamente, con tal que las horas de enseñanza (llamo así, de una vez para siempre, a aquellas en que el profesor está ocupado con sus alumnos de un modo serio y metódico) den por resultado un trabajo espiritual que despierte el interés del niño, y junto al cual todos los juegos infantiles lleguen a parecerle mezquinos y desaparezcan ante su vista.

[6.] Pero no es fácil encontrar este trabajo espiritual ni entre los objetos próximos sensibles ni entre los libros; en cambio sí se le encontrará uniendo ambas cosas. Un joven que sea sensible al encanto de las *ideas* que se represente la *idea de la educación* en toda su belleza y en toda su magnitud y que, finalmente, no tema entregarse durante algún tiempo al más variado tránsito de la esperanza a la duda y del pesar a la alegría, un joven tal puede decidirse a elevar un muchacho, en medio de la realidad, a una existencia mejor, *con tal de que posea la ciencia y la reflexión necesarias para contemplar y representarse, de un modo humano, esta realidad como un fragmento del gran todo.* Entonces se dirá espontáneamente que no es él, sino el poder íntegro de todo lo que los hombres sintieron, experimentaron y pensaron, el verdadero y cabal educador que conviene a su discípulo, al cual se le asoció simplemente para explicarle las cosas de un modo racional y servirle de guía convenientemente.

[7.] Lo más elevado que puede hacer la humanidad en cada momento de su vida es presentar concentradamente a la generación joven el beneficio de sus ensayos anteriores, bien sea como enseñanza, bien como advertencia.

[8.] La educación convencional trata de prolongar los males actuales; formar hombres en estado natural equivales a repetir, en lo posible, desde el principio, la serie entera de los males parecidos. Limitar a lo próximo el círculo de las enseñanzas y advertencias es consecuencia natural de la propia limitación, que ni conoce ni sabe disponer lo restante; decir “esto lo han alterado los

pedantes, aquello es demasiado difícil para los niños" es buscar pretextos cómodos para excusarse; pero lo uno puede modificarse y no es cierto lo otro.

[9.] Sin duda, cada uno discute por su experiencia lo que haya o no de cierto en ello. Yo hablo conforme a la mía; los otros, conforme a la suya. ¡Si todos quisiéramos pensar que sólo se tiene experiencia de lo que se ha ensayado! Un maestro de escuela de aldea, de noventa años, tiene la experiencia de su rutina de noventa años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos? –Nuestros nuevos pedagogos han tenido buen éxito en muchas cosas nuevas, han recibido el agradecimiento de la humanidad y pueden estar íntimamente satisfechos de ello. Mas ¿podrían determinar por su propia experiencia todo lo que es posible hacer mediante la educación y todo lo que se puede alcanzar con los niños?–

[10.] ¡Si los que quieren edificar tan gustosamente la educación sobre la experiencia dirigieran una mirada atenta a las otras ciencias experimentales, si se dignaran informarse de todo lo que es preciso hacer en física y en química para establecer en el campo de la experiencia –en lo que en él es posible– un solo principio! Entonces *experimentarían* que no se aprende nada con una experiencia, y mucho menos con observaciones dispersas; que es preciso repetir veinte veces, de veinte maneras distintas, el mismo ensayo antes de obtener un resultado que las teorías más opuestas explican después a su modo. Experimentarían que no se puede hablar de la experiencia hasta que no se ha terminado el ensayo; hasta que, ante todo, no se han examinado minuciosamente y se han pesado exactamente los *a posteriori.* El *a posteriori* de los experimentos pedagógicos son las faltas que comete el alumno en la edad viril. Así, la duración de uno solo de estos experimentos es por lo menos igual a la mitad de una existencia humana. ¿Cuándo, pues, se es un educador experimentado? Y ¿cuántas experiencias, cuántas modificaciones son necesarias para formar la experiencia de cada uno? ¡Cuánto más grande no es la experiencia del médico empírico y cuántos siglos no han transcurrido desde que han sido reveladas para él las experiencias de los grandes hombres! Sin embargo, la medicina es tan débil aún que ha venido a ser precisamente el terreno movedizo sobre el que crecen exuberantes las más recientes elucubraciones filosóficas.

[11.] ¿Estará reservado a la pedagogía correr pronto igual suerte? ¿Llegará a ser también el juguete de las sectas, que, siendo ellas mismas un juego del tiempo, han arrastrado consigo en su vaivén, desde hace mucho, todas las cosas elevadas, y que apenas han dejado intacto más que el

mundo aparentemente inferior de la niñez? Se ha llegado a un extremo ya, que los más inteligentes de los educadores jóvenes, que se han ocupado de filosofía y que observan sin duda que al educar es preciso pensar, nada encuentran más natural que comprobar por la educación las posibilidades de aplicación y ductilidad de una sabiduría muy flexible, en efecto, para construir, *a priori,* sus alumnos, mejorarlos esénicamente, enseñarlos místicamente, y, una vez agotada su paciencia, despedirlos como incapaces de sufrir esta preparación a la iniciación. Los despedidos así no serán, ciertamente, al pasar a otras manos–¿y a cuáles? – aquellas naturalezas frescas de antes.

[12.] Quizá fuera mejor que la pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar más una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Sólo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso. La misma filosofía ha de ver gustosa que las otras ciencias acudan agradecidas a ella. Y parece que, si no la filosofía, por lo menos el *publicum* filosófico actual tiene gran necesidad de que se le ofrezca puntos de vista múltiples y variados desde los cuales pueda dirigir sus miradas en todas direcciones.

[13.] He exigido del educador ciencia y reflexión. No me importa que la ciencia sea para los demás como unos lentes, para mí es como unos ojos, y los mejores sin duda que tienen los hombres para mirar sus asuntos. Si todas las ciencias no son infalibles en sus enseñanzas, tampoco, precisamente por ello, están de acuerdo consigo mismas; lo inexacto se traiciona o, al menos, aprende a mostrarse cauto en los puntos controvertibles. Al contrario, quien se tiene por sensato sin dominar la ciencia, guarda en sus miras errores iguales o aún mayores, sin notarlos, o, mejor dicho, sin dejárselos notar, pues sus puntos de contacto con el mundo se hallan embotados. Y, en efecto, los errores de las ciencias son, originariamente, los errores de los hombres, pero sólo de los más inteligentes.

[14.] La primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determinara *a priori* todas las posibilidades de las emociones humanas. Creo conocer la posibilidad y la dificultad de una ciencia semejante: transcurrirá mucho tiempo antes de que la poseamos, y mucho más aún antes de que podamos exigírsela a los educadores; pero nunca debería

esto servir de pretexto para abandonar la observación del alumno; el individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del alumno *a priori* es, pues, en sí una expresión falsa y, por ahora, un concepto vacío que la pedagogía no puede admitir por más tiempo.

[15]. Así, es tanto más necesario volver al punto de donde he partido, a saber: lo que se persigue cuando se emprende la educación. Se ve entonces lo que se busca: todo hombre inteligente posee un golpe de vista psicológico, con tal que se proponga penetrar en las almas humanas. Importa al educador tenerlas a su vista como una carta geográfica, o, si es posible, como el plano de una ciudad bien construída, donde se crucen uniformemente las direcciones semejantes y donde la vista pueda orientarse por sì misma, sin preparación. Ofrezco aquí un mapa de esta clase a los inexpertos que deseen saber qué género de experimentos deben investigar y preparar. ¿Con qué propósito debe el educador acometer su obra? Esta reflexión práctica analizada suficientemente, por el momento, hasta en los procedimientos cuya elección hemos de determinar según nuestras ideas actuales, constituye para mí la primera mitad de la pedagogía. Paralela a ésta debía haber una segunda en la cual se explicara *teóricamente* la *posibilidad* de la educación y se expusiera en los límites que le imponen la variabilidad de las circunstancias. Pero esta segunda mitad no deja de ser hasta ahora más que un vano deseo, lo mismo que la psicología en la cual habría de apoyarse. En general, la primera mitad se refiere a la totalidad, y yo tengo que seguir aquí este uso del idioma.

[16.] La pedagogía es la ciencia que necesita el educador *para sí mismo.* Pero también debe poseer la ciencia para *comunicarla.* Y, debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, e, inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque. En el fondo, importan tanto al educador las artes y destrezas que pueda adquirir un joven por el mero prejuicio de cualquier maestro de escuela, que el color que ha de elegir para su traje. Pero sí ha de preocuparle, por cima de todo, la forma en que se establece el círculo de ideas en su discípulo, pues de éstas nacen los sentimientos y de éstos los principios y modos de obrar. Pensar con este encadenamiento, y en relación, todas las cosas que se podrían presentar al discípulo, todas las que se podrían depositar en su espíritu; investigar cómo se suceden unas a otras, cómo se han de ordenar y cómo, a su vez, pueden servir de apoyo a las que sigan después: todo ello constituye un número infinito de problemas relativos al modo de tratar los asuntos aislados, y, para el educador, una materia inagotable de continua reflexión y examen de todos los conocimientos y libros a él accesibles, así como de todas las ocupaciones y ejercicios que ha de proseguir ininterrumpidamente.

Necesitaríamos, a este respecto, una multitud de monografías pedagógicas (indicaciones para el empleo de cualquier medio particular de educación), que se habrían de componer rigurosamente conforme a un plan. He tratado de presentar un ejemplo de esta clase de monografías con mi *A B C de la intuición,* que, en todo caso, sólo tiene el defecto hasta ahora de haber quedado aislado, de no poder apoyarse en nada y de no servir de sostén tampoco a nada nuevo. No faltan asuntos importantes para tales trabajos; habría de considerarse en ellos el estudio de la botánica, el de Tácito, la lectura de Shakespeare y muchas cosas más dese el punto de vista de su eficacia pedagógica. Pero no puedo incitar a nadie a un trabajo semejante porque necesitaría dar por admitido e íntimamente comprendido el plan al cual pudiera ajustarse todo ello.

Herbart, J. F. (1983). *Pedagogía general: derivada del fin de la educación* (L. Luzuriaga, trad.). Barcelona: Editorial Humanitas, pp. 1-12.

Joseph Lancaster

Sistema inglés de instrucción

De los monitores encargados de la enseñanza; de sus cualidades para desempeñar este destino, y del modo de conocer si efectivamente las poseen

La obligación del director o maestro es asegurarse de que cada *monitor* tenga la necesaria instrucción para enseñar a la clase que se señala. Esta certeza no puede conseguirse sino examinándolos de antemano en las lecciones que han de enseñar; el maestro jamás debe nombrar un nuevo *monitor* sin haberle hecho sufrir este previo examen. He conocido a muchas personas que quieren enseñar según mi plan, y nombran a un muchacho para *monitor* únicamente porque se han persuadido que sería bueno: un maestro no debe determinarse jamás en semejantes ocasiones por conjeturas, supuesto que tiene el recurso de convencerse realmente. Pero esta circunstancia solo puede verificarse por un examen formal y anterior, aplicado a las diferentes series de lecciones escritas que se adoptan en mi plan al modo de enseñar.

La necesidad de este examen es indispensable principalmente para los *monitores* de las clases inferiores. La mayor dificultad en las lecciones que se dan en estas clases, proviene de que el sonido de las letras varia muchas veces de suave en duro, y de que un gran número de palabras, susceptibles de muchos sentidos, deben pronunciarse de un modo diferente. Un discípulo puede leer bien en general, y sin embargo ignorar o haber olvidado después de algún tiempo estas diferentes

variaciones: si pues no es examinado con cuidado por el maestro, podrá enseñar algunas palabras de un modo impropio.

Para la aritmética debe asegurarse también el maestro por medio de un examen anterior, si el discípulo que elije para *monitor* está bastante instruido en el método de enseñar las reglas o lecciones particulares que se señalen en su clase. Los *monitores* de leer y silabar deben estar en disposición no solamente de ejecutar como discípulos, y comprender las lecciones que enseñen, sino que deben estar instruidos además por los desvelos del maestro en el modo de enseñar, y en los diferentes métodos que puedan tener relación con sus lecciones.

Según mi plan hay dos clases de *monitores:* la de *monitores* inspectores; mas estos son siempre en pequeño número aún en las escuelas más numerosas.

Los *monitores* se distinguen también en que unos son perpetuos y otros temporales.

Llámense perpetuos cuando se les nombra para desempeñar las obligaciones regulares y comunes de la escuela en la enseñanza, en el orden o en la inspección.

Son temporales cuando únicamente se les emplea como sustitutos de los *monitores* perpetuos en las ocasiones que estos no puedan asistir por alguna indisposición, o estén ocupados por cualquiera otra causa.

Reglas que deben seguirse para nombrar los monitores de enseñanza

1.ª Estos monitores deben comprender perfectamente las lecciones que han de enseñar.

2.ª Deben comprender el método de enseñanza.

3.ª Para cada una de las cinco primeras clases pueden elegirse monitores de la clase inmediatamente superior a aquella en que deben enseñar. La clase segunda o la de dos letras suministrará monitores a la primera que es la clase del alfabeto; la tercera dará a la segunda; la cuarta a la tercera, y del mismo modo la quinta a la cuarta y la sexta a la quinta; pero la sexta suministrará no solo sus propios monitores, sino también los monitores de orden. Este método tiene

la ventaja de grabar con más fuerza en la memoria de los monitores las lecciones que acaban de aprender y que enseñan luego en la clase inmediatamente inferior. Las clases superiores a la sexta se proporcionan recíprocamente sus monitores; porque en estas clases el discípulo que sabe leer puede también enseñar. El arte de enseñar consiste tan solo en saber leer y escribir. Las únicas circunstancias que se necesitan para ser inspector son leer, escribir y una conducta regular.

Tarjetas de los monitores; lista del director de la escuela, y obligaciones del monitor general

Cada *monitor* debe llevar en la escuela una tarjeta con el título de sus obligaciones: *monitor de la clase primera, monitor de leer de la clase segunda, monitor de la clase tercera;* y así sucesivamente con variaciones diferentes para la aritmética, lectura, silabeo &c. Estas tarjetas están numeradas. En una de las paredes del salón de la escuela hay una fila de clavos numerados que señalan el puesto de cada tarjeta. El clavo señalado con el I es el lugar de la tarjeta número I, y así sucesivamente. Al empezarse la escuela se manda a los *monitores* que tomen sus tarjetas; estas que permanecen colgadas en sus clavos manifiestan la ausencia de los *monitores* perpetuos, y son reemplazados inmediatamente por los *monitores* temporales que señala el maestro.

Este puede nombrar igualmente un *monitor* de orden para conocer diariamente la ausencia de los *monitores* perpetuos, y substituirlos con los temporales. Este medio es un recurso interesante para el maestro en una escuela numerosa.

Para desempeñar bien este objeto, y no exponer cosa alguna a la dirección de un *monitor,* el director de la escuela formará una lista en que estén todos los *monitores* perpetuos que ha elegido para cada una de las clases. De este modo solo tiene que conocer el *monitor* de orden la asistencia y ausencia de los *monitores* perpetuos, y reemplazará los ausentes con los temporales que contenga la lista del director.

De las obligaciones de los monitores

En las escuelas numerosas según el antiguo sistema de enseñanza se aumenta el peso de las obligaciones del maestro si se aumenta el número de los discípulos. Por el método nuevo se aumenta muy poco el trabajo a proporción del número; las ocupaciones del maestro, que según el sistema antiguo únicamente gravitarían sobre él, están divididas según este entre muchos. Algunas clases pueden aumentarse ocasionalmente en una escuela por los progresos de los discípulos. Si

todos los muchachos que están en la clase del alfabeto, por ejemplo, hacen tales adelantos que es necesario promoverlos a la segunda clase, se acabará la del alfabeto a no ser que vengan nuevos discípulos a la escuela. Del mismo modo si todos los discípulos de la clase de restar están bastante instruidos en esta regla para pasar a otra, no habrá en la escuela clase de restar hasta que pasen a ocuparla otros muchachos, o sean promovidos a ella de las clases inferiores. En aquella escuela en que continúen los mismos muchachos por algún tiempo sin que entren nuevos discípulos, es fácil comprender la posibilidad de que se acaben todas las clases menores, y solo se renueven por la admisión de nuevos discípulos.

Es necesario un número mayor de *monitores* en una escuela más numerosa que en otra que sea menos; pero el sistema es el mismo aunque se aumente el número de los agentes. En una escuela pequeña pueden satisfacerse muchas obligaciones por el mismo maestro, porque solo se aplican a un corto número de discípulos ó de *monitores,* en los cuales puede poner una atención particular. Una escuela de cien discípulos, por ejemplo, no necesitará ningún *monitor* general, y el maestro desempeñará esta obligación fácilmente; mas en una escuela numerosa necesita que le auxilie un agente de esta especie.

Todos los *monitores* deben tener escrita o impresa la instrucción de sus obligaciones; deben aprenderla con mucho cuidado, y repasarla al menos una vez cada semana. Estas obligaciones, que son las mismas en todas las escuelas, y que se aplican generalmente al método de enseñanza, se hallan impresas en la librería de mi instituto, e igualmente todos los utensilios necesarios para una nueva escuela, y de los cuales se pondrá una lista en el apéndice. Los *monitores* pueden poner la instrucción de sus obligaciones en los libros de su clase. Las instrucciones generales deben leerse de cuando en cuando a presencia de los *monitores* reunidos a fin de que con el completo conocimiento de sus obligaciones logren facilitarse en su ejecución.

Los *monitores* temporales no son necesarios sino cuando se aumentan las clases a más de veinte a veinte y cinco discípulos, y en este caso sirven para relevar al *monitor* perpetuo, a fin de que

pueda descansar del trabajo de una constante aplicación, y también para que le quede tiempo de continuar sus estudios; pero en ninguna ocasión debe dividirse una clase entre dos *monitores* iguales que enseñen ambos a la vez.

Lancaster, J. (1818). *Sistema inglés de instrucción ó colección completa de las invenciones ó mejoras puestas en práctica en las escuelas reales de Inglaterra*. (P. Ferrer y Casaus, trad.). Madrid: Imprenta de la calle de la Greda, pp. 115-125.

Friedrich Fröebel

La educación del hombre

La educación tiene por objeto formar al hombre, según su vocación; en una palabra, a enseñarle la sabiduría propiamente dicha.

La sabiduría es el punto culminante hacia el cual deben dirigirse todos los esfuerzos del hombre: es la cúspide más elevada de su destino.

La doble acción de la sabiduría consiste, para el hombre, en educarse a sí mismo y en educar a los demás con conciencia, libertad y espontaneidad.

En toda buena educación, en toda enseñanza verdadera, la libertad y la espontaneidad deben ser, necesariamente, aseguradas al niño, al discípulo, la coacción y la aversión apartarían de él la libertad y el amor. Ahí donde el odio atrae el odio, y la severidad al fraude, donde la opresión da el ser a la servidumbre, y la necesidad produce la domesticidad; ahí donde la dureza engendra la obstinación y el engaño, la acción de la educación o de la enseñanza es nula.

El niño y la educación

El niño - hombre desde su primera aparición sobre la Tierra - debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de sus potencialidades.

El niño lleva en sí mismo los materiales del edificio de su vida y de su porvenir. Pero esto materiales deben ser clasificados y dispuestos, cada uno según su uso y propiedades, con el mismo arte empleado por el arquitecto o el albañil.

Curiosidad y conocimiento infantil

El deseo de conocerlo todo, lo empuja hacia nosotros, nos trae sus pequeños descubrimientos y, al interrogarnos, se revela ante nosotros. La menor de las cosas, nueva para él, es a sus ojos una conquista importante; gusta de todo lo que ensancha su círculo, aún tan limitado. ¿Despertóse su curiosidad? Quiere conocer el nombre, las propiedades, la esencia íntima de cada ser o de cada cosa de este mundo, que se descubre paulatinamente ante sus ojos.

En el presente grado de la vida del niño hallamos el principio del desarrollo de su inteligencia, de sus aptitudes y de sus facultades. Adquiere la palabra: la naturaleza se le presenta y le descubre las tan varias propiedades del nombre, de la forma, del tamaño, del espacio, en una palabra, las propiedades de los seres y de las cosas.

Empléense siempre expresiones exactas, frases simples y claras, para designar al niño las condiciones de espacio y de tiempo y todas las propiedades peculiares al objeto que se le quiera dar a conocer. Como este grado de desarrollo del hombre exige que el niño designe cada cosa con claridad y precisión, síguese necesariamente de ahí que todo lo que le rodea deba serle presentado precisa y claramente: una condición reclama la otra.

Atención y comprensión a la infancia

Solemos, con harta frecuencia, desdeñar las manifestaciones del niño, porque no las comprendemos y nos parecen nulas o pueriles; nuestra negligencia en explicarnos a nosotros mismos la vida del niño, nos priva de la facilidad de explicársela, cuando él se dirige a nosotros para conocerla.

Los fallos pronunciados sobre la naturaleza de un niño, en vista únicamente de sus manifestaciones externas, constituyen el motivo de tantas educaciones fracasadas, de tantas malas inteligencias entre los padres y los hijos, de tantos desvaríos de la fantasía, de tantas esperanzas defraudadas.

Que los padres, los tutores y los maestros se compenetren de esta verdad, que se familiaricen con ella, que la examinen hasta en sus más ínfimos detalles; pues ella les dará, para el cumplimiento de sus deberes y de sus compromisos, la seguridad y el reposo.

El niño y la verdad

Dejaos conducir por el ojo y la inteligencia del niño mismo; sabed, para vuestro gobierno, que un niño sencillo y natural no tolera ni acepta medias verdades ni indicaciones falsas. Seguid en silencio sus cuestiones y reflexionad sobre ellas; ambos seréis instruidos, por más que aquellas procedan del espíritu infantil del hombre.

Educación para el trabajo

La infancia es la época en que debe cultivarse la afición y el amor al trabajo.

En los tiempos que alcanzamos (...) no se otorga bastante espacio al trabajo, bien que nada sea ventajoso para el desarrollo de los niños como la instrucción que adquieren mediante el ejercicio de esta facultad creadora y productora que llevan en sí mismos.

Los padres y los hijos descuidan y desdeñan, con mucha frecuencia, la potencia de actividad que en cada uno de ellos reside: incumbe a toda educación verdadera, a toda enseñanza seria, el abrirles los ojos sobre el particular. La educación actual, dada en la familia y en la escuela, fomenta en los niños la pereza y la indolencia, y el germen del indecible poder humano, lejos de desarrollarse, así, se destruye.

Dignidad del juego

El juego es para su alma, lo que son para él el agua del arroyo y la del mar, el aire puro y el horizonte sereno visto desde la cima de la montaña. El juego es, asimismo, para él espejo de la lucha

que le aguarda en la vida, y para aguerrirse contra los peligros de esta lucha, busca ya, en los juegos de esta edad, los obstáculos y las dificultades.

El juego y el cultivo de las virtudes

Verdad es que el juego infantil , en esta edad, refleja, en cierto modo, la vida interior del niño y que, por las predilecciones que indique con ocasión de sus recreos , puede uno permitirse juzgar lo que aquél será más tarde. En los juegos que exigen más actividad, no solamente la fuerza física recibe un alimento vivificante, sino también la fuerza intelectual; y aún podría añadirse que, si bien se considera, es tal vez la inteligencia la que mayor y más real provecho saca de esta clase de juegos. ¿Cuál de nosotros, al aproximarse a un círculo de niños que juegan con toda libertad, no queda admirado del espíritu de justicia, de moderación, de verdad, de fidelidad y de rígida imparcialidad que reina entre ellos? Mediante un examen más minucioso descubriremos ahí la protección, la benevolencia, el apoyo a los débiles, el estímulo a los más tímidos y el germen de las virtudes sublimes del valor, la paciencia y la resolución, el sacrificio de sí mismo, que hacen a los héroes y a los santos.

Síguese de ahí claramente que el juego, en esta edad, desarrolla al niño y contribuye a enriquecerle con cuanto le presentan su vida interior y la vida de la escuela; por el juego se abre al gozo y para el gozo, como se abre la flor al salir del capullo; porque el gozo es el alma de todas las acciones de esta edad.

El niño, en cualquier lugar que se encuentre, sabe siempre asegurarse un espacio particular para jugar con sus camaradas, y estos juegos en común producen frutos utilísimos a la sociedad misma. Por ellos se manifiesta el sentimiento de la comunidad, de sus leyes y sus exigencias. El adolescente procura mirarse y sentirse a sí mismo en sus camaradas, medirse con ellos y reconocerse por ellos; así, esos juegos influyen inevitablemente en la vida del hombre, despertando y alimentando en él las virtudes morales y cívicas.

El niño y la familia: ¡vivamos para nuestros hijos!

No pierdan de vista los padres la siguiente verdad: nada es indiferente ni frívolo en la educación del niño; el desarrollo de las cosas más graves y más importantes de la vida tiene su origen en la infancia. ¿Quién puede desconocer el poder de las impresiones recibidas en esta edad?

Es importante para el éxito de la educación del niño de esta edad, que esta vida que él siente en sí tan íntimamente unida con la vida de la naturaleza, sea cuidada, cultivada y desarrollada por sus padres y por su familia.

Fin de la educación familiar

Los cuidados paternos y maternos tienen por único fin el completo desarrollo de las fuerzas, de las disposiciones y de las aptitudes de todos los miembros y órganos del hombre-niño, respondiendo a sus exigencias y a sus necesidades.

Filosofía de la naturaleza

La esfera

… la forma esférica aparece como el prototipo, como la unidad de todos los cuerpos y de todas las formas. La esfera, considerada como cuerpo del espacio, no se parece a ninguna de las formas de la naturaleza, y sin embargo, según su ser, sus condiciones y sus leyes, las encierra todas en sí misma. Es la forma de los cuerpos que carecen de forma, y la de los sólidos más perfectos. Ni un ángulo, ni una línea, ni un plano, ni una superficie se muestra en ella, y, no obstante, tiene todos los puntos y todas las fases: lleva en sí los extremos y las líneas de todo su cuerpo y toda forma terrestre, no ya en las condiciones, sino en la realidad de su existencia. Por eso, todas las formas de los objetos de la naturaleza que viven y se mueven, tienen su principio fundamental en las leyes que sirven de base a la forma esférica en las leyes de la esfera.

El cubo

El cubo es la forma en la que aparece en el más alto grado de tensión, el esfuerzo de la fuerza en busca de manifestación esférica. En lugar de todas las caras, se encuentran en él caras aisladas; en lugar de todos los puntos, de todos los ángulos, puntos y ángulos aislados; en lugar de todas las líneas o aristas, un número limitado de aristas; y este pequeño número de ángulos, de líneas y de caras predomina sobre todos los demás que le están subordinados y están bajo su dependencia.

La naturaleza como fuente de saber

La fiel observación de la naturaleza puede facilitaros, mucho mejor que cualquier libro, aunque poseáis el talento más común, los más profundos y los más elevados conocimientos de la individualidad y de la multiplicidad de las cosas. Cada uno de nosotros puede adquirir sus conocimientos por medio de la observación, por poco que sepa observar, si se deja guiar por la observación, guiando, a la par, a los jóvenes que le rodean. Padres, Madres, no os preocupéis de vuestra ignorancia, no digáis: -"¿Cómo, sin saber yo nada, puedo instruir a mis hijos?" No sabéis nada, es posible; pero ahí no está el mal. Si no sabéis nada y no obstante queréis realmente instruir, haced como el niño, preguntad a padre y a madre, sed niño con el niño, alumno con el alumno; dejáos instruir por la naturaleza.

Las matemáticas y la educación

Sin las matemáticas o, por lo menos, sin el conocimiento fundamental del cálculo que se apropia del conocimiento de la forma y de la magnitud como condiciones necesarias, la educación del hombre y de la humanidad queda detenido allende sus límites naturales. Sin las matemáticas, se paralizan las fuerzas del espíritu, porque las matemáticas son tan inseparables del espíritu humano como la moral y el alma humana.

La filosofía moral, la naturaleza y el lenguaje

El lenguaje está, por esta razón, necesariamente vinculado al ser del hombre - espíritu destinado a conocerse por la conciencia de sí mismo - y forma con éste una unidad indivisible.

El niño y la escritura

El deseo de aprender a escribir y a leer convierte al niño en alumno, y hace posible la escuela.

El arte y la infancia

El canto, el dibujo, la pintura y la escultura, lejos de ser abandonados al capricho o a la voluntad del niño, deben ser cultivados desde temprano y considerarse como cosas importantes en toda escuela sería.

Conocimiento, aprecio y perfección del cuerpo

Los ejercicios del cuerpo tienen, asimismo, por el resultado importante el dar a conocer al niño la construcción de su cuerpo: sintiendo así el niño todos sus miembros en activo enlace: este conocimiento, unido a algunos buenos dibujos representando el interior del cuerpo humano, conducirá al niño a cuidar su cuerpo más y mejor.

Importancia de los relatos (cuentos, fábulas, etcétera)

Así como en los colores, no es el mero colorido lo que seduce al muchacho sino más bien la esencia intelectual o invisible que aquellos ocultan en sí mismos, así también en los relatos, en las fábulas, las circunstancias que se narran no cautivan tanto al muchacho, como esta esencia intelectual.

El relato y su vinculación con la vida

Para que el relato impresione al niño y obre eficazmente en él, es necesario unirlo a la vida, a las circunstancias y a los acontecimientos de la vida. Algún incidente, el más insignificante en apariencia, en la vida de uno de esos niños, puede adquirir la proporción de una aventura tal, que no solamente procure una especie de gozo interno al joven héroe, sino que también penetre en la vida de muchos otros de los que le escuchan.

Utilidad de pequeños viajes y de largos paseos

La vida en el campo, la vida en medio de la naturaleza es un encadenamiento de escenas instructivas para el niño, porque desarrolla, fortifica, realza y ennoblece su ser; por ahí, todo recibe en él la vida y la significación más elevadas. Los pequeños viajes y los paseos prolongados deben ser concebidos como un medio favorable a la educación del niño y a la vida de la escuela, desde los primeros días de la edad del alumno.

Cuéllar H. (1992). *Froebel: La educación del hombre*. México: Editorial Trillas pp. 73–87.

El sistema preventivo en la educación de la juventud

Tomado de Documentos Salesianos Felipe Santos, SDB

Separata de: El amor supera al reglamento: práctica y teoría educativa de Don Bosco.

Autor

Sin duda alguna, el autor es el mismo Don Bosco. No se conserva el autógrafo de Don Bosco; pero sí copias escritas a mano, algunas de ellas con anotaciones de don Berto y del propio Don Bosco.

La Crónica de don Barberis, del 21 de abril de 1877, dice: *Este trabajo le costó varios días seguidos; lo hizo y rehízo tres veces y se lamentaba de sí mismo por no encontrar ya sus escritos a su gusto. En otro tiempo escribía al correr de la pluma y era suficiente; ahora, después de hecho, lo rehago varias veces y no me gusta todavía e incluso lo rehago la tercera vez y más.*

En esa misma Crónica, al día siguiente, 22 de abril. Barberis dice que Don Bosco comentaba: *Casi me lamentaba conmigo mismo al no encontrar a mi gusto estos escritos. Una y otra vez arrojaba a la papelera hojas enteras sin volver a cogerlas; efectivamente, escribía, corregía, volvía a escribir, pasaba a limpio, tomaba a hacerla todo por cuarta o quinta vez, y ni aun así me satisfacía el trabajo.*

Ocasión

La ocasión fue la inauguración del Patronato de San Pedro en Niza (Francia) el 12 de marzo de 1877. El texto que recuerda dicha inauguración en su conjunto tiene tres secciones: crónica de la fiesta de la inauguración, exposición o discurso de Don Bosco y páginas sobre el sistema preventivo. Don Bosco tuvo la conferencia y habló en francés y en italiano.

El opúsculo fue pensado para los internados que se habían ido abriendo. Estos internados tenían una situación especial: un director, dependiente directamente de Don Bosco, y un grupo de colaboradores, asistentes, todos muy jóvenes, que requerían orientación. En esta perspectiva situacional hay que interpretar el documento.

El texto apareció por primera vez en 1877, como opúsculo de propaganda para los franceses. En cuatro meses Don Bosco cuida tres ediciones (bilingüe, italiana y francesa), y es incluido en la primera edición impresa del *Reglamento para las casas de la Sociedad de San Francisco de Sales* (1877). En 1880 se publicó en el Boletín Salesiano (italiano y francés); en 1887 se publicó en castellano en Argentina y en 1889 en España; en alemán en 1899. Luego ha tenido otras muchas ediciones en numerosas lenguas.

Fuentes

Graduándolas de menos a más, tres son los grupos de influencias.

En primer lugar, la propia experiencia: «La Generala» (casa de educación correccional), confiada en Turín a la Congregación francesa de San Pietro in Víncoli; los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que regentaban en Turín las escuelas elementales municipales de Santa Pelagia; algunas obras pedagógicas escritas. Pero, según los entendidos, todo esto es problemático.

En segundo lugar, como influencia mediata, puede señalarse el libro *De l'éducation*, de Félix Dupanloup (1802–1878), obispo de Orleans (Francia), en la versión italiana de don Clemente de Ángelis, Parma, Fiaccadori, 1868–1869. Esta traducción italiana era conocida en Valdocco. Son notables las convergencias de contenido; son muy cercanas las fórmulas relativas a la distinción entre sistema preventivo y represivo.

En tercer lugar, la influencia inmediata es ejercida por el folleto *Avvertimenti per gli educaron ecclesiastici della gioventu* (Avisos a los educadores eclesiásticos de la juventud), de Alejandro María Teppa, Roma, Tip. e Lib. Poliglotta/Torino, Marietti, 1868. Don Bosco conocía y recomendaba este librito. En él aparece la antítesis entre sistema represivo y preventivo, considerada como oposición entre autoridad material y autoridad moral. Habla de hacerse estimar, respetar y amar. *Quien desee hacerse amar por sus alumnos, debe amarlos primero con afecto de padre y de amigo.* Cita la *amorevolezza* (amor o cariño). Coincide en el modo de emplear los castigos: *El mejor castigo es abstenerse de los signos de benevolencia que solía darle antes. Pegar, tirar de los pelos, de las orejas, deben ser totalmente desterrados.* Apela fundamentalmente a la caridad según san Pablo. Por tanto, estos Avvertimenti son la fuente literaria más cercana de las páginas de Don Bosco sobre el sistema preventivo.

Contenido

Es el documento educativo más conocido de Don Bosco. Es muy breve. De hecho, es una síntesis o esquema, una especie de índice de una obra más amplia, que Don Bosco promete pero no realiza.

Su contenido esencial está resumido en estas palabras de Don Bosco: *Este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en el amor. Por consiguiente, excluye todo castigo violento y procura alejar aún los suaves.* Supone experiencias e ideas lentamente maduradas. En su actuación y en sus escritos anteriores hay frases y pasajes en que aparecen los tres componentes de razón. religión y amor; por ejemplo: sueno de los nueve años, diálogo con Bartolomé Garelli, biografías juveniles, recuerdos confidenciales a los directores.

El sistema de Don Bosco fue practica antes que teoría. Don Bosco acierta a tematizar una serie de convicciones pedagógico–educativas válidas. He aquí algunas:

1. El fundamento ultimo de su sistema es sobrenatural: la caridad descrita por san Pablo. Humanamente, todo el sistema se basa en este trinomio: razón, religión y amor.

2. Ofrece una educación integral: moral, intelectual y civil.

3. El director y los asistentes deben ser padres y hermanos amorosos. El educador debe hacerse amar si quiere hacerse temer; debe ganarse el corazón de los alumnos.

4. Los criterios sobre los castigos son excelentes: a ser posible, no se castigue nunca; es castigo todo lo que se hace pasar por tal, el castigo debe ser siempre razonado; no se castigue nunca en público ni violentamente.

Texto

En el Archivo de la Casa Generaliza Salesiana de Roma (ACS), el llamado *Documento R* es el texto del sistema preventivo publicado hacia finales de 1877, conjuntamente con el *Reglamento para las casas de la Sociedad de San Francisco de Sales.* Su edición crítica ha sido realizada por Pedro Braido. Nuestro texto es la traducción directa desde el italiano de esa edición crítica. Es el siguiente:

Muchas veces se me ha pedido que, de palabra o por escrito. exponga algunos pensamientos sobre el así llamado sistema preventivo que se suele usar en nuestras casas. Por falta de tiempo, no he podido satisfacer este deseo hasta ahora. Deseando en la actualidad imprimir el reglamento que hasta el presente se ha usado por tradición casi siempre, creo oportuno ofrecer aquí un bosquejo, que será como el índice de una obrita que estoy preparando, si Dios me concede un poco de vida para poder terminada, y esto únicamente para ayudar en el difícil arte de la educación de los jóvenes. Por tanto, diré: en qué consiste el sistema preventivo y por qué debe preferirse, su aplicación práctica y sus ventajas.

I. En que consiste el sistema preventivo y por qué debe preferirse

Dos son los sistemas usados en todo tiempo en la educación de la juventud: preventivo y represivo. El sistema represivo consiste en dar a conocer las leyes a los súbditos, después vigilar para conocer a sus transgresores y aplicar el castigo merecido, cuando sea necesario. Según este sistema, las palabras y la mirada del superior deben ser siempre severas, y más bien amenazadoras, y él mismo debe evitar toda familiaridad con los subordinados.

Para añadir valor a su autoridad, el director deberá encontrarse raramente entre sus subordinados y, por lo general, solo cuando se trata de castigar o de amenazar. Este sistema es fácil, poco trabajoso, y ayuda especialmente en el ejército y, en general, entre las personas adultas y juiciosas, que deben estar en grado de saber y recordar por sí mismas lo que es conforme a las leyes y a las otras prescripciones.

Diverso y, diría, opuesto, es el sistema preventivo. Consiste en dar a conocer las prescripciones y los reglamentos de un Instituto y después vigilar de tal manera que los alumnos tengan siempre

sobre ellos el ojo vigilante del director o de los asistentes, los cuales, como padres amorosos, hablen, sirvan de guía en toda circunstancia, den consejos y corrijan amablemente, lo que equivale a decir: poner a los alumnos en la imposibilidad de cometer faltas.

Este sistema se apoya por entero en la razón, en la religión y en la amabilidad; por tanto, excluye todo castigo violento y procura alejar los mismos castigos suaves.

Parece que es preferible por las siguientes razones:

1. El alumno avisado preventivamente no queda avergonzado por las faltas cometidas, como sucede cuando estas son referidas al superior. Y nunca se enfada por la corrección recibida o por el castigo amenazado o impuesto, porque en él hay siempre un aviso amistoso y preventivo que lo hace razonable y, por lo general, logra ganar el corazón, de modo que el alumno comprende la necesidad del castigo y casi lo desea.

2. La razón más esencial es la ligereza juvenil, que en un momento olvida las reglas disciplinarias y los castigos con que estas amenazan. Por eso, con frecuencia un joven se hace culpable y merecedor de una pena, a la que nunca ha prestado atención, que no recordaba nada en el momento de cometer la falta y que ciertamente habría evitado si una voz amiga le hubiese advertido.

3. El sistema represivo puede impedir un desorden, pero difícilmente hará mejores a los que delinquen. Se ha observado que los jóvenes no olvidan los castigos sufridos y, por lo general, conservan rencor con deseo de sacudir el yugo y hasta de tomar venganza. Tal vez parece que no prestan atención, pero quien sigue sus pasos sabe que son terribles las reminiscencias de la juventud y que olvidan fácilmente los castigos de los padres, pero muy difícilmente los de los educadores. Se conocen casos de algunos que en la vejez vengaron brutalmente ciertos castigos sufridos justamente en el tiempo de su educación. Por el contrario, el sistema preventivo hace amigo al alumno, que vislumbra en el asistente a un bienhechor que le avisa, quiere hacerle bueno, librarle de los sinsabores, de los castigos, del deshonor.

4. El sistema preventivo persuade al alumno de tal manera que el educador podrá siempre hablarle con el lenguaje del corazón, tanto en el periodo de su educación como después de ella.

Ganado el corazón de su protegido, el educador podrá ejercer sobre él una gran influencia, avisarle, aconsejarle e incluso corregirle cuando ya se encuentre colocado en empleos, en cargos civiles y en el comercio. Por estas y otras muchas razones parece que el sistema preventivo es preferible al represivo.

II. Aplicación del sistema preventivo

La práctica de este sistema está apoyada por entero en las palabras de san Pablo, que dice: *Charitas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet* (La caridad es benigna y paciente; sufre todo, pero espera todo y soporta cualquier disturbio) Por esto, sólo el cristiano puede aplicar el sistema preventivo con éxito. Razón y religión son los instrumentos que debe usar constantemente el educador, enseñarlos, practicados él mismo, si quiere ser obedecido y conseguir su fin.

1. En consecuencia, el director debe estar consagrado por completo a sus educandos, y no asumir responsabilidades que lo alejen de su cargo; más aún, debe encontrarse siempre con sus alumnos en todas las ocasiones en que no estén obligatoriamente ligados por alguna ocupación, excepto si están debidamente asistidos por otros.

2. Los maestros, los jefes de taller, los asistentes deben ser de probada moralidad. Traten de evitar como la peste cualquier clase de apego o amistades particulares con los alumnos, y recuerden que el desliz de uno solo puede comprometer a un Instituto educativo. Procúrese que los alumnos no estén nunca solos. En cuanto sea posible, los asistentes deben precederles en el sitio donde deben reunirse; entreténgan se con ellos hasta que estén asistidos por otros; no les dejen nunca desocupados.

3. Debe darse amplia libertad de saltar, correr, gritar a su gusto. La gimnasia, la música, la declamación, e! teatro, las excursiones, son medios eficacísimos para obtener la disciplina y favorecer la moralidad y la salud. Procúrese únicamente que la materia de entretenimiento, las personas que intervienen, las conversaciones que se tienen, no sean vituperables. Haced lo que queráis, decía el gran amigo de la juventud san Felipe Neri; me basta con que no cometáis pecados.

4. La confesión y la comunión frecuentes y la misa diaria son las columnas que deben sostener un edificio educativo del que se quiera tener alejadas la amenaza y el palo. No obligar nunca a los jovencitos a frecuentar los santos sacramentos, sino sólo animarlos y ofrecerles facilidad para que se aprovechen de ellos. Luego, con ocasión de ejercicios espirituales, triduos, novenas, predicaciones, catequesis, póngase de relieve la belleza, la grandeza, la santidad de una religión que propone medios tan fáciles y tan útiles para la sociedad civil, para la tranquilidad del corazón, para la salvación del alma, como son precisamente los santos sacramentos. De esta manera los jóvenes quedan prendados espontáneamente de estas prácticas de piedad y se acercarán a ellas voluntariamente con gusto y con fruto.

(Nota del original.) No hace mucho tiempo que un ministro de la Reina de Inglaterra, visitando un Instituto de Turín, fue llevado a una sala espaciosa donde estudiaban cerca de quinientos jovencitos. Se maravilló́ no poco al contemplar tal multitud de muchachos en perfecto silencio y sin asistentes. Creció́ más su admiración cuando supo que en todo el año no había habido que lamentar una palabra de disturbio ni un motivo para infligir o amenazar con un castigo. Preguntó: –¿Cómo es posible obtener tanto silencio y tanta disciplina? Dígamelo. Y usted –añadió́ a su secretario–, tome nota de cuanto diga. –Señor –respondió́ el director del centro–, el medio que usamos nosotros no pueden usado ustedes. –¿Por qué́? –Porque son arcanos desvelados sólo a los católicos. –¿Cuáles? –La frecuente confesión y comunión y la misa diaria bien oída. –Tiene toda la razón; nosotros carecemos de estos poderosos medios de educación. ¿No se pueden suplir con otros medios? -Si no se emplean estos elementos religiosos, hay que recurrir a las amenazas y al palo. –Tiene razón; tiene razón. O religión o palo. Quiero contado en Londres. (Hasta aquí́ la nota del original).

5. Vigílese con e! mayor cuidado para impedir que entren en el! Instituto compañeros, libros o personas que tengan malas conversaciones. La elección de un buen portero es un tesoro para una casa de educación.

6. Cada noche, después de las oraciones ordinarias y antes de que los alumnos vayan a descansar, el director, o quien haga sus veces, dirija unas palabras afectuosas en público, dando algún aviso o consejo sobre cosas que hay que hacer o evitar, y procure sacar las máximas de hechos sucedidos en ese día en el Instituto o fuera. Pero sus palabras no deben sobrepasar nunca

los dos o tres minutos. Esta es la clave de la moralidad, del buen funcionamiento y del éxito de la educación.

7. Aléjese como la peste la opinión de alguno que quisiera retrasar la primera comunión hasta una edad demasiado avanzada, cuando por lo general e! demonio ha tomado posesión del corazón de un jovencito, con daño incalculable de su inocencia. Según la disciplina de la Iglesia primitiva, se solían dar a los niños las Hostias consagradas que sobraban en la comunión pascual. Esto sirve para damos a conocer cuánto desea la Iglesia que los niños sean admitidos pronto a la santa comunión. Cuando un jovencito sabe distinguir entre Pan y pan y muestra suficiente instrucción, no se mire la edad y venga el Soberano Celestial a reinar en aquella bendita alma.

8. Los catecismos recomiendan la frecuente comunión. San Felipe Neri la aconsejaba cada ocho días, e incluso con mayor frecuencia. El Concilio de Trento dice claramente que desea sumamente que todo fiel cristiano, cuando va a oír la santa misa, haga también la comunión. Pero que esta comunión no sea sólo espiritual, sino también sacramental, para que se obtenga el mayor fruto de este augusto y divino sacrifico.

III. Utilidad del sistema preventivo

Alguno dirá que este sistema es difícil en la práctica. Advierto que para los alumnos resulta mucho más fácil, más satisfactorio, más ventajoso. Para los educadores, en cambio, encierra algunas dificultades, pero que disminuyen si el educador se entrega con celo a su misión. El educador es una persona consagrada al bien de sus alumnos; por eso, debe estar dispuesto a afrontar cualquier molestia, cualquier fatiga, con tal de conseguir su fin, que es la educación civil, moral, intelectual de sus alumnos.

Además de las ventajas indicadas arriba, se añade aquí que:

1. El alumno tendrá siempre un gran respeto hacia el educador y recordará siempre complacido la dirección recibida, considerando en todo tiempo a sus maestros y a los demás superiores como padres y hermanos. Dondequiera que van estos alumnos, por lo general son el consuelo de la familia, útiles ciudadanos y buenos cristianos.

2. Cualquiera que sea el carácter, la índole, el estado moral de un alumno en el momento de su aceptación, los padres pueden vivir seguros de que su hijo no podrá empeorar y se puede tener por

cierto que se obtendrá siempre alguna mejora. Más aún, ciertos jóvenes que fueron por mucho tiempo el tormento de los padres y hasta expulsados de las casas correccionales, tratados según estos principios, cambiaron de índole, de carácter, se entregaron a una vida morigerada y en la actualidad ocupan honrados puestos en la sociedad, siendo así en el apoyo de la familia y decoro del lugar donde viven.

3. Los alumnos que por casualidad entren en un Instituto con malas costumbres, no pueden dañar a sus compañeros. Ni los jóvenes buenos podrán ser perjudicados por ellos, porque no hay ni tiempo ni lugar ni oportunidad, pues el asistente, al que suponemos presente, pondría en seguida remedio a ello.

Una palabra sobre los castigos

¿Qué regla seguir al imponer castigos? Si es posible, no se empleen nunca castigos. Pero, si la necesidad exigiese castigo, téngase en cuenta cuanto sigue:

1. El educador procure hacerse amar por los alumnos, si quiere hacerse temer. En este caso, la sustracción de benevolencia es un castigo, pero un castigo que despierta la emulación, anima y nunca deprime.

2. Para los jóvenes es castigo lo que se hace pasar por castigo. Se ha observado que una mirada no cariñosa produce en algunos mayor efecto del que haría una bofetada. La alabanza cuando una cosa está bien hecha, la reprensión cuando hay descuido, es ya un premio o un castigo.

3. Exceptuados rarísimos casos, las correcciones, los castigos no deben darse nunca en público, sino en privado, lejos de los compañeros, y debe usarse máxima prudencia y paciencia, para lograr que el alumno comprenda su fallo, por medio de la razón y de la religión.

4. Pegar, de cualquier modo que sea, poner de rodillas en posición dolorosa, tirar de las orejas y otros castigos semejantes, deben evitarse de manera absoluta, porque están prohibidos por las leyes civiles, irritan mucho a los jóvenes y rebajan al educador.

5. El director dé a conocer bien las reglas, los premios y los castigos establecidos por las leyes disciplinarias, para que el alumno, no pueda excusarse diciendo: No sabía que esto estaba mandado o prohibido.

Si se pone en práctica este sistema en nuestras casas, creo que podremos obtener buenos resultados sin acudir ni al palo ni a castigos violentos. Hace cerca de cuarenta años que trato juventud y no recuerdo haber impuesto castigos de ninguna clase y, con la ayuda de Dios, he

obtenido siempre no sólo cuanto era obligatorio, sino también lo que sencillamente yo deseaba, y esto de aquellos mismos alumnos sobre quienes parecía perdida esperanza de buen resultado.

Bosco J. M. (1877). *El sistema preventivo en la educación de la juventud*. Recuperado de: www.autorescatolicos.org/misc05/felipesantosreflexiones10264.pdf (Consultado: 1 de marzo de 2022.)

Gabino Barreda

De la educación moral

Además de sus deberes políticos, el ciudadano tiene otros más importantes que llenar, los deberes del orden moral, y es obligación del gobierno atender a esta necesidad, tanto o más que a las otras.

Se confunde generalmente la moral con los dogmas religiosos, hasta el grado de que para muchos ambas no sólo son inseparables, sino que vienen a ser una misma cosa; pero cuando se reflexiona sobre la inmensa variedad de religiones y sobre la uniformidad de las reglas de la moral; cuando vemos que los dogmas religiosos cambian esencialmente con los progresos de la civilización, desde el cándido fetiquismo primitivo o la adoración de los astros y el politeísmo que le sucedió, hasta el monoteísmo cristiano, y musulmán, o el deísmo y aun el panteísmo modernos, mientras que todos, a pesar de las profundas diferencias que los separan, se ponen de acuerdo en cuanto a los fundamentos de la moral, no puede uno menos de reconocer, que cualquiera que sea la íntima relación que entre unos y otros se haya querido establecer, debe existir entre ambas cosas una diferencia radical y una independencia que no puede menos de presentarse a los ojos de todo aquél que quiera fijar sobre esto su atención, ora examine el objeto de lo que forma la parte característica de las religiones, es decir, el culto y los dogmas, comparándolo con el objeto de la

moral, ora tenga en cuenta la inconcusa variedad de los primeros y la evidente uniformidad de las reglas que sirven de base a la segunda.

No hagas a otro lo que no quieras que te fuera hecho a ti, decía Isócrates cuatro siglos antes de Jesucristo, como cosa que estaba ya universalmente recibida por fundamento de la moral. Imita al árbol de Sándalo que cubre de frutos al que le ataca a pedradas, dice uno de los más antiguos libros de los chinos. ¿Quién no reconoce en estas dos sentencias todo lo que hay de más sublime en las máximas de equidad, de humanidad y de amor al prójimo, en las doctrinas de Cristo? Y sin embargo, ¿quién podrá sostener que el politeísmo pagano o la idolatría de la China sean lo mismo que la religión de Jesucristo? Las religiones van cambiando en las distintas fases de la humanidad y sólo allí no cambian, en donde todo permanece estacionario, como en la India y en la China; pero las bases de la moral quedan las mismas, aunque sus consecuencias prácticas van perfeccionándose de día en día y más con los progresos de la civilización. Esta marcha desigual y aún independiente de la moral y de las religiones, prueba que ellas no son una misma cosa; pero la existencia de la multitud de ateos que han dejado en la historia, como dice Litrié, "irrefragables testimonios de profunda moralidad, y la de otros que cada uno hemos podido conocer y que, en punto a moralidad son por lo menos iguales a los mejores creyentes", no puede dejar la menor duda sobre su completa y cabal separación.

“La semejanza, dice Condorcet, entre los preceptos morales de todas las religiones y de todas las sectas filosóficas, bastaría para probar que aquéllos son de una verdad independiente de los dogmas de estas religiones y de los principios de estas sectas, y que el origen de las ideas de justicia y de virtud, y el fundamento de los deberes, se debe buscar en la constitución moral del hombre”.

Este deseo de Condorcet, de buscar en el hombre mismo y no en los dogmas religiosos la causa y el fundamento de la moral, o mejor diré, esta predicción de su profundo genio se ha realizado ya. Estaba reservado al genio de Gall venir a demostrar con argumentos irrefragables, fundados tanto en un análisis admirable de las facultades intelectuales y afectivas del hombre y en un estudio comparativo de los animales, que hay en éstos como en aquél, tendencias innatas que los inclinan hacia el bien, como hay otras que los impelen hacia el mal; que estas inclinaciones tienen sus órganos en la masa cerebral, y que el hombre no es por lo mismo un ser exclusivamente inclinado al mal, como lo habían supuesto los teólogos y los metafísicos, sino que hay en él, como lo había

establecido el buen sentido vulgar, inclinaciones benévolas que le son tan propias como las opuestas.

Todas las inclinaciones innatas de nuestra alma, ocasionan una solicitud constante de las facultades activas del individuo hacia aquellos actos que pueden satisfacerlas, independientemente de toda consideración de utilidad propia o de todo otro fin ulterior, sino simplemente por el placer que resulta de la satisfacción de una necesidad. Luego, si hay en nosotros esas inclinaciones benévolas al mismo tiempo que otras que les son opuestas y si como acabamos de ver, ambas tienen sus órganos respectivos, es claro que unos y otros ejercerán continuamente una solicitud que tiene por objeto la satisfacción de aquellas inclinaciones.

A la solicitud más o menos enérgica pero evidente de los buenos instintos, ejercida por medio de sus respectivos órganos, aun después de ejecutados ya los actos opuestos, es a lo que el buen sentido común, con una admirable sagacidad, ha llamado conciencia, limitándose así a consignar el hecho de un llamamiento interior al bien, sin formular teoría alguna para explicarlo. El espíritu teológico, haciendo intervenir en este caso el fundamento de su explicación universal (las influencias sobrenaturales), cree reconocer en este disgusto que después de una mala acción experimenta todo aquel que no está empedernido en el vicio u ofuscado por un error, cree reconocer, digo, la mano de Dios que viene a tocar el corazón del pecador; incurriendo así en una grosera contradicción de la que en vano intentará salir por medio de sutilezas y de sofismas; pues, si la explicación que ellos dan fuera cierta, sólo los verdaderos creyentes gozarían del privilegio de oír la voz de la conciencia, lo cual es no sólo inadmisible, sino hasta ridículo. Felizmente no hay necesidad para hallar una explicación a esos movimientos internos benéficos de nuestra alma, de recurrir a la fatua suposición de que por el hecho casual de haber sido educados bajo tal o cuál creencia religiosa, tenemos el privilegio exclusivo de sentir solicitudes hacia el bien; sabemos ya que ellas son, como cualesquiera otras, el resultado de nuestra propia organización, y podemos ya darnos una explicación racional de la conciencia y sus remordimientos. Estas voces no expresarán para nosotros otra cosa que las exigencias de los buenos instintos ejercidos por medio de sus respectivos órganos, ya sea para obrar el bien, ya para reparar el mal; entablándose en uno y en otro caso una lucha interior que se hace tanto más penosa, cuanto más claro es el conocimiento del mal que queremos hacer o que hemos hecho ya.

Si pues, en cada una de nuestras acciones del orden moral se establece así una lucha entre las impulsiones de las dos categorías de órganos de que vengo hablando; y si recordamos que la solicitud ejercida por. un órgano cualquiera es proporcional a su respectivo desarrollo, es de una palpable evidencia que la indicación que naturalmente se presenta para lograr el perfeccionamiento moral del individuo y aun el de la especie, será desarrollar los órganos que presiden a las buenas inclinaciones, y disminuir en lo posible aquellos que presiden a las malas. Cualquiera que sea, en efecto, la teoría que uno se forme sobre la causa productora de los fenómenos intelectuales y morales del hombre, todos, desde los más radicales materialistas hasta los más puros espiritualistas, tienen hoy que admitir que sin el órgano no hay función y que ésta cesa cuando aquél desaparece o queda en la imposibilidad de obrar, y el estudio comparativo de la serie zoológica, así como las experiencias fisiológicas y los casos patológicos, demuestran que la función disminuye o aumenta en la misma proporción que él. órgano que a ella preside.

Es un axioma de la ciencia biológica incontestable e incontestado, que todos los órganos se desarrollan con el ejercicio, al paso que se atrofian por la inacción, pudiendo hasta llegar a desaparecer cuando ella es absoluta y suficientemente prolongada. Esta es la explicación racional de un hecho vulgarísimo, la utilidad de la gimnástica para desarrollar el aparato muscular: ahora bien, es evidente que un maestro de gimnástica no ha menester saber cuáles y cuántos son los músculos que sirven para doblar el brazo, por ejemplo, ni qué situación guardan, ni qué figura tienen para lograr que ellos se robustezcan siempre que lo juzgue conveniente; bástale hacer ejecutar con la debida frecuencia el movimiento indicado y procurar que se vaya progresivamente venciendo una resistencia cada vez menor, para estar seguro con una certeza matemática, de que después de un cierto tiempo se habrá conseguido el resultado apetecido. Si aplicamos ahora estos mismos principios al conjunto de los órganos intelectuales y afectivos, es innegable que el mismo resultado se podrá obtener empleando los mismos medíos y que si dirigimos la educación de manera que los actos simpáticos o altruistas, como les llama Comte, se repitan con frecuencia, a la vez que los destructores y egoístas se eviten en lo posible, no se puede dudar que después de un cierto tiempo de esta gimnástica moral (permítaseme la expresión, que escandalizará, no dudo, a los espíritus pacatos y superficiales, que no quieren ver las cosas como son, sino como las aprendieron de sus nodrizas; pero que expresa perfectamente mi pensamiento), los órganos que presiden a los primeros adquieran sobre los que tienen bajo su dependencia los segundos un predominio tal, que en la lucha que se establece antes de decidirse a tomar una determinación, se acabará, en la

mayoría de los casos, por ceder a las solicitaciones más enérgicas de los instintos benévolos, robustecidos por el ejercicio y que cada vez encontrarán así más facilidad de triunfar de sus rivales. Hacer predominar los buenos sobre los malos instintos, robusteciendo los órganos que presiden a unos, con mengua de los que tienen bajó su dependencia los otros; he aquí el objeto final y positivo del arte moral, objeto que se logrará con la práctica de las buenas acciones y la represión de las malas (de cuyo cuidado deben estar principalmente encargados los padres de familia), y con los ejemplos de moralidad y de verdadera virtud que se procurará presentar con arte en las escuelas a los educandos, excitándoles el deseo de imitarlos, no a fuerza de aconsejárseles ni menos de prescribírseles, sino haciendo que este deseo nazca espontánea e insensiblemente en ellos, en virtud de la veneración irresistible de que se vean poseídos hacia hombres cuyos hechos se les hayan referido. Porque tal es la condición de la naturaleza humana, que es capaz de los más grandes esfuerzos y sacrificios, siempre que el deseo de ejecutar los actos necesarios parezca nacer espontáneamente en su corazón, al paso que los más fáciles deberes llegan a ser una carga insoportable si sólo se cumple con ellos impelido por un precepto o por temor del castigo. El ideal, pues, del arte moral, sería hacer de tal modo preponderar las sugestiones de los buenos instintos, que el amor fuera siempre la guía irresistible de nuestras acciones.

No es difícil prever que este modo de comprender la influencia de las facultades intelectuales y morales del hombre, suscitara en no pocas personas la objeción de que ella es incompatible con la libertad individual y por lo mismo, inadmisible, pero esta dificultad desaparecerá bien pronto, si señalamos con claridad y precisión lo que debe entenderse por verdadera libertad.

Representase comúnmente la libertad, como una facultad de hacer o querer cualquiera cosa sin sujeción a la ley o a fuerza alguna que la dirija; si semejante libertad pudiera haber, ella sería tan inmoral como absurda, porque haría imposible toda disciplina y por consiguiente, todo orden. Lejos de ser incompatible con el orden, la libertad consiste en todos los fenómenos, tanto orgánicos como inorgánicos, en someterse con entera plenitud a las leyes que los determinan. Cuando dejó caer un cuerpo sin sujetarlo ni estorbarle de otro modo su marcha, baja directamente hacia el centro de la tierra con una velocidad proporcional al tiempo; es decir, que se sujeta a la ley de gravedad y entonces decimos que baja libremente. Cuando pongo frente a frente y libres el oxígeno y el potasio, ambos manifiestan su libertad combinándose inevitable e inmediatamente; es decir, obedeciendo a la ley de las afinidades. Otro tanto sucede en el orden intelectual y moral, la plena sujeción a las leyes

respectivas caracteriza allí, como en todas partes, la verdadera libertad. No es uno dueño de dar o rehusar su aquiescencia arbitrariamente a una demostración que se ha logrado comprender; la inteligencia, mientras conserva su estado fisiológico, no puede usar de su libertad de otro modo que convenciéndose de la verdad que así se le demuestra y exigir o aun pretender lo contrario, será siempre atacar nuestra libertad: así lo hacía, por ejemplo, la Inquisición, cuando en vez de razones daba tormentos a los que quería convertir, porque pretendía que la inteligencia no se sujetase a su ley normal, que le previene creer aquello sólo que le parece cierto. Si pasamos al orden moral, veremos que la misma imposibilidad de hacer arbitrariamente las cosas se presenta; el corazón amará siempre lo que cree bueno y rechazará lo que le parece malo sin poder eximirse nunca de esta feliz fatalidad, que es para él su ley como lo es la de la gravedad para el cuerpo de nuestro primer ejemplo: digan lo que quieran del libré albedrío los metafísicos, jamás llegarán a probar qué puede uno amar u odiar arbitrariamente, sin otra norma que un ciego capricho; todo lo que podrá suceder, será que al espíritu se presente como bueno y preferible lo que no lo es, ya sea en virtud del predominio habitual de las malas inclinaciones, o en fuerza de alguna pasión que nos impide juzgar rectamente de las cosas, y de aquí es precisamente de donde resulta la poderosa influencia de la buena educación, que obra justamente abatiendo aquellos y rectificando el juicio, con lo cual, lejos de ponerse un obstáculo a la libertad, no se hace otra cosa que favorecer, como he demostrado, su pleno desenvolvimiento; pues aquí, como en todo lo demás, el arte no consiste en cambiar las leyes naturales, sino en disponer las cosas de manera que el resultado de su inevitable cumplimiento venga a sernos provechoso. Así es que, al tratar de sacar ventajas de estos dos órdenes de funciones que la ciencia y la observación demuestran, no haremos otra cosa que fundar el arte moral sobre una base firme, demostrable y capaz de un continuo e indefinido progreso.

Si el punto de vista especialísimo que me he propuesto no me exigiese imperiosamente abstenerme de largas consideraciones sobre estos tan interesantes puntos, yo podría mostrar aquí cómo las diversas religiones primitivas no han sido otra cosa que un modo espontáneo e inevitable de satisfacer una tendencia innata del hombre, que ha menester una explicación de lo que se ve y observa; cómo ellas han ido perfeccionándose bajo la influencia de la ciencia y cómo ésta ha ido de día en día invadiendo el terreno de aquéllas; yo mostraría que las religiones y el deísmo por una parte y el ateísmo y panteísmo por otra, aunque en apariencia inconciliables, vienen a padecer el mismo error en cuanto a la fuente de la moral, pues, en todos, el interés bien entendido del individuo es el que se procura poner en juego; en las religiones y el deísmo, ofreciendo un premio o un castigo

eterno en otra vida futura, y en el ateísmo y panteísmo, tratando de persuadir que el modo más seguro de ser feliz en esta vida es el de conformar su conducta con las reglas de la moral; yo haría ver cómo en uno y en otro caso, las tendencias egoístas del individuo vienen a ser la base de la moral, mientras que las inclinaciones que Augusto Comte llama altruistas por oposición a las anteriores, es decir, las que instintivamente inclinan al hombre a amar a sus semejantes y a hacerles bien, quedan subalternadas a las primeras; de donde ha resultado que actos directamente contrarios al fin de la sociedad y del más refinado y despreciable egoísmo, hayan llegado a ser reputados meritorios y dignos de un hombre virtuoso, como dejar de heredera a su alma, por ejemplo, que es la fórmula de la avaricia de Ultratumba, explotada tan hábilmente hace algunos siglos por el clero católico, desde que habiendo perdido la pureza e independencia que lo había elevado tanto y tan justamente en la Edad Media, se apoderó de él la codicia de las riquezas y el deseo de mando. Pero lo dicho basta para que se vea con toda claridad que el divorcio entre la moral y los fundamentos sobrenaturales, que le dan todas las religiones y aun el deísmo o el moderno pitagorismo, puramente metafísicos y subversivos en que quieren apoyarla el ateísmo y el panteísmo, es no sólo posible y conveniente, sino de notoria urgencia; porque en el estado de anarquía religiosa actual, no puede ser ya justificable que la moral, verdadero fundamento de las sociedades, no tenga ella misma otra base que la de unas creencias perpetuamente rivales entre sí, siempre sujetas a una crítica recíproca y lo que es peor todavía, entregadas de hecho a un continuo y creciente desuso. Nada parece más natural, por el contrario, como que la ciencia, que es la única que ha logrado realizar lo que todas las religiones han intentado en vano, es decir, llegar a formar creencias verdaderamente universales, se apodere definitivamente de este ramo y procure hacer de él algo semejante a la astronomía o a la física, que en otro tiempo logró arrancar también del dominio teológico, y haciendo desaparecer de ella los fundamentos y las explicaciones sobrenaturales, consiguió poner de acuerdo a todo el mundo. Sólo la rutina de tantos siglos puede hacer concebible que hombres verdaderamente distinguidos, que pondrían el grito en los cielos si llegaran a persuadirse de que los fundamentos de la física, de la química o de una ciencia cualquiera, eran enteramente quiméricos y que en semejantes supuestos renegarían de estas pretendidas ciencias y de las artes quede ellas derivan, puedan continuar defendiendo que la más importante de todas las ciencias y la más útil de todas las artes, el arte y la ciencia moral, hayan de estar condenadas a no tener en la mayoría del género humano otra base ni otro resorte que unas creencias y unos dogmas que ellos mismos califican de absurdos. En efecto, escójase la religión o la secta que se quiera, y se verá desde luego que ella tiene en el conjunto del género humano más enemigos que partidarios, de

suerte que para cada uno de los adeptos de una religión, la mayoría de los hombres no tiene, como acabamos de decir, otro aliciente ni otro fundamento de su moral, que un conjunto de creencias y de esperanzas fantásticas e imaginarias, pues cada uno no exceptúa de semejante calificación sino a sus propias creencias. Y sin embargo, hay quien crea de buena fe que sobre semejante cimiento es posible construir un edificio sólido y durable; y sin embargo, hay quien sostiene (y el número es crecido) que el gobierno debe exigir la enseñanza de un dogma religioso cualquiera, porque de otro modo toda garantía de moralidad desaparece.

Barreda G. (1863). "De la educación moral" en *El Siglo XIX* número 839 3 de mayo de 1863. Recuperado de: es.wikisource.org/wiki/De_la_educaci%C3%B3n_moral (Consultado: 1 de marzo de 2022.)

Herbert Spencer

La educación intelectual, moral y física

En educación, esa es la cuestión de las cuestiones, esencial, y que ya nosotros hace tiempo hemos planteado y discutido de un modo metódico. Lo primero en importancia, si bien lo último que ha de considerarse, es el problema de decidir acerca de las ventajas particulares y opuestas de varias materias que se ofrezcan a la vez a nuestra atención. Para poder formar un plan de estudios debemos averiguar qué cosas nos importa más aprender; o bien, para usar las palabras de Bacón, desgraciadamente olvidadas hoy, debemos determinar el valor relativo de los conocimientos.

Para lograr ese fin, el primer requisito es saber medir el valor de lo que aprendemos. Afortunadamente no puede haber desacuerdo con respecto a esto, expresado en términos generales. Todo el que aboga en favor de un orden particular de conocimientos, lo hace procurando demostrar la importancia que pueden tener en algún periodo de la vida. En contestación a la pregunta de para qué sirve tal ó cual ciencia, el matemático, el lingüista, el naturalista, el filósofo, etc., explican la manera como sus conocimientos influyen beneficiosamente en los actos de la vida, apartando del mal, procurando el bien, y conduciendo a la felicidad. Cuando el maestro de escritura, procurando demostrar la utilidad de este ramo, concluye por señalar, entre otras muchas, las ventajas que ese conocimiento ofrece para trabajar con provecho en los negocios, etc., esto es, para

ganarse el sustento, se considera que ha probado lo que se proponía. Cuando el compilador de hechos pasados, el numismático por ejemplo, no consigue demostrar claramente los efectos apreciables que estos hechos puedan producir para el bienestar de la humanidad, se ve obligado a convenir en que tienen comparativamente un valor insignificante. Todos, pues, apelamos directa o indirectamente a esa prueba, como última y decisiva.

La cuestión esencial para nosotros, es la de cómo vivir. No solamente cómo poder vivir en el sentido material de la palabra, sino en el de su más alta significación. El problema general, que comprende todos los especiales, es: conocer la exacta y verdadera regla de conducta en todos los sentidos y en todas las circunstancias; saber cómo tratar el cuerpo y el espíritu, cómo dirigir nuestros asuntos, cómo educar nuestra familia; saber el modo de conducirnos como ciudadanos, y la manera de utilizar todas las fuentes de felicidad que ofrece la naturaleza; saber usar de todas nuestras facultades con la mayor ventaja para nosotros mismos y para los demás, esto es, saber vivir. Siendo esta para nosotros la gran noción, el más importante conocimiento que necesitamos adquirir es, por consiguiente, lo que debe enseñar la educación; además debe prepararnos para el más completo ejercicio y empleo de la vida. EL único modo racional de juzgar de un plan de enseñanza, consiste en estimar hasta qué punto desempeña esta función.

Esta prueba nunca ha sido aplicada por entero sino rara vez y parcialmente, y aun entonces, con vaguedad, debe ser aplicada concienzuda y metódicamente en todos los casos. Lo que más nos importa tener siempre presente es saber cómo vivir, para que al educar a nuestros hijos podamos elegir materias y métodos que tengan verdadera relación con ese fin. No solo debemos ya cesar de adoptar inconsideradamente, como hoy se hace en general, el plan de educación como una moda, no más justificada que cualquier otra moda; sino que también debemos sobreponernos al rudo y empírico modo de juzgar de ciertas personas de más inteligencia y que cuidan de dirigir por sí mismas la cultura intelectual de sus hijos. No debe satisfacernos simplemente el creer que tal o cual estudio será útil durante la vida, o que este conocimiento sea más práctico que aquel; sino que debemos encontrar algún procedimiento para estimar su respectivo valor, de modo que, hasta donde sea posible, nos facilite a *saber* a punto fijo cuál sea el más digno de atención.

Indudablemente la tarea es difícil y quizá nunca se lleve a efecto sino de un modo aproximado. Si se considera la inmensidad de los intereses comprometidos, sus dificultades no han de ser motivo

para desentendernos de ella por pusilanimidad, sino más bien para emplear toda nuestra energía con objeto de vencerla; y procediendo con sistema, obtendremos bien pronto resultados de no poca consideración.

Nuestro primer paso debe ser, evidentemente, clasificar por orden de importancia las principales clases de actividad que constituyen la vida humana, las cuales pueden clasificarse así: 1.° aquellas actividades que directamente favorecen la propia conservación; 2.° aquellas que proporcionando lo necesario a la vida, favorecen indirectamente la propia conservación; 3.° aquellas, que tienen por objeto la crianza y educación de los hijos; 4.° aquellas que se emplean para el debido mantenimiento de las relaciones sociales y políticas; y 5.°, todas aquellas actividades varias que, hacen del placer y comodidades, una parte de la vida, y tienen por objeto la satisfacción del gusto y de los sentimientos.

Spencer, H. (1891). *La educación intelectual, moral y física*. México: El Diario del Hogar, pp. 17-22.

William James

Discurso a los maestros

Capítulo I: La psicología y el arte de enseñar

El deseo, por parte de los maestros de las escuelas, de una instrucción profesional más completa, y su aspiración a crear el "espíritu profesional" por medio de un perfeccionamiento cada vez mayor de su obra, les han impulsado cada vez más a dirigirse a nosotros para iluminar los principios fundamentales de su ciencia. Y estoy seguro de que en estas pocas horas que debemos pasar juntos, esperáis obtener de mí nociones sobre las operaciones mentales que os permitan trabajar con más facilidad y eficacia en las diversas escuelas en que ejercéis vuestra misión.

Lejos de mí el negar que sean justificadas estas esperanzas. La Psicología debe, sin duda alguna, dar a la enseñanza un auxilio radical, pero os confieso que sabedor como soy de la altura de vuestras aspiraciones, me atormenta un poco el pensar que al final de estas conferencias alguno de vosotros se sienta un poco desilusionado ante la simplicidad de los resultados. Temo que os hayáis forjado ilusiones exageradas, lo cual no me asombra, pues en este país la Psicología ha tenido un periodo de extraordinario predicamento, durante el cual se han fundado cátedras, laboratorios y

revistas los directores de diarios y de revistas se han visto precisados a darse aires de estar a la altura de la novedad del día, algunos profesores han cooperado y no han faltado editores que también lo hicieran. La nueva "Psicología" ha llegado a ser así una palabra evocadora de ideas portentosas, y vosotros, maestros, dóciles y maleables, llenos de aspiraciones, habéis sido arrojados a nuestra ciencia, en medio de una atmósfera de indeterminación que más ha servido para extraviaros que para iluminar vuestros pasos. En conjunto, parece como si una fatalidad de embaucamiento se hubiese cernido durante cierto tiempo sobre los profesores de nuestros días. La substancia de su profesión, bastante sólida y armónica por sí misma, ha sido hinchada como la espuma, en diarios y manuales, hasta el punto de correr peligro de disolverse en una especie de infinita incertidumbre sus líneas fundamentales.

Cuando los discípulos no tienen bástate espíritu de crítica y de independencia (y yo pienso que si algún defecto tenéis vosotros, maestros de grados inferiores – la más leve sombra de un defecto– es el de ser demasiado dóciles) se cae en el riesgo de que pierdan la precisión, el equilibrio y la medida, los que tengan la facultad de dictarles las leyes desde arriba.

Por lo que a mí toca, haré lo posible por disipar todo engaño respecto de la Psicología, y por esto os digo, inmediatamente, que no existe una "nueva Psicología" digna de este nombre: no hay más Psicología que la antigua, la que comenzó en tiempos de Locke, con más una pequeña parte de fisiología del cerebro y de los órganos de los sentidos, la teoría de la evolución, y algún ligero perfeccionamiento en la técnica introspectiva que en su mayor parte carece de valor para los maestros. Lo que, en realidad, tiene valor para éstos, es solamente las concepciones fundamentales de la Psicología, las cuales, aparte la teoría de la evolución, a que ya me había referido, distan mucho de constituir una novedad. Confío en que al final de estos discursos, comprenderéis mejor lo que os quiero decir.

Afirmo una vez más que cometéis un error, un grandísimo error, pensando que la Psicología, por ser la ciencia de la mente, sea algo de que podáis deducir vosotros programas definidos, y esquemas y métodos de enseñanza de utilidad inmediata para el uso de las escuelas. La Psicología es una ciencia y la enseñanza es un arte, y jamás las ciencias engendran las artes directamente. Se requiere entre aquellas y éstas algún intermediario, alguna mente inventiva que, sirviéndose de su propia originalidad, haga las aplicaciones necesarias.

Jamás la ciencia de la lógica ha hecho pensar bien a un hombre, ni la ciencia de la ética le ha hecho conducirse honradamente. Todo lo que pueden hacer estas ciencias se reduce a ayudarnos a enmendarnos o contenernos si razonamos mal o llevamos mala conducta. La ciencia sólo traza las líneas dentro de las cuales deben contenerse las reglas del arte, y las leyes que el que profesa el arte no debe infringir, pero las cosas particulares que positivamente habrá de realizar entre estas líneas, quedan confiadas a su genio particular. Determinado genio hará bien lo que debe hacer y conseguirá un éxito de un modo tal o cual, mientras otro conseguirá el mismo éxito lisonjero de un modo absolutamente diverso, pero ni uno ni otro habrán podido separarse de aquellas líneas.

El arte de enseñar surgió y se formó en las escuelas, como fruto de la inventiva y de la observación concreta. Aun allá donde (como en el caso de Herbart) el heraldo, el promotor de tal arte era un psicólogo, la Pedagogía y la Psicología navegaron de consumo, sin que aquélla derivase de ésta en modo alguno. Ambas cosas eran congruentes: ninguna subordinada a la otra. Y siempre es así: el arte de enseñar debe acordarse con la Psicología; pero un modo determinado de enseñar no debe ser el único posible, por razón de tal acuerdo, porque muchos modos de enseñar pueden igualmente concordar con las leyes psicológicas.

El hecho de que conozcamos la Psicología, por consiguiente, no es garantía de que seamos unos buenos maestros. Para obtener este último resultado debemos poseer completamente otras cualidades: tacto fácil e ingenuidad para saber qué cosas determinadas debemos hacer, qué palabras pronunciar cuando el niño está delante de nosotros. Esta ingenuidad respecto del niño, este tacto para resolver la situación concreta, con ser el alfa y la omega del arte de enseñar, son dotes para cuya consecución puede servir muy poco la Psicología.

La ciencia psicológica, como cualquiera otra Pedagogía general que se basa en aquella, tienen gran semejanza con la ciencia de la guerra. Una y otra tienen unos principios muy sencillos. En la guerra todo consiste en encerrar al enemigo en una posición en la cual los propios elementos naturales le impidan la huida si quiere apelar a ella; caerle entonces encima con un número mayor de hombres, en el momento en que os suponga más lejos de aquel sitio; y así, exponiendo lo menos posible y vuestras tropas, podréis matar un buen número de contrarios y hacer prisioneros a los demás.

Lo mismo ocurre con el arte de enseñar: debéis despertar en vuestro discípulo tal interés respecto de lo que vais a enseñarle, que destierre de su atención todo otro objeto; entonces revelarle las cosas de un modo tan impresionante que las recuerde durante toda su vida; y, en fin, inspirarle una curiosidad ardiente de saber lo que vendrá después del tema que es objeto de la lección. Con tan sencillos principios, todo debiera ser victorias para los que poseen tan hermosas ciencias, así en el campo de batalla como en la escuela, si maestros y generales no debiesen contar con una cantidad incalculable como es la mente de su adversario. La mente de vuestro especial enemigo, el escolar, trabaja por su parte con tanta finura y constancia como la mente del caudillo del ejército enemigo de aquel que dirige el general sabio, hasta el punto de que es tan difícil para el maestro como para el general, indagar lo que piensan y desean, lo que saben y lo que no saben los respectivos contrarios. En estos casos, ha de buscarse la ayuda en la adivinación y en la percepción, no en la Estrategia teórica, ni en la Pedagogía psicológica.

Sin embargo, aun cuando el uso de los principios psicológicos fuese negativo, no por eso dejaría de producir utilidad. En primer lugar para limitar el campo de las experiencias y de las tentativas, toda vez que como psicólogos sabemos, desde luego, que ciertos métodos nos conducirán al error. En segundo lugar, da mayor claridad y lucidez a nuestro campo de operaciones, pues en cuanto una vez adoptado un método observamos que la teoría y la práctica lo recomiendan de consumo, adquirimos mayor confianza en él. Sobre todo, el ver desde dos ángulos diferentes nuestro objeto, el obtener, por decirlo así, una vista estereoscópica del organismo lleno de vida que tenemos enfrente, y, al mismo tiempo, manejarlo con todo el tacto y perspicacia de que somos capaces y podemos representar los interesantes elementos interiores de su máquina mental, hace fructífera nuestra independencia y aviva nuestro interés. Este conocimiento completo del escolar, a la vez intuitivo y analítico, debe ser ciertamente la aspiración de todo maestro.

Afortunadamente para vosotros, profesores, los elementos del mecanismo mental pueden aprenderse rápidamente, y comprender con facilidad su mutua dependencia. Y como quiera que los elementos y los mecanismos más generales son precisamente la parte de la Psicología que el maestro estima más útil, resulta que la parte de esta ciencia que es indispensable a todos los profesores de enseñanza, no es necesariamente muy extensa. Todos los que amen ese tema pueden

avanzar en él tanto como les plazca, sin temor de volverse peores que los otros maestros, aun cuando corren el riesgo de una ligera pérdida de equilibrio, a causa de la tendencia que en todos nosotros se observa, de exagerar alguna parte especial del tema que estamos estudiando intensamente y de un modo abstracto. Para la mayoría de vosotros una mirada general, mientras que sea verdadera, es lo que basta; puede decirse que cabría en la palma de la mano.

Evitad especialmente la creencia de que como profesores de enseñanza tengáis el deber de contribuir a la ciencia de la psicología, de hacer de un modo sistemático e intencionado observaciones psicológicas. Mucho me temo que algún entusiasta de los estudios sobre la infancia os haya llegado demasiado los oídos con este estribillo. Seguramente debéis continuar el estudio de los niños, porque esto aviva vuestro sentido de vida infantil. Hay maestros que hallan espontáneamente un placer inmenso en llenar registros, anotando observaciones y recopilando estadísticas.

Ciertamente el estudio de los niños embellecerá su existencia, y aunque los resultados obtenidos parezcan en conjunto insignificantes, las anécdotas y las observaciones de que constarán, les darán un conocimiento bastante más íntimo de sus discípulos. Nuestros ojos y nuestros oídos se harán más pronto cargo de que existe en un niño determinado, un proceso semejante a aquel cuya relación habíamos leído a propósito de otros niños, proceso que de otra suerte se hubiera borrado por completo. Pero, por el amor de Dios, dejar que el ejército de los maestros dé pasivamente sus lecciones, si así lo prefiere, y que se sienta en libertad de no contribuir a acumular el material psicológico. No se debe imponer semejante tarea como un mandato o como una regla a aquellos para quienes constituya una carga insoportable, a aquellos que no sientan vocación alguna en tal sentido. Jamás aplaudiré con bastante calor a mi colega el profesor Münsterberg cuando afirma que la actitud del maestro enfrente del discípulo, es concreta y ética, y por lo tanto opuesta positivamente a la del observador psicólogo que es abstracta y analítica. Si alguno de nosotros consigue concordar ambas actitudes, serán en mayor número aquellos que no puedan tenerlas reunidas.

Lo peor que se le puede ocurrir a un buen maestro es formar de sí mismo una mala opinión como profesor por el mero hecho de sentirse incapaz para cultivar la Psicología. Nuestros maestros están ya demasiado ocupados, y el que a su abrumadora carga pretende añadir un peso innecesario, por pequeño que sea, es un enemigo de la educación. Una mala opinión de sí mismo, aumenta el peso de

toda la carga; y yo sé que el estudio psicológico de los niños ha suscitado una mala opinión de sí mismos a muchos pedagogos.

James, W. (1948). *Discurso a los maestros*. (M. Ruiz Funes, trad.). México: Secretaría de Educación Pública, pp. 11-16.

Friedrich Nietzsche

Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas

Segunda conferencia

Ilustres oyentes, aquellos de vosotros a quienes en este momento saludo como a mis oyentes, y que quizá no hayan oído hablar de mi conferencia, pronunciada hace tres semanas, deberán permitir ahora que los introduzca, sin otros preparativos, en medio de un diálogo serio, que había yo comenzado entonces a referir, y cuyos últimos desarrollos recordaré hoy. El individuo más joven, que acompañaba al filósofo, había debido excusarse un poco antes, de modo lealmente confidencial, ante su importante maestro, y explicar los motivos por los que, presa del desánimo, había abandonado su posición anterior de profesor, y pasaba su tiempo desconsolado, en una soledad escogida espontáneamente. La causa de semejante decisión había que atribuirla a todo menos a una presunción orgullosa.

«He oído demasiadas cosas de usted, maestro», había dicho el honrado discípulo, «durante demasiado tiempo he estado junto a usted, para poder abandonarme todavía con confianza a las ordenanzas vigentes de la cultura y de la educación. Siento con demasiada claridad esos errores y esos inconvenientes insalvables que usted solía señalarme: y, sin embargo, me parece que escasea en mí la fuerza con que, luchando más animosamente, podría tener éxito, y con que podría hacer

añicos los bastiones de esta presunta cultura. Se ha apoderado de mí un desánimo general: la fuga a la soledad no se debe a orgullo ni a presunción.» A continuación, para disculparse, había descrito de tal modo las características generales de esa situación cultural, que el filósofo no había podido por menos de interrumpirlo con voz compasiva, y tranquilizarlo. «¡Vamos! Detente de una vez, pobre amigo mío», dijo el filósofo. «Ahora te comprendo mejor, y antes no debería haberte dicho palabras tan duras. Tienes razón en todo, menos en tu desánimo. Ahora voy a decirte una cosa para consolarte. ¿Cuánto tiempo crees que durará todavía, en la escuela de nuestra época, semejante actitud cultural, tan difícil de soportar para ti? No quiero ocultarte mi confianza en ese sentido: la época de todo eso ha acabado, sus días están contados. El primero que se atreva a ser honrado en este terreno podrá escuchar el eco de su honradez devuelto por mil almas valientes. Efectivamente, en el fondo existe un acuerdo tácito entre los hombres de esta época que están más generosamente dotados, y que sienten con mayor vehemencia. Cada uno de ellos sabe lo que ha debido soportar por la situación cultural de la escuela, y cada uno de ellos quisiera liberar por lo menos a su descendencia de semejante opresión, aun a costa de sacrificarse personalmente. La triste causa de que, a pesar de todo, no consiga manifestarse por ningún lado una honradez completa es la pobreza espiritual de los profesores de nuestra época: precisamente en ese campo faltan los talentos realmente inventivos, faltan los hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas, y saben que la auténtica genialidad y la auténtica praxis deben encontrarse necesariamente en el mismo individuo. En cambio, los prácticos prosaicos carecen de ideas precisamente, y, por eso, carecen también de una praxis auténtica. Basta con entrar en contacto con la literatura pedagógica de nuestra época: hay que estar muy corrompido para no asustarse -cuando se estudia ese tema- ante la suprema pobreza espiritual, ante ese desdichado juego infantil del corro. En nuestro caso, la filosofía debe partir, no ya de la maravilla, sino del horror. A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas. Indudablemente, hasta ahora, por lo general ha ocurrido lo contrario: quienes se horrorizaban como tú, querido amigo, escapaban atemorizados, y quienes permanecían impávidos, tranquilos, metían del modo más grosero sus rudas manos en la más delicada de todas las técnicas que pueden corresponder a un arte, es decir, en la técnica de la cultura. Pero eso ya no podrá durar mucho tiempo: tendrá que llegar por fin el hombre honrado que tenga esas ideas buenas y nuevas, y que para realizarlas se atreva a romper con la situación actual. Este, finalmente, remitiéndose a un ejemplo grandioso, mostrará el modo de hacer lo que esas manos rudas -las únicas que hasta ahora han intervenido- no están en condiciones de imitar: en ese caso, se empezará a distinguir por

doquier, y entonces se advertirá al menos el contraste y se podrá reflexionar sobre las causas de ese contraste, mientras que hoy son muchos los que creen todavía, con perfecta buena fe, que para la profesión de pedagogo se necesitan manos rudas.»

«Quisiera, ilustre maestro», dijo en aquel momento el acompañante, «que usted, mediante un ejemplo concreto, me ayudara a alimentar la esperanza por usted expresada tan audazmente. Los dos conocemos el instituto de bachillerato: ¿también con respecto a esa institución educativa, por ejemplo, cree usted que se podría acabar con las antiguas y tenaces costumbres, con ayuda. de la honradez, y de ideas buenas y nuevas? En mi opinión, en este caso, a los arietes de un asalto no se opone una dura muralla, sino la más fastidiosa rigidez e inasibilidad de todos los principios. El asaltante no debe destruir a un adversario visible y sólido: antes bien, dicho adversario está disfrazado, puede transformarse en cien figuras, y en una de estas puede escapar a la garra que lo atrape, confundiendo siempre al asaltante con una vil concesión o con un movimiento de retroceso. Precisamente el instituto de bachillerato ha sido el que me ha impulsado a huir desalentado a la soledad, precisamente porque opino que, si en ese campo no concluye la lucha con una victoria, todas las demás instituciones de la cultura deberán ceder, y que, si alguien se desanima con respecto a eso, deberá desanimarse. También con respecto a las cuestiones pedagógicas más serias. Así, pues, le ruego, maestro, que me instruya en relación con el instituto de bachillerato: ¿qué decadencia podemos esperar de él, y qué renacimiento?»

«También yo», dijo el filósofo, «atribuyo al instituto de bachillerato, como tú, una importancia enorme: todas las demás instituciones deben valorarse con el criterio de los fines culturales a que se aspira mediante el instituto; cuando las tendencias de este sufren desviaciones, todas las demás instituciones sufren las consecuencias de ello, y, mediante la depuración y la renovación del instituto, se depuran y renuevan igualmente las demás instituciones educativas. Ni siquiera la universidad puede pretender ahora tener semejante importancia de fulcro motor. La universidad, en su estructura actual, puede considerarse simplemente -al menos, en un aspecto esencial- como el remate de la tendencia existente en el instituto de bachillerato: después te explicaré claramente este punto. Por el momento, consideremos conjuntamente lo que me inspira una alternativa llena de promesas, en función de la cual, o bien el espíritu del bachillerato hasta ahora cultivado -tan variopinto y tan difícil de captar- se dispersa completamente en el aire, o bien habrá que depurarlo y renovarlo radicalmente. Y para no asustarte con principios universales, pensemos ante todo en una

de esas experiencias del bachillerato que todos hemos tenido y que todos sufrimos. ¿Qué es hoy, si la consideramos severamente, ***la enseñanza del alemán*** en el bachillerato?

»Antes que nada, voy a decirte como debería ser. Hoy todos hablan y escriben naturalmente la lengua alemana con la ineptitud y la vulgaridad propias de una época que aprende el alemán en los periódicos. Por eso, al adolescente que está creciendo, y está dotado más generosamente, habría que colocarlo por la fuerza bajo la campana de vidrio del buen gusto y de una rígida disciplina lingüística: si eso no es posible, prefiero entonces volver enseguida a hablar en latín, ya que me avergüenzo de una lengua tan desfigurada y deshonrada.

»Una escuela mejor no podrá tener otro objetivo a ese respecto que el de llevar al camino recto, con autoridad y rigor digno, a los jóvenes lingüísticamente corrompidos, y exhortarles así: "¡Tomad en serio vuestra lengua! Quien no consiga sentir un deber sagrado en ese sentido no posee ni siquiera el germen del que pueda surgir una cultura superior. Eso, es decir, vuestro modo de tratar la lengua materna, revelará hasta qué punto apreciáis el arte, con eso se verá hasta qué punto congeniáis con el arte. Si no conseguís obtener ese resultado por vosotros mismos, es decir, sentir un desagrado físico frente a ciertas palabras y a ciertas frases de nuestra jerga periodística, abandonad al instante las aspiraciones a la cultura. Efectivamente, ahí, muy cerca de vosotros, siempre que habláis y escribís, hay una piedra de toque para juzgar lo difícil y descomunal que es la tarea del hombre de cultura, y hasta qué punto es inverosímil que muchos de vosotros alcancéis la auténtica cultura".

»Según el espíritu de semejante discurso, el profesor de alemán en el instituto de bachillerato tendría la obligación de llamar la atención de sus escolares sobre miles de detalles y de prohibir incluso -con toda la seguridad que proporciona el buen gusto- el uso de palabras como, por ejemplo, ***beanspruchen*** (reclamar), ***vereinnahmen*** (cobrar dinero), ***einer Sache Rechnung tragen*** (tener en cuenta una cosa), ***die Initiative ergreifen*** (tomar la iniciativa), ***selbstverstdädlich*** (evidente), etcétera, ***cum taedio in infinitum***. Además, el mismo profesor, al referirse a nuestros autores clásicos, debería mostrar, renglón a renglón, el enorme cuidado y rigor con que hay que entender todas las expresiones, cuando se tiene un auténtico sentimiento artístico, y cuando se aspira a la completa claridad de lo que se escribe. Obligará a sus alumnos a expresar el mismo pensamiento una vez más

y de modo todavía mejor, hasta que los alumnos menos dotados pierdan el terror reverente a la lengua y los alumnos más dotados hayan llegado a sentir un noble sentimiento hacia ella.

»Así, pues, ese es un cometido de la llamada cultura formal: uno de los cometidos más preciosos. ¿Y qué es lo que encontramos ahora en el bachillerato, en lugar de la llamada cultura formal? Quien sepa clasificar en las rúbricas correctas lo que haya encontrado en este terreno, sabrá también que pensar del bachillerato actual, como presunta institución de cultura. Efectivamente, descubrirá que el bachillerato, a partir de su formación originaria, no educa con las miras puestas en la cultura, sino sólo en la erudición, y observará además que en los últimos tiempos de la impresión de no querer siquiera educar con las miras puestas en la erudición, sino sólo preparar para el periodismo. Lo atestigua la forma de impartir la enseñanza de la lengua alemana, que es un ejemplo verdaderamente comprobado.

»En lugar de esa instrucción puramente práctica, con la que el profesor debería habituar a sus escolares a educarse severamente en lo relativo a la lengua, vemos por doquier la tendencia a tratar de modo histórico-erudito la lengua materna. En otras palabras, se la trata como si fuera una lengua muerta, y como si no existiera obligación alguna en relación con el presente y el futuro de dicha lengua. El método está tan difundido en nuestra época, que se entrega hasta el cuerpo vivo de la lengua a los estudios anatómicos de la historia. Sin embargo, la cultura comienza precisamente desde el momento en que se sabe tratar lo que está vivo como algo vivo, y la tarea de quien enseña la cultura comienza con la represión del "interés histórico", apremiante por todas partes, cuando antes que nada hay que actuar correctamente, y no ya conocer. Por otra parte, nuestra lengua materna es precisamente una esfera en que el escolar debe aprender a actuar correctamente: y sólo de acuerdo con esta perspectiva practica resulta necesaria la enseñanza del alemán en nuestras escuelas. Indudablemente, el método histórico parece bastante más fácil y más cómodo para el profesor; asimismo, parece requerir dotes mucho más modestas y en general un ímpetu mucho menor en la voluntad y en las aspiraciones del profesor. Pero podemos hacer esa misma observación en todos los campos de la realidad pedagógica: lo más fácil y más cómodo se envuelve en un manto de pretensiones fastuosas y de títulos orgullosos. El aspecto verdaderamente práctico -es decir, la acción necesaria para la cultura-, dado que en el fondo es la cosa más difícil, recibe miradas de desaire y de desprecio. Por esa razón el hombre honrado deberá aclararse a sí mismo y a los demás este ***quid pro quo***.

»Pero, ¿qué suele dar un profesor de alemán, aparte de esas sugerencias eruditas para un estudio de la lengua? ¿De qué modo sabe conjugar el espíritu de su escuela con el espíritu de los pocos hombres de cultura autentica que ha tenido el pueblo alemán, con el espíritu de sus poetas y artistas clásicos? Este es un terreno oscuro y peligroso, sobre el que no podemos arrojar luz sin dejar de preocuparnos: tampoco en esto nos ocultaremos nada, ya que un día habrá que renovarlo todo en dicho terreno. En el instituto de bachillerato, se imprimen las repugnantes características de nuestro periodismo estético sobre los espíritus todavía no formados de los adolescentes; en el instituto, es el propio profesor quien esparce las semillas de un grosero y deliberado entendimiento incorrecto de nuestros clásicos: después dicho entendimiento incorrecto se hace pasar por critica estética, y no es otra cosa que barbarie. Los escolares aprenden allí a hablar de nuestro ***Schiller,*** que es único, con una superioridad pueril; en el instituto nos habitúan a sonreír ante sus concepciones más nobles y más alemanas, a sonreír ante el marqués de Posa, ante Max y Tecla: es esa una sonrisa que provoca la cólera del genio alemán y que hará enrojecer a una posteridad mejor.

»El último terreno a que suele dedicar su actividad el profesor de alemán en el instituto, y que muchas veces se considera el punto culminante de dicha actividad, y hay quienes lo consideran incluso como el vértice de la cultura de bachillerato, lo constituye la llamada ***composición en alemán.*** Del hecho de que en ese terreno se afanen, con particular tesón, los escolares más dotados habría que deducir lo peligrosamente estimulante que puede ser la tarea aquí propuesta. La composición en alemán es una llamada a la individualidad, y, cuanto mayor conciencia tenga un escolar de las cualidades que lo distinguen, tanto más personalmente elaborará su composición en alemán. Además, esa "elaboración personal" la requiere en la mayoría de los institutos la elección de los asuntos: la prueba más válida de ello, en mi opinión, radica en el hecho de que en las clases inferiores se proponen temas -en sí y por sí antipedagógicos- que conducen al escolar a describir su vida y su desarrollo. Basta con hojear las listas de los temas desarrollados en unos cuantos institutos para llegar a convencerse de que verosímilmente la mayor parte de los escolares, sin culpa alguna, deberá sufrir toda su vida a causa de esas composiciones personales, exigidas demasiado pronto, y de esa inmadura producción de pensamiento. ¡Y con cuánta frecuencia toda la posterior obra literaria de un hombre aparece como la consecuencia de aquel pecado original contra la inteligencia!

»Basta con reflexionar en lo que ocurre a esa edad, cuando se requiere producir semejante trabajo. Se trata de la primera producción original: las fuerzas todavía no desarrolladas contribuyen por primera vez a formar una cristalización; el sentimiento embriagador de la autonomía requerida reviste esas producciones con un encanto seductor, que no se había presentado nunca antes y que no volverá a presentarse. Se reclaman todas las audacias de la naturaleza desde sus profundidades, todas las vanidades, ya no contenidas por una barrera bastante potente, pueden adquirir por primera vez una forma literaria: desde ese momento el joven que se ha vuelto maduro, se siente un ser capaz de hablar, de tomar parte en una conversación, o, mejor, invitado a ello. Efectivamente, esos temas le obligan a calificar obras poéticas, o bien a incluir a personajes históricos en la forma de una descripción de caracteres, o bien a exponer de forma autónoma serios problemas éticos, o bien a aclarar también -invirtiendo introspectivamente la antorcha- su desarrollo, y a dar un informe crítico de sí mismo. En resumen, todo un mundo de problemas, que requieren la meditación más profunda, se abre ante el joven estupefacto, hasta aquel momento casi inconsciente, y se confía a su decisión.

»Ahora hemos de tener presente la actitud habitual del profesor ante esas primeras producciones originales, tan ricas de consecuencias. ¿Qué le parece criticable en esos trabajos? ¿Sobre qué llama la atención de sus alumnos? Sobre todos los excesos de la forma y del pensamiento, es decir, sobre todo lo que es individual y característico de esa edad. El profesor critica el aspecto verdaderamente autónomo (que, si se estimula prematuramente, sólo puede manifestarse precisamente en torpezas, en asperezas y en rasgos grotescos), o sea, precisamente el aspecto individual, y lo rechaza a favor de una actitud altiva, mediocre y carente de originalidad. En cambio, la mediocridad vulgar obtiene elogios, prodigados de mala gana: efectivamente, la mediocridad suele fastidiar bastante al profesor, y con buenas razones.

»Quizás existan todavía hombres que vean en toda esa comedia de la composición en alemán en el instituto no sólo el elemento más absurdo, sino también el más peligroso del bachillerato actual. Se exige originalidad y después se rechaza la única originalidad posible a esa edad: en el instituto se presupone una cultura formal, que en la actualidad consiguen alcanzar sólo poquísimos hombres, en edad madura. En el instituto se considera a todos sin más como seres capaces de hacer literatura, que ***tienen derecho*** a tener opiniones propias sobre las cosas y los personajes más serios, mientras que una educación auténtica debería reprimir con todos sus esfuerzos las ridículas pretensiones de

una independencia de juicio, y habituar al joven a una rígida obediencia bajo el dominio del genio. En el instituto se presupone la capacidad de representar cuadros muy amplios, a una edad en que cualquier afirmación -pronunciada o escrita- constituye una barbarie. Si pensamos, además, en el peligro que va unido a la autosatisfacción, que surge con facilidad en esos años, si pensamos en el sentimiento de vanidad con que el adolescente ve por primera vez en el espejo su imagen literaria, nadie podrá dudar, abarcando con una sola mirada todas esas consecuencias, de que en el instituto se inculcan continuamente a las nuevas generaciones todos los males de nuestro ambiente literario y artístico, o sea, la tendencia a producir de modo apresurado y vanidoso, la manía despreciable de escribir libros, la completa falta de estilo, un modo de expresarse que no se ha refinado, que carece de carácter o pobremente afectado, la pérdida de cualquier canon estético, el deleite en la anarquía y el caos, en resumen, todos los rasgos literarios de nuestro periodismo y al mismo tiempo de nuestro mundo académico.

»Son muy pocos hoy los que saben que uno solo, quizá, de entre muchos miles está autorizado para sentirse escritor, y que ***todos*** los demás que por su cuenta y riesgo intenten seguir ese camino merecen como recompensa por cada frase impresa una carcajada homérica por parte de hombres verdaderamente capaces de juzgar: verdaderamente, el espectáculo de un Hefesto literario que avanza cojeando, para ofrecernos algo de beber, es digno de los dioses. La educación en ese campo, la inculcación de hábitos y de ideas que sean serias y firmes, constituye una de las misiones más altas de la cultura formal, mientras que el hecho de confiarse en general a la llamada "personalidad libre" no podrá ser desde luego otra cosa que la señal distintiva de la barbarie. Sin embargo, por lo que hemos referido anteriormente debería resultar claro que, al menos en la enseñanza del alemán, no se piensa en la cultura, sino en otra cosa, a saber, en dicha "personalidad libre". Y, mientras los institutos de bachillerato alemanes, al ocuparse de la composición en alemán, fomenten la horrible y perversa manía de escribir mucho, mientras no consideren como un deber sagrado la más inmediata disciplina práctica al hablar y al escribir, mientras traten la lengua materna como si fuera únicamente un mal necesario y un cuerpo muerto, no podré incluir esas escuelas entre las instituciones de cultura auténtica.

»Pero, en relación con la lengua es casi imposible observar influencia alguna del ***modelo clásico***: así, pues, ya sólo por esa consideración la llamada. "cultura clásica", que debería salir de nuestros institutos de bachillerato, me parece una cosa bastante dudosa y equívoca. Efectivamente, bastaría

con echar una mirada a ese modelo, para vernos obligados a observar la extraordinaria seriedad con que el griego y el romano consideraban y trataban su lengua, desde los años de la adolescencia. Sería imposible no discernir su valor de modelo en relación con ese punto, si el plan educativo de nuestros institutos de bachillerato adoptara todavía realmente, como supremo modelo de enseñanza, el mundo clásico griego y romano. Sobre esto último tengo por lo menos dudas. Con respecto a la pretensión que el instituto tiene de enseñar la "cultura clásica", me parece que se trata, más que nada, de una escapatoria torpe, que se utiliza cuando alguien niega al bachillerato la capacidad para educar en la cultura. ¡Cultura clásica! ¡Una expresión tan cargada de dignidad! Hace avergonzarse al atacante, hace aplazar el ataque: efectivamente, ¿quién podrá descifrar nunca completamente esa fórmula embarazosa? Esa es la táctica del bachillerato, que ha llegado a ser habitual desde hace tiempo: según la dirección de donde proceda la invitación al combate, aquel escribe en su escudo -desde luego, no adornado con distintivos de honor- uno de esos lemas embarazosos: "cultura clásica", "cultura formal", o bien "cultura para la ciencia"; tres cosas gloriosas, pero que desgraciadamente son contradictorias en sí, y que sólo podrán producir un hircocervo de la cultura, cuando se las junte por la fuerza. Efectivamente, una auténtica "cultura clásica" es algo tan increíblemente difícil y raro, y requiere dotes tan complejas, que el hecho de prometerla como resultado alcanzable en el bachillerato está reservado únicamente a la ingenuidad o a la desvergüenza. La designación "cultura formal" forma parte de esa burda fraseología no filosófica, de la que hay que liberarse cuanto sea posible: en realidad, no existe en absoluto una "cultura material". Y quien establece como fin del bachillerato la "cultura para la ciencia" desecha con ello la "cultura clásica" y la llamada "cultura formal", o sea, que abandona en general cualquier clase de fin cultural del bachillerato. En efecto, el hombre científico y el hombre de cultura pertenecen a dos esferas diferentes, que de vez en cuando entran en contacto en un individuo aislado, pero no coincidirán nunca entre sí.

»Si comparamos estos tres presuntos objetivos del bachillerato con la realidad observada por nosotros en relación con la enseñanza del alemán, dichos objetivos suelen reducirse, en el uso común, a escapatorias dictadas por la vergüenza, ideadas para la lucha y el combate, y muchas veces bastante apropiadas incluso para asombrar al adversario. Efectivamente, en la enseñanza del alemán no hemos podido encontrar nada que recordara de algún modo el modelo de la antigüedad clásica, o sea, la grandiosidad antigua en la educación lingüística; además, la "cultura formal" que se recibe mediante dicha enseñanza del alemán se ha reducido a la aprobación de la "personalidad

libre", es decir, de la barbarie y la anarquía; y por lo que se refiere a la "cultura que encamina hacia la ciencia", como consecuencia de esa enseñanza, indudablemente nuestros germanistas podrán valorar con equidad lo poco que han contribuido al desarrollo de su ciencia esos principios eruditos en el bachillerato y lo enorme que ha sido, en cambio, la contribución hecha por la personalidad de profesores universitarios particulares.

»En conclusión, el bachillerato ha desatendido hasta ahora el objeto primordial e inmediato, de que arranca la cultura auténtica, es decir, ha desatendido la lengua materna: le falta así el terreno natural y fecundo en el que pueden apoyarse todos los esfuerzos culturales posteriores. En realidad, sólo cuando se utilice como base una disciplina y un uso de la lengua que sean rigurosos y artísticamente esmerados, se podrá́ fortalecer el sentimiento preciso de la grandeza de nuestros clásicos, cuyo reconocimiento por parte del bachillerato se ha basado hasta ahora casi únicamente en dudosas inclinaciones estetizantes de profesores concretos, o en el efecto puramente material de ciertas tragedias y ciertas novelas. No obstante, hay que saber ya por experiencia directa lo difícil que es la lengua, y hay que especificar, después de largas investigaciones y largas luchas, el camino recorrido por nuestros poetas, para advertir entonces con qué facilidad y qué belleza lo recorrieron, y con qué torpeza y afectación intentan seguirlos los demás.

»Sólo mediante una disciplina semejante puede el joven experimentar desagrado físico ante la "elegancia" estilística -tan popular y alabada- de nuestros asalariados del periodismo y de nuestros novelistas, o bien ante la "dicción selecta" de nuestros literatos. En tal caso, el joven puede librarse de una vez, y definitivamente, de una serie de problemas y de escrúpulos verdaderamente cómicos; por ejemplo, de la cuestión de si Auerbach, o Gutzkow, es realmente un poeta: semejante cuestión quedará zanjada inmediatamente, cuando el desagrado no permita seguir leyendo ni a uno ni a otro. Nadie debe creer que sea fácil educar el sentimiento propio, hasta llevarlo a ese desagrado físico; pero, por otro lado, nadie podrá esperar llegar a un juicio estético por un camino que no sea el espinoso sendero del lenguaje, y no precisamente de la investigación lingüística, sino de la autodisciplina lingüística.

»Quien desee esforzarse seriamente en ese terreno pasará por las mismas experiencias de quien, siendo ya adulto, por ejemplo de soldado, se ve obligado a aprender a caminar, después de haber sido hasta ese momento, en ese sentido, un principiante aficionado y un empírico; son meses

de fatiga: tememos que los tendones se rompan; perdemos toda esperanza de poder llegar nunca a ejecutar cómoda y fácilmente los movimientos y a fijar las posiciones de los pies, aprendidos consciente y expresamente; vemos con terror con qué torpeza y tosquedad colocamos un pie delante del otro, y tememos habernos olvidado completamente de caminar y no poder nunca volver a aprender a caminar bien. Después, de improviso nos damos cuenta de que los movimientos aprendidos expresamente se han transformado ya en una nueva costumbre y en una segunda naturaleza, y que la antigua seguridad y la antigua fuerza del paso vuelven fortalecidas, y acompañadas incluso de cierta gracia: ahora sabemos también lo difícil que es caminar, y podemos burlarnos de quien, al caminar, sea un empírico tosco o un aficionado que crea moverse con elegancia. Nuestros llamados escritores "elegantes" no han aprendido nunca a caminar, como demuestra su estilo: y, desde luego, en nuestros institutos de bachillerato, como lo demuestran nuestros escritos, no se aprende a caminar. Pero, junto a la andadura correcta del lenguaje, comienza también la cultura: esta última, una vez que se ha iniciado correctamente, produce a continuación, incluso en relación los escritores "elegantes", una sensación física que se llama "náusea".

»Al llegar a este punto, reconocemos las consecuencias infaustas de nuestro bachillerato actual: por el hecho de que este no está en condiciones de enseñar la cultura auténtica y rigurosa, que es ante todo obediencia y hábito por el hecho de que, en el mejor de los casos, cumple su objetivo más que nada estimulando y fecundando los impulsos científicos, se explica esa alianza tan frecuente entre la erudición y la barbarie del gusto, entre la ciencia y el periodismo. Hoy se puede observar, en la mayoría de los casos, que nuestros estudiosos han caído y se han precipitado desde esa altura cultural que la naturaleza alemana había alcanzado gracias a los esfuerzos de Goethe, de Schiller, de Lessing y de Winckelmann: decadencia esta que se revela precisamente en la grosera clase de entendimientos incorrectos a que en medio de nosotros están expuestos esos grandes hombres, ya sea por parte de historiadores de la literatura -llámense Gervinus o Julian Schmidt- ya sea en cualquier ocasión de la vida social, o, mejor, en cualquier conversación entre hombres y mujeres. Pero donde esa decadencia se muestra en la medida más grande y más dolorosa es precisamente en la literatura pedagógica que atañe al bachillerato. Se puede afirmar que el valor incomparable de aquellos hombres, con relación a una auténtica institución de cultura, no se ha enunciado siquiera -y mucho menos reconocido durante más de medio siglo: me refiero al valor de esos hombres como guías y mistagogos que preparan la cultura clásica, los único que pueden llevarnos de la mano hasta

hacernos encontrar de nuevo el camino correcto que conduce a la antigüedad. En cualquier caso, la llamada cultura clásica tiene un único punto de partida sano y natural, es decir, la costumbre, artísticamente seria y rigurosa, de utilizar la lengua materna. No obstante, es raro que alguien se vea guiado desde dentro -por su propias fuerzas- por el sendero correcto, es decir, a adquirir esa costumbre y a apoderarse del secreto de la forma; en cambio, todos los demás necesitan esos grandes guías y esos grandes maestros, y deben confiarse a su tutela. Por otro lado, no existe una cultura clásica que pueda desarrollarse sin que se haya revelado ya ese sentido de la forma. En este punto, en que se revela gradualmente el sentido que distingue la forma de la barbarie, por primera vez se agita el ala que conducirá hasta la auténtica y única patria de la cultura, hasta la antigüedad griega. Desde luego, con la ayuda exclusiva de esa ala no podríamos llegar muy lejos, ni en el intento de acercarnos a ese castillo del mundo griego, infinitamente remoto y circundado de muros de diamante. Una vez más, necesitamos, más que nada, esos mismos guías, esos mismos maestros, nuestros clásicos alemanes, para que el aletazo de sus aspiraciones a la antigüedad nos eleve también a nosotros y nos arrastre hacia la tierra de la nostalgia, Grecia:

»Esa relación -la única posible- entre nuestros clásicos y la cultura clásica no se ha advertido, desde luego, entre los viejos muros de los institutos de bachillerato. Más que nada, los filólogos se esfuerzan perseverantemente, sin buscar ayuda alguna, para aproximar su Homero y su Sófocles a las almas de los jóvenes, y denominamos sin más el resultado con la expresión eufemística, y que nadie discute, de "cultura clásica". Cada cual podrá comprobar, a partir de sus experiencias, lo que haya aprendido en Homero y en Sófocles, con la guía de esos maestros infatigables. En este terreno se encuentran las ilusiones más frecuentes y más arraigadas, y se difunden amplia e involuntariamente los equívocos. En el instituto alemán no he encontrado todavía nunca ni siquiera el menor vestigio de lo que podría llamarse realmente "cultura clásica"; y no hay por qué extrañarse de ello, si se piensa hasta qué punto se ha independizado el instituto de los clásicos alemanes y de la disciplina de la lengua alemana. Con un salto en el vacío no se podrá llegar nunca hasta la antigüedad: y, sin embargo, todo el modo de tratar en las escuelas a los escritores antiguos, todos los honrados comentarios y las paráfrasis de nuestros profesores de filología no son otra cosa que un salto en el vacío.

»Efectivamente, el sentido de lo que es clásicamente helénico constituye un resultado tan raro de la lucha cultural más encarnizada y de un talento artístico, que actualmente sólo por un grosero

equivoco puede tener el instituto la pretensión de despertar ese sentimiento. ¿A qué edad? A una edad que está todavía dominada por las más variadas tendencias del presente, y no tiene todavía el menor presentimiento de que ese sentido del mundo helénico, una vez despertado, se vuelve al instante agresivo, y debe expresarse en una lucha continua contra la presunta cultura del momento actual. Para el estudiante de bachillerato actual, los griegos en cuanto griegos están muertos: indudablemente, se divierte leyendo a Hornero, pero una novela de Spielhagen lo cautiva con mucha más fuerza; engulle con cierto placer la tragedia y la comedia griegas, pero un drama verdaderamente moderno, como ***Los periodistas*** de Freitag .lo conmueve de forma muy diferente. Al contrario, siente inclinación a expresarse, con respecto a todos los autores antiguos, de igual modo que el crítico de arte Hermann Grimm, que, en un tortuoso artículo sobre la Venus de Milo, se pregunta al final: "¿Qué es para mí esta figura de diosa? ¿Para qué me sirven los pensamientos que me inspira? Orestes y Edipo, Ifigenia y Antígona: ¿Qué tiene en común todo eso con mi corazón?". No, queridos estudiantes de bachillerato, la Venus de Milo no os importa para nada; pero igualmente poco importa a vuestros profesores, y esa es la desgracia, y ese es el secreto del bachillerato actual. ¿Quién podrá conduciros hasta la patria de la cultura, si vuestros guías están ciegos, aunque se hagan pasar todavía por videntes? Ninguno de vosotros conseguirá llegar a disponer de un auténtico sentido de la sagrada seriedad del arte, ya que se os enseña con mal método a balbucear con independencia, cuando, en realidad, habría que enseñaros a hablar; se os enseña a ensayar la crítica estética de modo independiente, cuando, en realidad, se os debería infundir un respeto hacia la obra de arte; se os habitúa a filosofar de modo independiente, cuando, en realidad, habría que obligaros a ***escuchar*** a los grandes pensadores. El resultado de todo eso es que permaneceréis para siempre alejados de la antigüedad, y os convertiréis en los servidores de la moda.

»La cosa más beneficiosa que contiene la institución del bachillerato actual consiste, en cualquier caso, en la seriedad con que se estudian la lengua latina y la lengua griega durante una serie de años. En ese terreno se aprende a respetar una lengua fijada de acuerdo con reglas, se aprende a respetar y a tener en cuenta la gramática y el léxico; en ese dominio, todavía se sabe lo que es un error, y no se fastidia en ningún momento con la pretensión de que se autoricen -como en el estilo alemán de nuestra época- incluso los caprichos y los malos hábitos en la gramática y en la ortografía. Desgraciadamente, ese respeto hacia la lengua carece de un fundamento sólido: se trata, por decirlo así, de un fardo teórico, que se desecha muy pronto, frente a la lengua materna. Más que nada, es el propio profesor de latín o de griego quien rinde pocos honores a dicha lengua materna;

desde el principio la considera como un terreno donde se puede recuperar el aliento, después de la severa disciplina del latín y del griego, y donde vuelve a estar permitida la jovialidad negligente con que el alemán trata comúnmente todo lo que es de casa. Los alemanes no han realizado nunca esos magníficos ejercicios de traducción de una lengua a otra, que pueden fomentar del modo más beneficioso también el sentido artístico de la lengua propia, con la debida dignidad categórica y rigurosa que es necesaria sobre todo en este caso, por tratarse de una lengua no disciplinada. En los últimos tiempos incluso esos ejercicios van desapareciendo cada vez más: nos contentamos con conocer las lenguas clásicas extranjeras, pero desechamos la posibilidad de hablarlas.

»Una vez más se manifiesta en eso la tendencia erudita en el modo de concebir el bachillerato: fenómeno este que arroja una luz clarificadora sobre la cultura humanística, en otro tiempo entendida seriamente como objetivo del bachillerato. Era ese el tiempo de nuestros grandes poetas, es decir, de los poetas alemanes verdaderamente cultos; era el tiempo en que el ilustre Friedrich August Wolf dirigiódichale hacia el bachillerato el nuevo espíritu clásico que llegaba desde Grecia y desde Roma por mediación de aquellos grandes hombres: poniendo audazmente los fundamentos, aquel consiguió construir una nueva imagen del bachillerato, que desde aquel momento habría debido convertirse no sólo en un vivero de la ciencia, sino sobre todo en el auténtico santuario de cualquier cultura más noble y más elevada.

»Entre las reglas que exteriormente parecían necesarias para ese fin, algunas - esencialísimas- han pasado con éxito duradero a constituir el bachillerato moderno: pero no se ha logrado precisamente lo más importante, es decir, la entrega de los propios profesores a ese nuevo espíritu. De ese modo, entre tanto el objetivo del bachillerato se ha alejado de nuevo extraordinariamente de esa cultura humanística deseada por Wolf. La antigua valoración absoluta (ya superada por el propio Wolf) de la erudición y la cultura docta ha ido substituyendo gradualmente, después de una lucha agotadora, al principio cultural que se había insinuado, si bien no con la antigua franqueza, sino, al contrario, de modo solapado y con el rostro oculto. El fracaso del intento de hacer entrar el bachillerato en el grandioso movimiento de la cultura clásica se ha debido al carácter no alemán, podemos decir casi extranjero o cosmopolita, de esos esfuerzos culturales, es decir, a la creencia de que es posible quitarse de debajo de los pies el terreno de la patria, y permanecer todavía erguido, en resumen, a la ilusión de poder saltar directamente, sin utilizar puentes, a ese alejado mundo griego por el hecho de haber renegado del espíritu alemán o en general del espíritu nacional.

»Desde luego, hay que ser capaz de rastrear ese espíritu alemán en sus escondrijos, bajo disfraces de moda, o bien bajo montones de ruinas, hay que amarlo hasta el punto de no avergonzarse ni siquiera de su forma pervertida; sobre todo, lo que no hay que hacer es substituir ese espíritu por lo que hoy se llama, con actitud orgullosa, "cultura alemana de la época actual". El espíritu aleñan es, más que nada, íntimamente hostil a dicha cultura. Y precisamente en las esferas de cuya falta de cultura suele lamentarse la "época actual" con frecuencia se ha conservado ese espíritu alemán auténtico, si bien mezclado con superficialidades groseras, y desde luego no de forma fascinante. En cambio, lo que ahora se llama, con particular presunción, "cultura alemana", es un conjunto cosmopolita, que guarda con el espíritu alemán la misma relación que un periodista con Schiller, o Meyerbeer con Beethoven. En este caso, la influencia más fuerte es la ejercida por la civilización francesa, antigermánica en lo más profundo de su ser, a la que se imita sin talento y con el gusto más dudoso, imitación con la que se da una forma hipócrita a la sociedad, a la prensa, al arte y al estilo alemanes. Indudablemente, esa copia no producirá por ningún lado un resultado tan logrado artísticamente como el producido en Francia, casi hasta nuestros días, por esa civilización original, nacida de la naturaleza neolatina. Para advertir todavía más ese contraste, compárense nuestros novelistas alemanes más famosos con todos los franceses o italianos; incluso los menos famosos: en ambas partes se encuentran las mismas tendencias dudosas, los mismos fines dudosos y los mismos medios todavía más dudosos, pero, mientras que en el segundo caso todo eso va unido a una seriedad artística o, por lo menos, a una corrección de lenguaje, muchas veces incluso a una auténtica belleza, que refleja por doquier una civilización social correspondiente, en el primer caso, en cambio, todo carece de originalidad, todo es oscilante, ideas y expresiones de andar por casa, o bien es desagradablemente afectado; además de eso, falta siempre el fondo de una forma social auténtica, y, como máximo, son los modales y los conocimientos eruditos los que recuerdan que en Alemania se hace literato el estudioso fracasado, y, en cambio, en los países latinos el hombre educado artísticamente. Con esa cultura que se pretende alemana, pero que, en el fondo, carece de originalidad, los alemanes no podrán nunca aspirar a las victorias: en todo eso los avergüenzan los franceses y los italianos y, en lo que se refiere a la imitación ingeniosa de una cultura extranjera, sobre todo los rusos.

»Con tanta mayor razón debemos mantenernos apegados **al** espíritu alemán, que se manifestó en la Reforma alemana y en la música alemana, y que ha demostrado -con la extraordinaria audacia de la filosofía alemana, y con la fidelidad del soldado alemán, experimentada en los últimos tiempos-

esa fuerza resistente, hostil a cualquier apariencia, de que podemos esperar todavía una victoria sobre la pseudocultura de la "época actual". Esperamos que una actividad futura de la escuela consista en hacer participar en dicha lucha a la auténtica escuela de la cultura, y, sobre todo, al bachillerato, en el enardecimiento de la nueva generación, que asciende ahora, con respecto a lo que es verdaderamente alemán: en semejante escuela, hasta la llamada "cultura clásica" acabará teniendo su terreno natural y su punto de partida. Una verdadera renovación y una verdadera depuración del bachillerato sólo surgirán de una renovación y una depuración del espíritu alemán, que sean profundas y potentes. El vínculo que ciñe realmente la naturaleza alemana más íntima al genio griego es algo bastante misterioso y difícil de captar. No obstante, mientras la más noble necesidad del auténtico espíritu alemán no intente coger de la mano ese genio griego, como sólido apoyo en el río de la barbarie, mientras que de dicho espíritu alemán no brote una nostalgia angustiosa por los griegos, mientras la visión en lontananza -penosamente conquistada- de la patria griega no haya llegado a ser la meta del peregrinaje de los hombres mejores y más dotados, el fin de la cultura clásica del bachillerato seguirá revoloteando aquí y allá en el aire sin cesar, y por lo menos no habrá que censurar a quienes, aunque sea con espíritu limitado, quieren introducir en el bachillerato el cientifismo y la erudición, para tener un objetivo verdadero, sólido y aun así ideal, y para salvar a sus escolares de las tentaciones del fantasma brillante que se hace llamar hoy "civilización" y "cultura". Tal es la triste situación del bachillerato actual: las perspectivas más limitadas están en cierto modo justificadas, porque nadie está en condiciones de alcanzar, o al menos indicar, el punto en que todas esas perspectivas se vuelven erróneas.» «¿Nadie?», preguntó el discípulo con cierta emoción en la voz, volviéndose hacia el filósofo: y ambos enmudecieron.

Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas.* (C. Manzano, trad.). Barcelona: Tusquets Editores, pp. 59-86.

La formación profesional como primer fin

Concepto de la escuela del trabajo

El primero y más importante fin de la escuela pública (escuela primaria, de perfeccionamiento y secundaria) es, pues, la *formación profesional,* o, al menos, la preparación para la profesión. Esto parece hallarse en plena contradicción con la concepción actual de las escuelas de carácter general. Pero nada menos que Pestalozzi mismo ha estado penetrado de esta intuición, aunque a él, como a mí, se le aparecía como último fin de la formación general humana. Nunca se cansó aquel en acentuar este primero y predominante fin. A la «vida de los libros» oponía gustosamente la «vida de la profesión». «Cuando el niño aldeano va al campo todos los días con su padre y participa, en lo que puede, en su actividad habitual, disfruta precisamente la educación».

«Se llega siempre bastante pronto a saber mucho cuando se aprende a saber bien, y nunca se aprende a saber bien cuando no se empieza en lo próximo, en lo suyo y en el hacer». «El puro sentido de la verdad se forma en círculos limitados, y la pura sabiduría humana se apoya en el firme fundamento de sus circunstancias inmediatas y de la capacidad educada de tratar sus asuntos más próximos». Ciertamente, como hijo de su época, no se libró de la idea de que la profesión de su

alumno parta de la clase social en que ha nacido. Gran parte de su «Canto del cisne», en el que sintetiza las experiencias y las intuiciones pedagógicas de su vida, está saturado de esta concepción del primer fin de la escuela primaria. En las circunstancias mucho más simples de su época no había idea más próxima que la de acomodar la organización de la escuela primaria a los fines de la clase social de la que eran sacados los alumnos y a la que volvían después de vivir naturalmente.

Estas circunstancias se han modificado en los cien años transcurridos. No es sólo que las clases sociales hayan desaparecido como capas *fijas* de la organización del Estado, sino que las mismas condiciones del trabajo, tal como las ha producido la industria, hacen que parezca en general imposible una pura organización profesional de la escuela pública elemental, que ha de tener a la vista el fin de la educación humana. Esto, no obstante, hemos asignado, aun hoy, a la escuela elemental el fin de la preparación para la futura profesión del alumno. La inmensa mayoría de los hombres de un Estado está dedicada a profesiones puramente manuales, y esto ocurrirá en todas las épocas. Pues toda comunidad humana necesita muchos más trabajadores manuales que intelectuales. Además, las aficiones y aptitudes de los hombres no se inclinan hacia el trabajo puramente espiritual, sino al trabajo manual. De éste ha surgido, en el transcurso de la cultura, el trabajo espiritual. El trabajo manual no sólo es fundamento de todo arte verdadero, sino también la base de toda verdadera ciencia. Una escuela pública que ha de preparar tanto para las profesiones espirituales como para los manuales, está, pues, mal organizada si no posee medios para desarrollar las tendencias y capacidades prácticas del alumno. Y está tanto peor organizada, porque en el desarrollo total del niño precede el corporal y manual al espiritual, y porque, especialmente en el período de los tres a los catorce años, predominan en absoluto los instintos e impulsos de la actividad manual. Para las escuelas que sólo deben preparar para profesiones puramente espirituales, como ocurre en un grupo antiguo de las escuelas secundarias; para los hombres que, una vez que sus instintos de actividad manual están en lo esencial extinguidos, y que han hecho lo que debieron para desarrollar el uso normal de los miembros y de los órganos sensoriales, viven casi exclusivamente bajo el poder de los impulsos intelectuales, para tales no creo en modo alguno necesario que se adopten disposiciones educativas para la actividad manual (prescindiendo de los ejercicios puramente corporales en interés de un género de vida sano). Puesto que hoy hay hombres de este género, y también profesiones a las que aquéllos se dirigen espontáneamente, puedo pensar también «escuelas de trabajo» bien organizadas que no posean ningún género de actividad manual en ningún taller especial, o prescindiendo de éstos, ninguna enseñanza de aquel género.

Mas para todos los demás alumnos, las escuelas que carecen de tal organización son escuelas mal organizadas. Toda escuela primaria ha de poseer, por las razones expuestas, locales para el trabajo práctico, talleres, jardines, cocinas escolares, obradores de costura, laboratorios, para desarrollar sistemáticamente en los alumnos las tendencias de la actividad manual, para acostumbrarles a realizar los trabajos manuales de un modo cada vez más cuidadoso, concienzudo, probo e inteligente. Sólo así se establecerá uno de los fundamentos esenciales de su formación profesional ulterior y que recogerá directamente la escuela de perfeccionamiento, a saber: el habituar pronto al trabajo reflexivo, ejemplar, sólido, honrado. En otras palabras –y para servirme de uno de los tópicos conocidos–, en la escuela primaria pública bien organizada ha de constituir también la enseñanza del trabajo una *materia de enseñanza.* Esta enseñanza del trabajo, como materia, no es una «profanación» de la escuela primaria, sino su mayor consagración. En Baviera se ha introducido desde hace más de cien años la enseñanza del trabajo, como materia escolar, en un gran número de escuelas de niñas, y en Munich, desde hace casi cincuenta años, con lo menos tres clases por semana, y nadie ha tenido hasta ahora la menor idea de considerar esta enseñanza, que se desliza tranquilamente por sus propios caminos cerrados, como una profanación de las escuelas de niñas, y borrarla del plan de estudios de éstas. Pero se objetará quizá que el hacer labores de punto, coser, preparar, y repasar ropa blanca es la profesión de casi todas las niñas, y que no todos los niños emprenden la misma profesión. Es exacto. Pero deducir de ello que no se debe introducir por tal causa ninguna enseñanza sistemática del trabajo en el organismo interior de las escuelas, equivaldría aproximadamente a sacar la conclusión de que porque no todos los hombres soportan la misma alimentación no se les debe dar alimento alguno.

Hace no más de cien años, cuando aún vivía el espíritu de Pestalozzi en la organización escolar alemana, era una cosa evidente que se debía fomentar las escuelas y la enseñanza del trabajo no sólo para todas las niñas, sino también para todos los niños. Y, aun cuando por la guerra napoleónica y por el período de reacción subsiguiente no pudieron ser aplicadas aquellas disposiciones, revelan éstas, sin embargo, un conocimiento y una voluntad leal que sobrepasan en este respecto a nuestro tiempo. El decreto de 1803, del Directorio general de escuelas del Palatinado bávaro, dirigido a las Comisiones escolares locales, es una hermosa prueba de ello: «Ciertas destrezas técnicas son más o menos necesarias a todos los hombres. Por esto es preciso que en todas partes se creen *escuelas del trabajo para niños y niñas* y se dispongan en relación con las escuelas teóricas. No se ha de dispensar de asistir a estas escuelas ni aun a aquellos de quienes hay que suponer que no han de

trabajar para vivir en lo futuro; pues aun prescindiendo de los cambios del azar, por los que muchos pierden la riqueza heredada, es siempre una buena cosa que todo el mundo aprenda a apreciar la ventaja de poder ganar por sí mismo lo necesario para su sostenimiento y a respetar a aquellos que por su laboriosidad y talento se han procurado un bienestar». En aquella época se hallaban aun íntimamente unidos el domicilio familiar y el lugar del trabajo del padre, y los niños no vivían, como ocurre hoy, casi sin excepción, en nuestras grandes ciudades, fuera de la escuela doméstica del trabajo, y hasta sin tener la más pequeña sospecha del trabajo manual del padre ni gozar del encanto de su prosperidad.

Aún más profundamente llega por la misma época el director del *Philanthropino,* de Francfort, Jacobo Molitor, moviéndose en el ambiente ideal pestalozziano. Se cree estar leyendo *La Escuela y la Sociedad,* de John Dewey, de 1901, cuando en su trabajo *Sobre la educación burguesa* se encuentran estas frases: «El mayor defecto de nuestra educación actual es que enseña a los niños todo lo que está lejos de ellos, y los deja completamente ignorantes sobre todo lo que se encuentra en sus proximidades. *Por esta causa existe ahora un abismo tan enorme entre la vida y nuestra escuela. La escuela es un mundo extraño, en el que el niño oye cosas muy diferentes de las que ve en la vida…* La fuerza viva de la educación clásica residía en que empezaba con las cosas próximas. El niño del campesino y el artesano se desarrolla bajo el tumulto de la animada actividad, en medio de los utensilios y herramientas del trabajo. Ve y oye desde la infancia, y lo que ve y oye actúa vivaz y vigorosamente sobre su sensibilidad. *El campo, el taller, es para él el punto central de su mundo y de su existencia,* el punto en torno al cual se mueven todas las ideas, se unen todos los conceptos, del que parten y al cual acaban por volver constantemente… *La escuela debía empezar con la práctica y sobre ella esarrollar la teoría,* como ocurre siempre en el transcurso de la vida. No se debe nunca perder de vista dar a conocer a los niños, desde la primera infancia, su futuro estado y sus circunstancias y ocupaciones, y hacer de tal suerte su objeto *el punto central vivo de todas las meditaciones.* Muthesius, que en su artículo «Escuela de perfeccionamiento y escuela pública», se ha referido recientemente a Molitor, en las «Pädagog. Blätter», cree de un modo seguro, que el trabajo de Molitor ha dado a Goethe fructíferas sugestiones para la concepción de la provincia pedagógica de los *Años de viaje,* del «Wilhelm Meister», una vez que Bettina Brantano le hizo conocer las obras de Molitor. Esto es tanto más verosímil cuanto que las intuiciones de Goethe, sobre educación, se habían movido siempre en la misma dirección, como pude mostrar en otro lugar.

El fin de la educación *preparatoria* para la profesión manual no se halla efectivamente en la enseñanza de los procesos de trabajo, herramientas, máquinas y materiales de una profesión determinada; como tampoco el fin de la educación preparatoria para una profesión espiritual consiste en la transmisión de conocimientos para la futura profesión. Aquí, como allí, el fin de la educación preparadora se halla en el desarrollo de los órganos que son necesarios para el cultivo de la profesión, en el habituar a los métodos honrados de trabajo, a un cuidado, solidez y penetración cada vez mayores, y en el despertamiento de la verdadera satisfacción del trabajo. Quien haya adquirido estas cualidades en cualquier ocupación sistemática (en los trabajos en madera, por ejemplo) las posee y las aplica a cualquier trabajo manual que exija la futura profesión, exactamente igual que el que ha desarrollado en el latín o en las matemáticas su capacidad lógica, su escrupulosidad y amor a la verdad, las posee y aplica después, aun cuando no sea filólogo, matemático o físico, sino jurista, historiador o filósofo. Es más: la transmisión de estas cualidades, adquiridas en una educación manual del trabajo a trabajos manuales de otro género es mucho más segura que la transmisión de las cualidades adquiridas en trabajos espirituales, donde frecuentemente los prejuicios, partidismos, trabas religiosas, etc., impiden que la fuerza de la veracidad y del pensar lógico que actúan en una esfera determinada prevalezcan con igual vigor en otras esferas.

Del primer fin de la escuela pública – la preparación para la formación profesional– se deduce, pues, necesariamente para la organización de la escuela primaria la exigencia de la enseñanza especial, sistemáticamente desarrollada, del trabajo, y esta necesidad es acentuada por la circunstancia de que, a falta de aptitudes intelectuales sobresalientes en los primeros momentos, tiene que realizarse también el desarrollo espiritual de las masas en el terreno educativo, mediante el trabajo manual. Ahora bien; las profesiones manuales, y sobre todo las profesiones especializadas, requieren también, a causa del enlace de sus intereses con los del Estado, el dominio de los instrumentos culturales primitivos: de la lectura, la escritura, el cálculo, el dibujo, a los que podemos denominar, aun cuando no muy exactamente, «destrezas espirituales». Aquellas profesiones exigen hallarse en posesión de una buena salud física y ciertos conocimientos de las leyes de la naturaleza y de la higiene, para lo cual debe hacerse de la gimnasia y de las ciencias físiconaturales elementos esenciales del plan de enseñanza de la escuela primaria. No podemos detenernos aquí más en este punto. Pero debemos insistir en lo siguiente:

Cuanto más íntimamente pueda asociarse el desarrollo de las destrezas espirituales con el desarrollo de las destrezas manuales, tanto más satisfactoria será la organización de la escuela primaria y tanto más espontánea y seguramente se desarrollarán las destrezas espirituales.

Para saber a tiempo a qué profesiones se inclinan todos los niños por sus aficiones y aptitudes, para que no dependan tantos niños en la elección de profesión del acaso o de la tradición; para evitar que queden sin desarrollar determinados intereses de trabajo en tan gran número de niños, a causa de las condiciones del trabajo de sus padres, o, por otras razones, la mejor organización de la escuela primaria sería aquella que reuniera a los niños según los grupos de su futura profesión y, *sin hacer de esta escuela una escuela profesional,* les organizase su parte de trabajo escolar correspondiente al primer fin, como preparación para la futura profesión. Si las profesiones de los alumnos aprendidas sumariamente en esta escuela coincidieran con aquellas profesiones que ejercen también sus padres, se realizaría también en esta escuela aquella organización ideal según la cual la escuela no debe ser un cuerpo extraño en la vida del niño, algo aislado del trabajo diario en el círculo doméstico, sino un órgano educativo del Estado que abarca este trabajo doméstico diario del alumno, lo ennoblece y lo ilumina espiritualmente. Entonces, como Pestalozzi dice en el *Canto del cisne*, el maestro podrá «enlazar su labor accesoria con el trabajo del padre, lo mismo que un tejedor entreteje sus flores en un gran trozo de urdimbre». Pero hoy no existen, en general, estas condiciones; a lo sumo, se dan en situaciones puramente rurales o económicamente primitivas. En la mayoría de los casos ha de renunciar la escuela primaria a esta concentración, pero no la escuela de perfeccionamiento que puede y debe alcanzar en alto grado este ideal de la organización, y, como lo revela el ejemplo de Munich, también lo alcanza,

Pero aun cuando la escuela primaria, tal como actualmente es, no puede enlazar su trabajo en la mayoría de los casos con la actividad práctica de la casa y de la familia, no debe librarse de la exigencia de colocar, en lo posible, en el punto central de la actividad docente, los intereses *prácticos* que determinan tan por completo la vida anímica del alumno primario, del hombre en vías de formación. Su fin principal, pues, no es sólo profundizar y transformar estos intereses prácticos en beneficio de la profesión futura, sino, sobre todo, desarrollar la actividad puramente espiritual unida a todo trabajo práctico y facilitar así el tránsito de los intereses *meramente prácticos* a los intereses *teóricos* a todos los alumnos cuyas aptitudes permitan este desarrollo. «Es un lugar común –dice John Dewey en su obra *Interest and effort* – que el principio básico de las ciencias

físiconaturales está íntimamente unido a la relación de causa a efecto. *Pero el interés de esta relación se halla ante todo en el terreno puramente práctico.* Se persigue producir cualquier efecto, y toda la atención se dirige a las condiciones que producen ese efecto. En primer lugar domina el interés por la realización del *fin* perseguido. Pero a medida que a este interés se asocia un esfuerzo *reflexivo* para alcanzar el fin, a pesar de todas las dificultades y obstáculos que se encuentran, el interés por el fin práctico o por el efecto práctico se traslada necesariamente al interés por los medios (es decir, por las causas) que producen el efecto. Cuando se realiza inteligentemente (es decir, con estudio constante de las causas y los efectos) un trabajo manual, un trabajo de jardinería, un proceso culinario, etc., es una cosa relativamente fácil de transformar el interés, al principio puramente práctico, en un interés por los ensayos hechos en vista de los descubrimientos mismos. Tan pronto como alguien se interesa por un problema, como problema, por las investigaciones y estudios para la solución del problema, el interés se ha transformado ya en puramente teórico».

Nuestras escuelas públicas generales tienen muy poco o nada en cuenta, en sus planes de enseñanza, este principio fundamental de todo desarrollo espiritual que avanza siempre, y en todas partes, de los intereses prácticos a los teóricos. Han abandonado hasta hoy la satisfacción de los intereses prácticos, aun allí donde la masa de los alumnos, sólo en casos raros, pasa en su desarrollo espiritual sobre los intereses prácticos. Creen haber hecho mucho cuando, al introducir al alumno en una enseñanza teórica aislada de la vida, la unen representaciones obtenidas de la vida práctica. Este es el defecto mayor de nuestras escuelas generales.

Kerschensteiner, G. (1928). "La formación profesional como primer fin" en *Concepto de la escuela del trabajo*. (L. Luzuriaga, trad.). 5ª ed. Madrid: Ediciones de la lectura, pp. 47-60.

Obras completas

Advertencias al discípulo

Si quisiera la Comisión admitir la expresión Geometría intuitiva, tendría que agregar a esta palabra intuitiva, esta otra: *constructiva,* y quizá habría que añadir otra palabra aún, la de *inventiva,* puesto que a la vez se trata de cultivar esta facultad en los niños. La expresión Geometría intuitiva, constructiva e inventiva, indudablemente es muy larga y demasiado pesada. La Comisión ha creído que es más corta y más precisa la expresión de Herbert Spencer, Geometría empírica; sin embargo, la Comisión jamás quiere aferrarse cuando se trata de meras palabras, por consiguiente, ella está dispuesta a cambiar los términos; pero por las razones expuestas, insiste en creer que no es muy conveniente la expresión geometría intuitiva, y propondría estas otras palabras: *nociones prácticas de Geometría;* pues cree que estos términos sí encierran todo lo que deben comprender.

Paso, pues, a otro punto, el de la Caligrafía, el cual ha sido tan debatido. Quizá algunos de los ilustrados representantes que me escuchan creían que ésta es una cuestión muy sencilla, secundaria y de poca importancia; pero, señores, tratándose de la instrucción y educación de los niños, todo es importante, y creo que esta cuestión de la Caligrafía se resolverá con una pequeña explicación que me tomaré la libertad de hacer.

En las escuelas antiguas, la Caligrafía era uno de los ramos más importantes, que consistía en enseñar a los niños las llamadas letras de adorno y en pintar aquellas, que con asombro vemos en los documentos de pergamino escrito en siglos pasados, y digo con asombro, porque nosotros, los que pertenecemos al siglo XIX, con dificultad comprendemos cómo podía perderse tanto tiempo tan fútilmente. Pero, señores, otra cosa muy distinta es la Caligrafía en el lenguaje pedagógico moderno; quizá los señores representantes que han atacado este punto del dictamen, no conozcan la significación actual del vocablo caligrafía como término técnico de la pedagogía moderna. En el lenguaje pedagógico alemán, en el italiano, en el portugués y en todos los idiomas esta significación, que ciertamente se separa algo de la etimología del vocablo, puede expresarse con las siguientes palabras: "arte de escribir rápidamente con letra clara", y para demostrar que es así, basta hojear los programas oficiales de casi todos los países civilizados.

Buisson, en su *Diccionario de Pedagogía,* dice lo siguiente: "En la mayor parte de los países, la enseñanza de la Caligrafía se confunde con la de la escritura. Sin embargo, en los educados de Anhalt y de Bade, en el Würtemberg, en Italia, en Portugal, etcétera, la ley establece una distinción entre estos dos ramos de enseñanza que figuran separadamente en los programas".

Pues bien, el ejemplo del señor Buisson puede traducirse en Prusia, Suiza, Austria, España, República Argentina y otros muchos países; mas en todos éstos figura en su programa de estudio de instrucción primaria, ya sea elemental, o superior, como ramo especial, la Caligrafía; pero no esa caligrafía antigua de que ya hablé, sino de la Caligrafía en el sentido moderno de enseñar a los niños a escribir rápidamente y con una letra clara.

En este país la palabra caligrafía se ha usado ya. Por ejemplo, en la ley de 1873; en el estado de Veracruz; y hoy todavía, al publicarse el nuevo programa de la Escuela Nacional de Señoritas de esta capital, que acaba de instalarse, encontramos esa misma palabra caligrafía, y claro es que no pretende el señor ministro de Justicia e Instrucción Pública, que las señoritas que concurren a esta escuela aprendan a pintar aquellas letras de antaño, lo que se pretende es lo que se busca en todas partes, con la excepción de Francia; pero aun la misma Francia nunca rechaza en su programa la Caligrafía; la sustituye por la expresión escritura, de manera que acepta la cosa, quiere decir, que comprende la necesidad de dedicar en la distribución del tiempo algunas horas semanarias a esos ejercicios especiales. Y no podía ser de otro modo, pues ningún pedagogo puede considerar la cosa

de otra manera. La clase de Escritura que figura en el primer año escolar, la escritura que figura simultáneamente y que forma parte del curso de Lengua nacional, no es como decíamos aquí, el fin, sino el medio; se trata simplemente de que los niños comprendan y sepan distinguir, es decir, que tengan el conocimiento significativo de los sonidos articulados que componen nuestro idioma; se trata también de que comprendan la necesidad de que cada uno de estos sonidos se expresen por un signo especial, y después que sepan pintar estos signos. Poco o nada importa la manera como los pinten, aun cuando los hagan de un modo tan imperfecto que nadie más que ellos mismos puedan descifrar sus jeroglíficos. El maestro moderno queda con esto satisfecho. Más tarde, en las lecciones subsecuentes, el profesor cuidará de la forma de la letra en todos los trabajos por escrito, ya sean composiciones, ya traducciones a otro idioma, etcétera; pero siempre la escritura es un medio, no un fin.

Se comprende, pues, la urgente necesidad de un curso especial; porque en fin, señores, es una cosa importante que el hombre sepa escribir con letra clara, si no nada entiende ni comprende, y puede perjudicarse en sus negocios. Hay médicos que matan a sus enfermos tan sólo porque los boticarios no pueden descifrar sus recetas; y de Federico *el Grande* cuentan que estaba a punto de perder una batalla, tan sólo porque sus oficiales no pudieron leer sus órdenes. Creo que ustedes ya conocen la anécdota, y me dispensarán de referirla.

Pues bien, señores, la clase de Caligrafía, de Escritura, de perfeccionamiento en la letra o como se quiera llamar, es indispensable.

Todavía hay otro punto que agregar: la cuestión de economía; pues en todas las escuelas primarias del país, y de otros países también, los ejercicios por escrito se hacen en pizarra, y, señores, en la vida no se escribe en pizarra, y como nosotros siempre queremos enseñar para la vida, necesario es que en las escuelas aprendan los niños a manejar la pluma y a escribir en papel.

Parecería esto una cosa muy trivial, sin embargo, quien ha sido maestro, quien ha visto, como amigo de la juventud, estos torpes ensayos primeros de los niños, comprende la urgente necesidad que hay una clase especial y de algunas horas destinadas a este objeto, que figuren en la distribución de tiempo dedicadas para el aprendizaje de la escritura con pluma y en papel. Sólo nuestros pobres maestros del campo, que no cuentan con grande instrucción ni con grande

inteligencia, pueden distinguir la escritura de la caligrafía, diciendo que la escritura se ejecuta en pizarra y la caligrafía en papel, es indudable que a esto quiso referirse el señor representante de Durango cuando imputó a la Comisión esta definición algo empírica.

En resumen, señores, la Comisión cree que es indispensable dedicar en la distribución del tiempo algunas horas, siquiera dos semanarias, al perfeccionamiento de la letra, y cree que es necesario que figure en el programa general de la enseñanza como un ramo que tenga por objeto esa perfección de la letra. La Comisión ha creído que el nombre más conveniente para este ramo ha de ser el de Caligrafía, puesto que está aceptado en este nuevo significado en casi todos los países del mundo; sin embargo, si los señores representantes creen que debemos hacer una excepción, la Comisión está dispuesta a plegarse y a aceptar cualquiera otro término. No le parece conveniente el de escritura por la circunstancia de que la escritura ya figura formando parte del ramo de lengua nacional, y porque el mencionarla otra vez por separado, podría dar lugar a confusiones.

Paso a tratar otra cuestión tan debatida como la anterior, la que se refiere a las Lecciones de cosas, que algunos ilustrados miembros del Congreso quieren sustituir con la frase de Nociones elementales de ciencias físicas y naturales.

Señores, las Lecciones de cosas forman una asignatura especial, ¿o son nada mas un principio metodológico? He aquí la cuestión.

Los señores Sierra, Ruiz y otros han creído y han afirmado que las lecciones de cosas no son más que un procedimiento.

Yo creo que estas respetables personas están en un error; creo poder citar en mi apoyo toda la historia de la Pedagogía.

Esta cuestión ha tenido desde hace más de 60 años doble aspecto. En tiempo de Pestalozzi es cierto que la ley llamada de intuición no era más que un principio didáctico general, no era un ramo especial de enseñanza; pero después de Pestalozzi vino Bodouin que estableció un nuevo ramo de enseñanza llamado enseñanza intuitiva, lecciones de cosas, señores, después, cuando el gobierno francés mandó a M. Bodouin a que visitara las escuelas alemanas y que presentara un informe sobre

la instrucción pública alemana, Bodouin ha establecido la expresión de enseñanza por el aspecto y esta enseñanza ha sido ramo especial en Francia. La señora Carpentier ha rechazado esta expresión y ha introducido en su lugar la expresión de Lecciones de cosas. Me permitiré citar en apoyo lo que dice el doctor Lindner, uno de los más distinguidos pedagogos contemporáneos de Austria, en su *Enciclopedia de la Pedagogía:*

> Los regulativos prusianos de 1854 se expresan en contra de un ramo especial de enseñanza denominado enseñanza intuitiva u objetiva, pues consideran que la intuición es un principio metodológico que puede aplicarse en todos los ramos. Pero hoy las personas de más peso en el mundo escolar están de acuerdo, que en la escuela elemental es *indispensable* que las lecciones de cosas formen un ramo especial. Dikles opina que este ramo especial debe figurar cuando menos en los dos primeros años escolares cuatro o seis horas semanarias. De manera que en la enseñanza elemental, las lecciones de cosas formen un *ramo especial,* mientras que en los demás grados son un principio regulador de la enseñanza.

Creo con esto haber demostrado que las Lecciones de cosas forman un ramo especial y así está aceptado casi en todas partes.

Réstame averiguar esta otra cuestión: ¿en las Lecciones de cosas pueden tratarse cuestiones de ciencias físicas y naturales? Para no emitir mi propia opinión que es muy desautorizada, me permitiré citar a Alejandro Bain, quien en su segundo libro de *La Ciencia de la educación* dice lo siguiente:

> Las lecciones de cosas deben entenderse a todo lo que es útil en la vida, y a lo que se refiere a fenómenos naturales, pero sin traspasar estos límites. Ellas deben primero hacer referencia a objetos familiares a los alumnos, completar la idea que tienen ya sobre los mismos, agregando a las cualidades que han observado por sí mismas aquellas otras que no habían descubierto aún y que precisamente queremos hacerlas descubrir; enseguida pasar de allá a objetos más lejanos, menos comunes, que sólo pueden ser estudiados por medio de descripciones o de estampas, y en fin, llegar al estudio de los efectos más ocultos, de las fuerzas naturales menos

> aparentes. [Y en otra parte dice]: Las lecciones de cosas abren a los discípulos *tres* vastos dominios: la historia natural, las ciencias físicas y las artes útiles, o sea todo lo que sirve a las necesidades diarias de la vida común.

Está demostrado que las nociones elementales de ciencias físicas y naturales caben perfectamente dentro de la denominación de Lecciones de cosas, pero estas lecciones tan sencillas sobre objetos naturales, estos ejercicios verdaderamente educativos que tienen por objeto cultivar la atención, la inspección, la memoria, la imaginación, el juicio, el raciocinio, la instrucción y la razón; éstas no caben dentro de la denominación de nociones elementales de ciencias físicas y naturales.

He aquí porqué la Comisión siente mucho no poder ceder en este punto; pues cree que perderían las escuelas uno de sus esenciales elementos para la cultura de los niños de seis a ocho años. Quizá despues, familiarizados los niños con los objetos que los rodean, con los fenómenos que se les presenten ante sus sentidos, pueden pasar al estudio ya un poco más formal, más sistematizado de Nociones de ciencias físicas y naturales; pero la Comisión cree que este estudio más bien cabe en el programa de la instrucción primaria superior, que en el de la primaria elemental. Por esta razón, no ha podido ceder la Comisión.

He terminado, señores, y sólo me resta suplicarles se fijen en la alta trascendencia del trabajo que se va a votar dentro de pocos momentos. La Comisión conoce perfectamente su insuficiencia; no ha querido fiarse en su propia experiencia, ha consultado los programas de casi todos los países del mundo y ha encontrado lo que podría haber afirmado *a priori,* lo que ha hecho notar ayer el ilustrado representante de San Luis Potosí, que todos esos programas son los mismos en el fondo, en la esencia, y sólo hay distinción o divergencia en la forma, en las palabras.

La Comisión no se ha contentado con ver que su programa estaba de conformidad con los de todos los demás países; sino que ella ha analizado cada programa y ha estudiado algunos otros ramos que pretenden introducir en las escuelas primarias, los cuales no se han introducido hasta ahora en ninguna parte, y finalmente, la Comisión, como criterio para aceptar o desechar estos ramos, se ha fijado en el objeto que debe tener la escuela primaria y ha creído que entre nosotros, lo mismo que en todas partes, la escuela primaria debe dar la preparación, hasta donde sea posible, completa para la vida práctica; que debe formar al hombre y a la vez al ciudadano, y por fin, la

Comisión ha querido formar un programa práctico que pueda realizarse cuanto antes, porque el país lo necesita con urgencia.

Las escuelas de los campos están muy malas, es cierto que las tenemos buenas en algunas ciudades; pero el hijo del campesino hasta ahora no cuenta ni con lo más indispensable para su cultura intelectual y moral.

La Comisión sabe muy bien que su programa es inferior al de otros países; pero ella ha tenido que adaptarlo a las circunstancias actuales. La Comisión ha querido hacer un programa que no se quedase únicamente escrito, como otros tantos proyectos, sino que se lleve al terreno de la práctica.

Rébsamen, E. (2001). *Obras completas de Enrique C. Rebsamen*. Volumen I. (J. Á. Hernida Ruiz, comp.). Xalapa: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz, pp. 64-69.

Pío XI

Divini Illius Magistri

Carta Encíclica. *Divini Illius Magistri* de su Santidad Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud

8. La educación no es una obra de los individuos, es una obra de la sociedad. Ahora bien, tres son las sociedades necesarias, distintas, pero armónicamente unidas por Dios, en el seno de las cuales nace el hombre: dos sociedades de orden natural, la familia y el Estado; la tercera, la Iglesia, de orden sobrenatural. En primer lugar, la familia, instituida inmediatamente por Dios para su fin específico, que es la procreación y educación de la prole; sociedad que por esto mismo tiene prioridad de naturaleza y, por consiguiente, prioridad de derechos respecto del Estado. Sin embargo, la familia es una sociedad imperfecta, porque no posee en sí misma todos los medios necesarios para el logro perfecto de su fin propio; en cambio, el Estado es una sociedad perfecta, por tener en sí mismo todos los medios necesarios para su fin propio, que es el bien común temporal; por lo cual, desde este punto de vista, o sea en orden al bien común, el Estado tiene preeminencia sobre la familia, la cual alcanza solamente dentro del Estado su conveniente perfección temporal. La tercera sociedad, en la cual nace el hombre, mediante el bautismo, a la vida de la gracia, es la Iglesia, sociedad de orden sobrenatural y universal, sociedad perfecta, porque tiene en sí misma todos los

medios indispensables para su fin, que es la salvación eterna de los hombres, y, por lo tanto, suprema en su orden.

9. La consecuencia de lo dicho es que la educación, por abarcar a todo el hombre, como individuo y como miembro de la sociedad, en el orden de la naturaleza y en el orden de la gracia, pertenece a estas tres sociedades necesarias en una medida proporcionada, que responde, según el orden presente de la providencia establecido por Dios, a la coordinación jerárquica de sus respectivos fines.

25. En primer lugar, la misión educativa de la familia concuerda admirablemente con la misión educativa de la Iglesia, ya que ambas proceden de Dios de un modo muy semejante. Porque Dios comunica inmediatamente a la familia, en el orden natural, la fecundidad, principio de vida y, por tanto, principio de educación para la vida, junto con la autoridad, principio del orden.

31. Hay que advertir, además, que el deber educativo de la familia comprende no solamente la educación religiosa y moral, sino también la física y la civil, principalmente en todo lo relacionado con la religión y la moral.

32. Este derecho incontrovertible de la familia ha sido reconocido jurídicamente varias veces por las naciones que procuran respetar santamente el derecho natural en sus ordenamientos civiles. Así, para citar un ejemplo entre los más recientes, el Tribunal Supremo de la República Federal de los Estados Unidos de América del Norte, al resolver una gravísima controversia, declaró que «el Estado carece de todo poder general para establecer un tipo uniforme de educación para la juventud, obligándola a recibir la instrucción solamente de las escuelas públicas»; añadiendo a continuación la razón de derecho natural: «El niño no es una mera criatura del Estado; quienes lo alimentan y lo dirigen tienen el derecho, junto con el alto deber, de educarlo y prepararlo para el cumplimiento de sus deberes».

36. Este primado de la Iglesia y de la familia en la misión educativa produce extraordinarios bienes, como ya hemos visto, a toda la sociedad y no implica daño alguno para los genuinos derechos del Estado en materia de educación ciudadana, según el orden establecido por Dios. Estos derechos están atribuidos al Estado por el mismo Autor de la naturaleza, no a título de paternidad,

como en el caso de la Iglesia y de la familia, sino por la autoridad que el Estado tiene para promover el bien común temporal, que es precisamente su fin específico. De lo cual se sigue que la educación no puede atribuirse al Estado de la misma manera que se atribuye a la Iglesia y a la familia, sino de una manera distinta, que responde al fin propio del Estado. Ahora bien, este fin, es decir, el bien común de orden temporal, consiste en una paz y seguridad de las cuales las familias y cada uno de los individuos puedan disfrutar en el ejercicio de sus derechos, y al mismo tiempo en la mayor abundancia de bienes espirituales y temporales que sea posible en esta vida mortal mediante la concorde colaboración activa de todos los ciudadanos. Doble es, por consiguiente, la función de la autoridad política del Estado: garantizar y promover; pero no es en modo alguno función del poder político absorber a la familia y al individuo o subrogarse en su lugar.

37. Por lo cual, en materia educativa, el Estado tiene el derecho, o, para hablar con mayor exactitud, el Estado tiene la obligación de tutelar con su legislación el derecho antecedente —que más arriba hemos descrito— de la familia en la educación cristiana de la prole, y, por consiguiente, el deber de respetar el derecho sobrenatural de la Iglesia sobre esta.

43. Porque nunca se debe perder de vista que el sujeto de la educación cristiana es el hombre todo entero, espíritu unido al cuerpo en unidad de naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales, cual nos lo hacen conocer la recta razón y la revelación; es decir, el hombre caído de su estado originario, pero redimido por Cristo y reintegrado a la condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios, aunque no a los privilegios preternaturales de la inmortalidad del cuerpo y de la integridad o equilibro de sus inclinaciones. Quedan, por tanto, en la naturaleza humana los efectos del pecado original, particularmente la debilidad de la voluntad y las tendencias desordenadas del alma.

44. *La necedad se esconde en el corazón del niño; la vara de la corrección la hace salir de él* (*Prov* 22,15). Es, por tanto, necesario desde la infancia corregir las inclinaciones desordenadas y fomentar las tendencias buenas, y sobre todo hay que iluminar el entendimiento y fortalecer la voluntad con las verdades sobrenaturales y los medios de la gracia, sin los cuales es imposible dominar las propias pasiones y alcanzar la debida perfección educativa de la Iglesia, que fue dotada por Cristo con la doctrina revelada y los sacramentos para que fuese maestra eficaz de todos los hombres.

45. Por esta razón es falso todo naturalismo pedagógico que de cualquier modo excluya o merme la formación sobrenatural cristiana en la instrucción de la juventud; y es erróneo todo método de educación que se funde, total o parcialmente, en la negación o en el olvido del pecado original y de la gracia, y, por consiguiente, sobre las solas fuerzas de la naturaleza humana. A esta categoría pertenecen, en general, todos esos sistemas pedagógicos modernos que, con diversos nombres, sitúan el fundamento de la educación en una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño o en la supresión de toda autoridad del educador, atribuyendo al niño un primado exclusivo en la iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior, natural y divina, en la obra de su educación. Pero si los nuevos maestros de la pedagogía quieren indicar con estas expresiones la necesidad de la cooperación activa, cada vez más consciente, del alumno en su educación; si se pretende apartar de ésta el despotismo y la violencia, cosas muy distintas, por cierto, de la justa corrección, estas ideas son acertadas, pero no contienen novedad alguna; pues es lo que la Iglesia ha enseñado siempre y lo que los educadores cristianos han mantenido en la formación cristiana tradicional, siguiendo el ejemplo del mismo Dios, quien ha querido que todas las criaturas, y especialmente los hombres, cooperen activamente en su propio provecho según la naturaleza específica de cada una de ellas, ya que la sabiduría divina *se extiende poderosa del uno al otro extremo y lo gobierna todo con suavidad* (*Sal* 8,1).

Pío XI (31 diciembre de 1929). *Divini Illius Magistri. La Santa Sede*. Recuperado de: w2.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html (Consultado: 1 de marzo de 2022.)

Émile Durkheim

Educación y sociología

Definición de la educación

Para definir la educación, tenemos, por tanto, que contemplar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que tienen en común. El conjunto de esos caracteres constituirá la definición tras la cual andamos.

Andando el camino, hemos logrado determinar ya dos elementos. Para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción.

No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente un doble aspecto: es, a la vez, único y múltiple.

Es múltiple. En efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad. ¿Acaso está ésta compuesta de castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no es la misma que la de los plebeyos; la del Brahmán no era la misma que la del Sudra. De igual forma, en la Edad Media, ¡qué abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería y la del villano que iba a la escuela de su parroquia a aprender algunos escasos rudimentos de cómputo, de canto y de gramática! Incluso hoy en día, ¿acaso no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia? La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero. ¿Acaso se argüirá que esta organización no es moralmente justificable y que no se puede ver en ella más que una perduración condenada a desaparecer? No resulta difícil defender dicha tesis. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del azar que les ha hecho nacer aquí o allá, de tales padres y no de tales otros. Pero, aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese obtenido la satisfacción a la que aspira, no por esto la educación se tornaría más uniforme. Aun cuando la carrera escogida para cada niño no sería ya, en gran parte, predeterminada por una obcecada herencia social, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar en pos suya una gran diversidad pedagógica. En efecto, cada profesión constituye un ámbito *sui generis* que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Este es el motivo por el cual vemos que en todos los países civilizados, la educación tiende a diversificarse cada vez más y a especializarse; y esta especialización empieza cada día más pronto. La heterogeneidad que se produce de este suerte no se basa, como aquella de la que hablábamos anteriormente, sobre desigualdades injustas a todas luces; a pesar de ello, no es por esto menor. Para hallar una educación del todo homogénea e igualitaria, deberíamos remontarnos a las sociedades prehistóricas en las cuales no existía diferenciación alguna; y así y todo, ese tipos de sociedades no representaba más que un momento lógico dentro del conjunto de la historia de la humanidad.

Sin embargo, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no representan *per se* la educación entera. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí mismas; sea donde sea que se las

observe, no divergen entre sí más que a partir de un cierto punto más allá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan éstos. Incluso, ahí donde la sociedad está fragmentada en castas cerradas las unas a las otras, siempre existe una religión común para todos y, consecuentemente, los principios de la cultura religiosa, que se torna entonces fundamental, son los mismos en los diversos estamentos de la población. Si bien cada casta, cada familia tienen sus dioses particulares, existen divinidades generales o comunes que son reconocidas por todo el mundo y que todos los niños aprenden a adorar. Y dado que esas divinidades encarnan y personifican determinados sentimientos, determinadas formas de concebir el mundo y la vida, no se puede estar iniciado a su culto sin contraer, de paso, toda clase de costumbres mentales que rebasen el ámbito de la vida puramente religiosa. De igual forma, en el Medioevo, los siervos, los villanos, los burgueses y los nobles recibían asimismo una misma educación cristiana. Si ocurre tal cosa con sociedades donde la diversidad intelectual y moral alcanza ese grado de contraste, ¡qué no ocurrirá con los pueblos más evolucionados donde las clases, aun cuando conservando sus distancias, quedan sin embargo separadas por un abismo menos profundo! Ahí donde esos elementos comunes en toda la educación no quedan expresados bajo forma de símbolos religiosos, no por ello dejan de existir. En el transcurso de nuestra historia, se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diversas facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc; que constituyen la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que lleva a las carreras liberales como la que prepara a cargos industriales, tiene por objeto el de grabarlas en las conciencias.

De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda la sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Esta tiene, por tanto, por misión la de suscitar en el niño: 1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados

físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose. Si la sociedad llega a ese nivel de desarrollo en que las antiguas escisiones en castas o clases no pueden ya ser mantenidas, prescribirá una educación más uniforme en su base. Si, al propio tiempo, el trabajo queda más dividido, la sociedad provocará en los niños, proyectada sobre un primer plano de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de conflicto con las sociedades circundantes, se esforzará en formar las mentes según un modelo de inspiración netamente patriótica; si la competencia internacional adopta una forma más pacífica, el tipo que trata de realizar resulta más generalizado y más humano. La educación no es, pues, para ella más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Veremos más adelante cómo el propio individuo tiene todo interés en someterse a dichas exigencias.

Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: *La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.*

Consecuencia de la definición anterior: carácter social de la educación

De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino

el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.

Durkheim É. (2012). *Educación y sociología*. (D. Jorro trad.). 8ª ed. México: Ediciones Coyoacán pp. 45–50.

Las fuentes de la ciencia de la educación

La educación como ciencia

El título puede sugerir a algunos que es necesaria una pregunta anterior: ¿*hay* una ciencia de la educación? Y más fundamental aún, ¿puede haber una ciencia de la educación? ¿Son los procedimientos y objetivos de la educación de tal índole que sea posible reducirlos a algo que pueda llamarse propiamente ciencia? Cuestiones similares existen en otros campos: el asunto no es desconocido en historia; también se ha planteado en medicina y derecho. Por lo que concierne a la educación, puedo confesar que he planteado el problema en esta forma aparentemente interrogativa para evitar la discusión sobre otras cuestiones que, aún siendo importantes, son también espinosas e implican divisiones controvertidas.

Para nuestros objetivos, es suficiente hacer notar que la palabra «ciencia» tiene una amplia variedad de significados.

Hay quienes limitan el término a las matemáticas o a aquellas disciplinas en las que pueden determinarse resultados exactos siguiendo rigurosos métodos de demostración. Tal concepción limita incluso las reclamaciones de la física y la química de ser consideradas ciencias, pues, de acuerdo con ella, la única parte científica de estas disciplinas es la estrictamente matemática. La posición de las tradicionalmente llamadas ciencias biológicas es aún más dudosa, mientras que las

disciplinas sociales y la psicología difícilmente serán tomadas como ciencias en ningún sentido cuando sean consideradas bajo esta definición. Claramente, debemos tomar la idea de ciencia con cierta flexibilidad. Debemos tomarla con la suficiente soltura como para poder incluir en ella todas aquellas disciplinas que suelen ser consideradas como ciencias. Lo importante es descubrir aquellos rasgos en virtud de los cuales varios campos de conocimiento son llamados científicos. Cuando nos planteamos la cuestión de este modo, acabamos por enfatizar los *métodos* de tratar con el contenido de las disciplinas más que a buscar rasgos objetivos y uniformes en él. Desde este punto de vista, «ciencia» significa, tal como yo lo entiendo, la existencia de unos métodos de investigación sistemáticos, que cuando son aplicados a una variedad de hechos, nos permiten entenderlos mejor y controlarlos de una forma más inteligente, menos casual y menos rutinaria.

Nadie dudará de que nuestras prácticas en higiene y medicina son, a día de hoy, menos casuales, menos resultado de una mezcla de trabajo adivinatorio y tradición, de lo que solían ser, ni de que esta diferencia se debe al desarrollo de los métodos de investigación y comprobación. Hay una técnica intelectual por la cual los descubrimientos y la organización del material se van acumulando, y mediante la cual un investigador puede repetir las investigaciones de otro, confirmándolas o desacreditándolas, y aumentar aún más el patrimonio del conocimiento. Además, cuando los métodos son usados tienden a perfeccionarse, sugiriendo nuevos problemas, nuevas investigaciones, con lo cual se refinan los viejos procedimientos y se crean otros nuevos y mejores.

La cuestión sobre *Las fuentes de la ciencia de la educación* debe, pues, ser tomada en este sentido: ¿cuáles son los métodos que hacen que la función educativa, en todos sus ámbitos y fases –selección del material educativo, métodos de instrucción y disciplina, organización y administración de las escuelas–, pueda ser conducida con un incremento sistemático de control y comprensión inteligentes? ¿Cuáles son los materiales que podemos –y debemos– usar para que las actividades educativas puedan llegar a ser en menor medida fruto de la rutina, la tradición, el accidente y las influencias transitorias accidentales? ¿A qué fuentes acudir para que haya un desarrollo constante y acumulativo de perspectiva inteligente y comunicable y de capacidad de dirección?

He aquí la respuesta a aquellos que desacreditan el estudio pedagógico arguyendo que el éxito en la enseñanza y en la dirección moral de los alumnos no está, con frecuencia, relacionado de forma directamente proporcional con el conocimiento de principios educativos. Considérese un individuo

«A», quien tiene mucho más éxito que «B» en la enseñanza, suscitando el entusiasmo de sus estudiantes por aprender, inspirándolos moralmente con su ejemplo y contacto personal, aunque es, sin embargo, relativamente ignorante en lo que refiere a historia educativa, psicología, métodos comprobados, etc., conocimientos que «B» posee en abundancia. Admitimos los hechos. Pero lo que el objetor pasa por alto es que los éxitos de tales individuos suelen nacer y morir con ellos: las consecuencias beneficiosas se extienden solo a aquellos alumnos que tienen contacto directo con estos profesores excepcionales. Nadie puede medir la pérdida y el desperdicio que resultan del hecho de que las contribuciones de este tipo de hombres y mujeres se hayan visto así limitadas en el pasado, y la única manera de evitar tal pérdida en el futuro es mediante métodos que nos permitan hacer un *análisis* de aquello que el profesor excepcional hace intuitivamente, para que aquello procedente de su trabajo pueda comunicarse a otros. Incluso en aquellas cosas reconocidas convencionalmente como ciencias, la perspicacia de las personas excepcionales sigue siendo importante y no hay ninguna nivelación a la baja hacia un procedimiento uniforme. Pero la existencia de la ciencia convierte la eficacia individual del genio en una eficacia colectiva; la ciencia hace posible que los resultados de especial relevancia se conviertan en parte del material de trabajo de otros investigadores, en vez de perecer junto al genio.

Las capacidades individuales de los Newton, Boyle, Joule, Darwin, Lyell, Helmholtz, etc., no son destruidas por la existencia de la ciencia; sus diferencias con los demás y la imposibilidad de predecir los descubrimientos que más tarde harían basándose en la ciencia pasada –esto es: la imposibilidad de regular sus actividades basándose en la ciencia precedente–persisten. Pero la ciencia hace posible que los demás se beneficien sistemáticamente de lo que ellos han logrado.

La existencia de un método científico también nos protege de peligros relacionados con las acciones de los hombres de capacidad excepcional; peligros de un partidismo de imitación servil y de tal celosa devoción hacia ellos y su trabajo como para lograr una manera de progresar. Cualquiera puede darse cuenta a día de hoy de que los efectos de un profesor original y de capacidades excepcionales no son siempre buenos. Aquellos que resultan influenciados por él con frecuencia muestran un interés unilateral; tienden a formar escuelas y a ser insensibles a otros problemas y verdades; se inclinan para jurar las palabras del maestro y van repitiendo sus pensamientos tras él, a menudo sin el espíritu y la perspicacia que les dieron originalmente significado. La observación también nos muestra que esto sucede con mayor frecuencia en aquellas materias con un método

científico menos desarrollado. Donde estos métodos gozan de mayor vigencia, los estudiantes adoptan los métodos más que los meros resultados, usándolos con flexibilidad y no como una reproducción literal.

Esta digresión parece justificada no solo porque quienes se oponen a la idea de una ciencia ponen la personalidad y sus incomparables dotes frente a la ciencia, sino también porque aquellos que hablan a favor de la ciencia suelen insistir en que la uniformidad del procedimiento sería su consecuencia. Por ello parece que vale la pena hacer hincapié en el hecho de que en aquellas materias mejor desarrolladas desde el punto de vista científico sucede todo lo contrario.

El dominio de métodos científicos y de contenidos sistematizados libera a los individuos; les permite ver nuevos problemas, concebir nuevos procedimientos y, en general, favorece la diversificación más que la uniformidad. Al mismo tiempo, estas diversificaciones tienen un efecto acumulativo en el avance compartido por todos los que trabajan en esa disciplina.

La educación como arte

Este tema está, creo, íntimamente conectado con otro punto en el que se insiste con frecuencia; a saber, que la educación es un arte más que una ciencia. Que en la acción concreta la educación es un arte, ya sea un arte mecánico o un arte refinado, es incuestionable. Si hubiera una oposición entre ciencia y arte, me sentiría obligado a ponerme del lado de aquellos que afirman que la educación es un arte. Pero no hay ninguna oposición, aunque sí hay una distinción. Las palabras no deben confundirnos. La ingeniería es, en la práctica actual, un arte; pero es un arte que va incorporando progresivamente más y más ciencia, más matemáticas, más física y más química. Es precisamente el tipo de arte que es por el contenido científico que le guía en la acción práctica; hay espacio para los proyectos atrevidos y originales de individuos excepcionales, pero su excepcionalidad no descansa en el hecho de que den la espalda a la ciencia, sino en el hecho de que incorporan material científico nuevo y lo encaran a nuevos y hasta entonces desconocidos usos. Cuando, en educación, el psicólogo o el observador y experimentador de cualquier disciplina reduce sus descubrimientos a una norma que debe ser uniformemente adoptada, entonces, y solo entonces, hay un resultado censurable y destructivo para la libre actuación de la educación como arte.

Pero esto no sucede a causa del método científico, sino por el alejamiento respecto a este. No es el ingeniero capaz el que ve los descubrimientos científicos como si le impusieran un determinado camino que tiene que seguir rígidamente: es el hombre de tercera o cuarta clase quien adopta tal actitud. Más aún, es el empleado no cualificado quien la sigue. Incluso si la práctica adoptada es tal que se sigue de la ciencia y no puede haber sido descubierta o usada sin la ciencia, cuando se convierte en una norma de proceder invariable pasa a ser un procedimiento empírico mecánico –del mismo modo que una persona puede usar mecánicamente una tabla de logaritmos sin saber nada de matemáticas.

El peligro es mayor en la medida en que el intento de desarrollar el método científico es reciente. Nadie negará que la educación se halla todavía en una condición de transición desde un estado empírico a otro científico. En su forma empírica, los factores principales que determinan la educación son la tradición, la reproducción imitativa, la respuesta a las diversas presiones externas, en las que las fuerzas más fuertes ganan, y los dotes, innatos o adquiridos, de los maestros concretos. En esta situación hay una fuerte tendencia a identificar la habilidad educativa con el uso de procedimientos que traigan consigo resultados exitosos inmediatos, siendo el éxito medido por cosas como el orden en la clase, la correcta recitación por parte de los alumnos de las lecciones asignadas, la superación de exámenes, la promoción de los alumnos a un curso superior, etc.

En su mayor parte, estos son los parámetros con los que una comunidad juzga la valía de un profesor. Los futuros profesores llegan a las escuelas de formación, ya sean escuelas normales o universidades, con estas ideas implícitas en sus mentes. Lo que quieren saber, mayoritariamente, es *como hacer* cosas con la máxima perspectiva de éxito. En pocas palabras: quieren recetas. Para esta clase de personas la ciencia tiene valor porque pone el sello final de aprobación sobre este o ese otro procedimiento específico. Para la ciencia es muy fácil ser considerada como la garantía que acompaña la venta de bienes más que como una luz para los ojos y una linterna para los pies.

Es apreciada por su prestigioso valor más que como un órgano de iluminación y liberación personal. Es apreciada porque se cree que proporciona autoridad y autenticidad incuestionables a procedimientos específicos para ser usados dentro de un aula. Así concebida, la ciencia *es* antagónica a la educación como arte.

Experiencia y abstracción

La historia de las ciencias más maduras muestra dos características. Sus problemas iniciales fueron establecidos por las dificultades que ofrecían en la región ordinaria de los asuntos prácticos. Los hombres obtuvieron fuego frotando unos palos con otros, y notaron como las cosas se calentaban cuando eran presionadas entre ellas, mucho antes de que tuvieran ninguna teoría del calor. Tales experiencias cotidianas en su aparente inconsistencia con los fenómenos del fuego y la llama finalmente llevaron a la concepción del calor como un tipo de movimiento molecular. Pero solo se llegó a esta concepción cuando los fenómenos ordinarios fueron considerados independientemente de las condiciones y usos que exhibían en la práctica.

No hay ciencia sin abstracción, y abstracción quiere decir, fundamentalmente, que ciertos sucesos son trasladados de la dimensión de la experiencia práctica conocida al campo de la investigación teorética o reflexiva.

Ser capaces de librarnos, por un momento, del enredo de las urgencias y necesidades de los asuntos de la práctica inmediata es una condición para el nacimiento del tratamiento científico en cualquier campo. La preocupación por lograr algún fin directo o alguna utilidad práctica siempre limita la investigación científica, pues limita el ámbito de atención y pensamiento, ya que solo nos fijamos en aquellas cosas que están inmediatamente conectadas a aquello que queremos hacer o conseguir en el momento concreto. «Ciencia» significa llevar nuestros pensamientos y observaciones mucho más lejos y llegar a interesarnos en lo que pasa por sí mismo. La teoría es al fin, como bien ha sido dicho, la más práctica de todas las cosas, pues este extender la atención más allá del deseo y propósito próximo resulta finalmente en la creación de propósitos más extensos y de mayor alcance, y nos capacita para usar una serie más extensa y profunda de condiciones y medios que aquella expresada en la observación de los propósitos prácticos primitivos. A día de hoy, sin embargo, la formación de teorías exige un decidido alejarse de las necesidades de las operaciones prácticas previamente realizadas.

Este alejamiento es particularmente difícil de asegurar en el caso de aquellas personas interesadas en construir el contenido científico de las artes y prácticas educativas. Hay una presión por los resultados inmediatos, por una demostración rápida de su utilidad en la escuela. Hay una

tendencia a convertir los resultados de las investigaciones estadísticas y de los experimentos de laboratorio en instrucciones y normas para la dirección de la administración y enseñanza escolar.

Los resultados tienden, por así decirlo, a ser directamente apropiados y a ser puestos en práctica por los profesores. No hay, entonces, tiempo para un crecimiento independiente, lento y gradual de teorías, que es condición necesaria para la formación de una verdadera ciencia. Este peligro es particularmente inminente en la ciencia de la educación porque su novedad y carácter reciente despiertan escepticismo en cuanto a sus posibilidades y su valor. El deseo humano de probar que el método científico es realmente valioso trae consigo la presión de convertir las conclusiones científicas en normas y estándares de la práctica educativa.

Quizás resulte molesto seleccionar ejemplos demasiado cercanos a situaciones actuales; sin embargo, es necesaria alguna ilustración para precisar lo que hemos dicho. He seleccionado un ejemplo que es remoto en el tiempo y tosco en sí mismo: un investigador descubrió que las chicas de entre once y catorce años maduran más rápido que los chicos de esa misma edad. De este hecho, o supuesto hecho, ese investigador extrajo la conclusión que durante esos años los chicos y las chicas deberían estar separados por motivos de enseñanza. Convirtió un descubrimiento intelectual en una norma inmediata de la práctica escolar.

Que la conclusión fue precipitada es algo que pocos negarían. La razón es obvia. La enseñanza y administración escolar es una operación mucho más compleja de lo que era el único factor contenido en el resultado científico. El significado de un factor para la práctica educativa solo puede ser determinado en tanto que esté equilibrado con otros muchos factores. Tomado en sí mismo, este ejemplo es tan tosco que generalizar a partir de él parece tan solo suministrar una caricatura; pero el principio involucrado en el ejemplo es de aplicación universal. Ninguna conclusión de la investigación científica puede ser convertida en una norma inmediata del arte educativo, pues no hay ninguna práctica educativa, cualquiera que sea esta, que no sea altamente compleja; es decir: que no contenga otras condiciones y factores que los meramente incluidos es el descubrimiento científico.

No obstante, los descubrimientos científicos son de utilidad práctica, y se malinterpreta la cuestión cuando el ejemplo anterior u otro parecido se usa para menospreciar el valor de la ciencia en el arte de la educación. A lo que nos oponemos es a la transformación de los descubrimientos

científicos en *normas* de acción. Supongamos por el momento que el descubrimiento acerca de la diferencia en el proceso de maduración de chicos y chicas de una determinada edad es confirmado por la investigación continuada, y es aceptado como un hecho. Mientras esto no se traduce en una norma determinada para un procedimiento fijo, sí tiene, sin embargo, algún valor. El profesor que realmente conozca este hecho verá cambiada su actitud personal: estará alerta para poder hacer algunas observaciones que, de otro modo, se le escaparían; será capaz de interpretar algunos hechos que de otro modo serían confusos e incomprendidos. Este conocimiento y comprensión hacen su acción algo más inteligente, más flexible y mejor adaptada para enfrentarse eficazmente con los fenómenos concretos de la práctica.

Pero la historia no acaba aquí. La investigación continuada revela otros hechos importantes. Cada investigación y cada conclusión es especial, pero la tendencia de un número y variedad creciente de resultados especializados es la de crear nuevos puntos de vista y un campo de observación más amplio. Diferentes descubrimientos concretos tienen un efecto acumulativo; se amplían y se refuerzan los unos a los otros, y con el tiempo llevan al descubrimiento de principios que relacionan un número de hechos que son diversos e incluso aislados en su aparición *prima facie.* A estos principios que conectan y unen fenómenos diferentes los llamamos leyes.

Los hechos así interrelacionados forman un sistema, una ciencia. Evidentemente, el profesional que conoce el sistema y sus leyes está en posesión de un potente instrumento de observación e interpretación de lo que sucede ante él. Este instrumento intelectual afecta a sus actitudes y a sus modos de respuesta en todo lo que hace. Como el grado de comprensión es mayor y más profundo, el profesional puede darse cuenta de consecuencias remotas que originariamente se hallaban ocultas a su vista y eran, por tanto, ignoradas en sus acciones. Se introduce una mayor continuidad: el profesional ya no aísla situaciones y las trata separadamente, tal como estaba obligado a hacer cuando desconocía principios conectores. Al mismo tiempo, su proceder práctico se vuelve más flexible; viendo más relaciones, también ve más posibilidades, más oportunidades. Está liberado de la necesidad de seguir la tradición y los precedentes especiales. Su habilidad de juzgar se ha enriquecido, y puede escoger entre una mayor variedad de alternativas para tratar con las situaciones individuales.

Lo que significa la ciencia

Si recogemos estas conclusiones en un sumario obtendremos los siguientes resultados. En primer lugar, ninguna ciencia que merezca ser considerada como tal está formada por conclusiones aisladas, sin importar cuán científicamente correcta sea la técnica con la que se llega a estas conclusiones, ni cómo de exactas sean estas. La ciencia no surge hasta que estos distintos hallazgos son conectados entre sí para formar un sistema relativamente coherente –esto es: hasta que son recíprocamente confirmados y se han aclarado los unos a los otros, o hasta que cada uno de ellos dé un significado adicional a los demás–. Ahora bien, este proceso requiere tiempo, y requiere aún más tiempo en la medida en que la transición de un estado empírico a uno científico es reciente y, por tanto, imperfecta.

Ejemplos de las ciencia físicas

Las ciencias físicas tienen un pasado mucho mayor que las investigaciones sociales y psicológicas. Además, tratan con asuntos que son en sí mismos menos complejos, que contienen menos variables. Esta diferencia en el grado de madurez está en la base de lo que se ha dicho respecto al peligro de una transferencia prematura de descubrimientos científicos concretos a la práctica educativa. Esto explica porque las investigaciones científicas que refieren a problemas educativos deben seguir, durante un tiempo considerable, relativamente separadas y alejadas de la aplicación directa, y porque la presión por demostrar una utilidad *inmediata* en la administración y en la enseñanza escolares es peligrosa.

La manera en que la ciencia física fue erigida sobre sus fundamentos actuales demuestra la necesidad científica de conocer las relaciones que forman un sistema; también demuestra la dependencia de este conocimiento respecto a un esquema de *pensamiento general*, si pretende que los experimentos y las mediciones tengan valor científico. La historia de la física demuestra, de manera concluyente, que las mediciones y correlaciones, sin importar si son cuantitativamente exactas, no pueden dar lugar a una ciencia a menos que estén conectadas con principios generales que indiquen *qué* medidas obtener y *cómo* deben ser interpretadas. Los experimentos y mediciones de Galileo constituyen la base de la ciencia moderna; se realizaron en relación con las bolas rodantes sobre un plano inclinado, el movimiento de péndulos y el lanzamiento de bolas desde la torre inclinada de Pisa.

Galileo, sin embargo, primero había realizado un experimento mental que le había llevado a la hipótesis de que el tiempo de caída de los cuerpos es proporcional al cuadrado del espacio recorrido. Fue esta idea general, a la que Galileo llegó por el pensamiento, la que dio lugar a su experimento en Pisa y la que dio significado a sus mediciones del tiempo transcurrido en la caída de cuerpos de varias texturas y volúmenes. Su concepción de qué era lo que estaba midiendo –a saber, una generalización de las relaciones entre espacio, tiempo y movimiento como los verdaderos objetos de la medición física– dio un carácter científico a sus mediciones después de realizarlas, y estas habrían quedado como meras curiosidades intelectuales.

Fue también su hipótesis mental preliminar la que dio un significado revolucionario a sus mediciones con las bolas rodantes. Sus experimentos con ellas y con los péndulos confirmaron su teoría de que los cuerpos en movimiento continúan moviéndose a la misma velocidad y en la misma dirección a menos que una fuerza externa actúa sobre ellos. Estos resultados, junto con los de sus experimentos en Pisa, permitieron medir la aceleración y establecer una fórmula general. En consecuencia, se abrió a los investigadores posteriores la vía de la medición indirecta. Las mediciones indirectas a través del cálculo son mucho más importantes en ciencia que las mediciones directas, pues estas últimas solo suministran datos y comprobaciones. Los experimentadores sabían al mismo tiempo *qué* era lo que estaban midiendo, a saber, relaciones de masa, espacio, tiempo y movimiento. Estas concepciones generales enlazaron sus observaciones particulares en un sistema.

Dewey, J. (2015). *Las fuentes de la ciencia de la educación*. (A. O. Márquez, trad.). Girona: Palamedes, pp. 3-16.

Maria Montessori

Formación del hombre

¿Qué es el método Montessori?

Se querría saber en pocas y claras palabras lo que es este Método Montessori.

Si se aboliera no solamente el nombre, sino también el concepto común de «método» para sustituirlo por otra designación; si hablásemos de «una ayuda hasta que la personalidad humana pueda conquistar su independencia, de un medio para liberarla de la opresión de los prejuicios antiguos sobre la educación», entonces todo estaría claro. Es, pues, la personalidad humana lo que hay que considerar, y no un método de educación: es la defensa del niño, el reconocimiento científico de su naturaleza, la proclamación social de sus derechos lo que debe suplantar a los modos fragmentarios de concebir la educación.

Y puesto que la «personalidad humana» pertenece a todo ser humano, y son hombres los europeos, los indios, y los chinos, si se descubre una condición de vida que ayude a la personalidad humana, esto interesará y afectará por su propia fuerza a todas las regiones habitadas por hombres.

Pero ¿qué es la personalidad humana? ¿Dónde comienza? ¿Cuándo empieza el hombre a ser hombre? Es difícil precisarlo. En el Antiguo Testamento el hombre fue creado adulto; en el Nuevo se nos presenta como niño.

La personalidad humana es ciertamente una sola, que pasa por diversos estadios de desarrollo. Pero, cualquier hombre que se considere y en cualquier edad, niños de las escuelas elementales, adolescentes, jóvenes y hombres adultos en general, todos empezaron por ser niños; y pasan luego de niños a adultos sin que se rompa la unidad de su persona. Si la personalidad es una en diversos estadios de desarrollo, se debe concebir también un principio educador que afecte a todas las edades.

De hecho nosotros, hoy, en nuestros cursos más recientes, hemos llamado al niño: hombre.

El hombre desconocido

El hombre que llega al mundo bajo la forma de niño se desarrolla rápidamente por un verdadero milagro de creación. El recién nacido no tiene todavía ni el lenguaje ni los otros caracteres relativos a las costumbres de la estirpe: no tiene inteligencia, ni memoria, ni voluntad, ni menos el poder de moverse y tenerse en pie; sin embargo este recién nacido lleva a cabo una auténtica creación psíquica: a la edad de dos años habla, camina, reconoce las cosas: y, pasados los cinco años, alcanza el desarrollo psíquico suficiente para ser admitido a estudiar en las escuelas.

Existe hoy un gran interés científico por conocer la psicología infantil en los primeros años de edad. Durante miles y miles de años la humanidad había pasado junto al niño, quedándose enteramente insensible ante esta especie de milagro de la naturaleza, que es el formarse de una inteligencia, de una personalidad humana. ¿Cómo se forma? ¿A través de qué procesos y con qué leyes?

Porque si todo el universo se rige por leyes fijas, es imposible que la mente humana se forme al azar, es decir sin leyes.

Todo se desarrolla a través de procesos evolutivos complejos; incluso el hombre, que a los cinco años se ha convertido en un ser inteligente, debe haber tenido también su evolución constructiva. Pero este campo está, se puede decir, todavía inexplorado. Hay un vacío en los conocimientos científicos de nuestro tiempo , un campo no explorado, una incógnita; es el proceso de formación de la personalidad.

El que haya persistido tal ignorancia, dentro del grado de civilización que hemos alcanzado, debe tener unas raíces misteriosas. Hay algo que ha debido quedar sepultado en el inconsciente, y encima de él se ha formado una costra de prejuicios difícil de romper. Para iniciar una exploración científica del inmenso campo oscuro, que es el espíritu humano, hay que sobrepasar obstáculos poderosos. Solamente sabemos que existe en la psique humana un enigma que todavía no ha despertado nuestro interés, como solamente sabíamos hasta hace poco tiempo que en el Polo Sur de la Tierra existía una inmensa extensión de hielos. pero hoy se ha realizado la exploración antártica y se ha descubierto un continente sepultado, lleno de maravillas y de riquezas, con lagos calientes y seres vivos enormes; pero para llegar allá se ha tenido que vencer el obstáculo del espesor de los hielos que lo recubren y el frío de un clima diferente del nuestro. Lo mismo se puede decir de la exploración de ese polo de la vida, que es el niño.

El hombre en edades más avanzadas (niño, adolescente, joven, adulto) llega a nosotros desde lo desconocido; y juzgamos sus diversos aspectos tal como se nos presentan. Nuestros esfuerzos para orientar al hombre en estas varias edades son, pues, empíricos, superficiales. Juzgamos, como agricultores desmañados, las apariencias, los efectos, sin preocuparnos de las causas que los producen. Con razón Froebel llama «jardines de infancia» a las escuelas de los niños de cuatro o cinco años de edad: y nosotros podremos llamar con el mismo nombre a todas las escuelas, especialmente a las mejores, a aquellas en las que con sinceridad se busca el bien y la felicidad de los niños; las podremos llamar a todas ellas «jardines» para distinguirlas de las otras donde reina una tiranía cruel. Porque en ésas, en las más modernas y mejores, se comportan los maestros como los buenos jardineros y los buenos agricultores respecto de sus plantas.

Pero tras un buen agricultor, está el científico. El científico escudriña los secretos de la naturaleza y conquista, descubriéndolos, los conocimientos profundos que le pueden llevar no sólo a juzgarlos, sino incluso a transformarlos. El moderno agricultor, que multiplica la variedad de flores y de frutos, que mejora la floresta, que cambia, por así decir, la faz de la tierra, ha recogido sus principios técnicos de la ciencia y no de la rutina. Así esas flores maravillosas de fantástica belleza, esos claveles de tantos colores, esas soberbias orquídeas, esas rosas gigantescas, perfumadas y sin espinas, y tantos y tantos frutos y maravillas que han cambiado la faz de la tierra, son el producto de hombre que ha estudiado las plantas científicamente. La ciencia fue la que orientó hacia

unas técnicas nuevas; fue el hombre científico quien dio el impulso para construir una verdadera *super-naturaleza* fantásticamente más rica y hermosa que la que hoy llamamos naturaleza salvaje.

La disciplina

Examinemos otro tipo de prejuicios, que ofrecieron un gran obstáculo a la comprensión de nuestro trabajo.

Recordemos las cuestiones sobre la «disciplina»: es decir, el fenómeno estupendo ofrecido por aquellos niños pequeños, que, dejados en libertad para elegir sus ocupaciones, para realizar sin molestarse sus propios ejercicios, se quedaban ordenados y silenciosos.

Ellos eran capaces de quedarse así todo el tiempo, incluso cuando la maestra estaba ausente. La conducta colectiva de armonía social, la cualidad de su carácter, sin envidia, sin competencia, pero que les llevaba en cambio a ayudarse mutuamente, provocaba admiración. Ellos *amaban el silencio,* y lo buscaban como un verdadero placer. La obediencia se desarrollaba en grados sucesivos de perfección, llegando incluso a una «obediencia realizada con alegría», yo diría que con ansia de obedecer: semejante en mucho a la de los perros, cuando su dueño les tira lejos un objeto para que lo vayan a buscar.

La acción de la maestra no contribuía en nada a conseguir este extraño fenómeno. No era, pues, consecuencia directa de la educación, y porque no había ni enseñanzas, ni exhortaciones, ni premios, ni castigos, todo ocurría espontáneamente.

Y sin embargo este hecho inusitado tenía que tener alguna causa, estar producido por algún influjo. A quien me pedía explicación, yo solamente le podía responder: «Es la libertad», como para la explosión de la escritura había respondido : «Es el alfabeto móvil».

Recuerdo que un ministro de Gobierno, sin tener demasiado en cuenta el hecho de la espontaneidad, me dijo: «Usted ha resuelto un gran problema: ha sabido juntar la disciplina y libertad. Éste no es un problema que afecte al gobierno de las escuelas, es un problema que afecta al gobierno de las naciones.»

Evidentemente, también en este caso se sobreentendía que yo había tenido el poder de conseguir tales resultados. Yo había resuelto un problema. En la mentalidad de la gente era, pues, imposible concebir esta otra idea: «de la naturaleza de los niños puede provenir la solución de un problema que es insoluble para nosotros; de ellos procede la fusión de cosas que para nosotros están encontradas.»

Hubiera sido justo decir: «¡Estudiemos, pues estos fenómenos! ¡ Trabajemos juntos para penetrar en los secretos de la psique humana!» pero que del interior del alma infantil se pudiera sacar algo nuevo, útil para todos nosotros, alguna luz sobre los hechos oscuros de la conducta humana, esto no era comprensible.

Es interesante recordar las opiniones y las críticas que surgieron por todas partes: por parte de los filósofos, de los pedagogos y de personas sencillas.

Algunas de éstas últimas me tomaron sencillamente por una inconsciente: «¡Usted no sabe lo que ha hecho; no se ha dado cuenta que ha realizado una grande obra!» Otros decían, como si estas cosas constituyeran un cuento fantástico o un sueño que yo hubiera fabricado: «¿Cómo puede ser tan optimista respecto de la naturaleza humana?» Pero la oposición principal, que no ha cesado todavía, por parte de los filósofos y de los religiosos, quienes atribuyeron los hechos, que habían constatado tantos centenares de personas, a opiniones mías. Para algunos yo era una seguidora de Rousseau, me había alineado con su pensamiento, creyendo que «todo es bueno en el hombre, pero todo se estropea al contacto con la sociedad», y que había construido, en las escuelas, una especie de novela, como Rousseau la había construido sobre un libro.

Incluso discutiendo conmigo no se lograba conseguir ninguna clara explicación o convicción: una persona conocida escribió en un diario muy serio: «Montessori es una pobre filósofa!»

Para los religiosos yo iba casi en contra de la fe y muchos se me acercaron para explicarme el «pecado original». ¡Podéis imaginaros lo que deberían pensar los calvinistas, o, en general, los protestantes convencidos de la maldad innata del hombre!

Además de los principios de la filosofía relativos a la naturaleza del alma humana, yo ofendía también los principios de la técnica en la educación escolástica. Se hablaba de mi enseñanza como de un método apriorístico, que «abolía» los premios y castigos, proponiendo conseguir la disciplina sin estas ayudas prácticas. Lo juzgaron como un «absurdo» pedagógico e incluso contradicción con las experiencias prácticas universales; más aún, como un sacrilegio, pues está dicho que Dios premia a los buenos y castiga a los malos, y esto es el principal sostén de la moralidad.

Un grupo de maestros ingleses presentaron una protesta pública, declarando que si se abolían los castigos, ellos dimitirían de su cargo, porque no podrían educar sin castigos.

¡Los castigos! No había caído en la cuenta de que fueran una institución indispensable, dominante sobre la vida de toda la humanidad infantil. Todos los hombres han crecido bajo esta humillación.

Sobre los castigos se realizó una encuesta por la Liga de las Naciones de Ginebra, y el Instituto J. J. Rousseau organizó la encuesta en nombre de la *New Education Fellowship.* Se preguntó a las instituciones de educación y las casas particulares «qué tipo de castigos empleaban para educar a los niños». Es curioso que, en vez de molestarse por una pregunta indiscreta, todos se apresuraron a dar sus informaciones, y algunas instituciones parecían orgullosas por sus métodos de castigo. Algunos, por ejemplo, dijeron que tenían prohibido el castigo inmediato, para que no se aplicara bajo un sentimiento de ira; pero las faltas eran diligentemente anotadas y en el *week-end,* el sábado, día de descanso, se aplicaba fríamente la dosis de castigo merecida durante toda la semana. Alguna familias dijeron: «Nosotros no somos violentos: cuando el niño es malo, lo mandamos a la cama sin cenar.»

Sin embargo no hay duda de que el castigo violento estaba muy en boga: bofetadas, insultos, palos, encierros, sustos terribles imaginarios. La lista que llegó a la Liga de las Naciones, en nuestro siglo, era aún la continuación del dicho sapiencial de Salomón: «Quien no emplea el palo con su hijo, es un mal padre, porque condena al hijo al infierno.»

Yo pude comprar en Londres unos látigos, que se vendían en manojitos y que eran empleados todavía por los maestros, aunque su uso venía del pasado.

La necesidad de estos «medios indispensables» para la educación demuestra que la vida de los niños no fue ni es democrática, ni la dignidad humana es respetada.

Desde la antigüedad se ha incrustado una barrera más aún en el corazón que en la mente del adulto: las fuerzas interiores del niño no han sido nunca vistas ni del lado intelectual ni del moral.

En mis experiencias, la revelación de estas desconocidas fuerzas interiores había eliminado los castigos. Pero todo esto, al parecer de repente, en una súbita revelación, resultaba incomprensible y provocaba el escándalo.

Dejadme hacer una comparación clarificadora: cuando se señala a un perro, con el índice extendido, un objeto para que vaya a cogerlo, el perro mira fijamente al índice, no al objeto señalado. Sería más fácil que al final el perro mordiera aquel dedo en vez de comprender que ha de ir, en la dirección que se le señala, a recoger el objeto. La barrera de los prejuicios actuaba del mismo modo. La gente veía en mí el índice indicador y terminaba por mordérmelo.

Resultaba imposible aceptar sencillamente unos hechos evidentes. Tenían que ser obra de alguna persona que los había producido o los había imaginado.

Por eso hablamos de un punto ciego en el corazón del hombre que, sin embargo, sabe comprender tantas cosas, análogo al punto ciego que está en el fondo de la retina, que es el órgano que ve todas las demás cosas. La visión moral del niño caía «en el punto ciego» del corazón: caía sobre una barrera de hielos.

Y hablamos de un «página blanca» en la historia de la humanidad, es decir una página que no ha sido escrita: la que se refiere al niño.

En los colosales e innumerables volúmenes de la historia de los hombres, no aparece nunca el niño; nunca se tiene en cuenta al niño en la política, en las realizaciones sociales, en la guerra, o en la reconstrucción. El adulto habla como si solamente existiera el adulto. El niño forma parte de la vida privada, y es un objeto que exige deberes y sacrificios a los adultos y merece castigos cuando

molesta. Al soñar con un Paraíso Terrenal en el mundo futuro, con una nueva sociedad mejor, el adulto ve sólo a Adán y Eva y la serpiente: en el Paraíso Terrenal no está el niño.

Que de él nos pueda venir una ayuda, una luz, una enseñanza, una nueva visión, la solución de problemas enmarañados, esto no ha penetrado todavía en la mentalidad social. Ni siquiera los psicólogos ven en el niño la puerta abierta para penetrar en el subconsciente, que ellos andan intentando descubrir y decifrar sólo a través de las enfermedades del hombre adulto.

Orden y bondad

Ahora bien, para volver a las barreras morales, había que ver sencillamente el hecho de la disciplina espontánea y de la conducta social de los niños, tan maravillosamente delicada, segura y perfecta.

Cuando contemplamos las estrellas que lucen en el firmamento, tan fieles a su trayectoria, tan misteriosamente sostenidas allá arriba, no pensamos:«¡Oh qué buenas son las estrellas!»; sino que decimos solamente: «Las estrellas obedecen las leyes que rigen el universo»; y decimos también: «¡Qué maravilloso es el orden de la creación!»

En la conducta de nuestros niños se evidenciaba *un tipo* de orden de la naturaleza.

El orden no quiere decir necesariamente bondad. No demuestra que el hombre «nazca bueno» ni que «nazca malo». Demuestra solamente que la naturaleza, en sus procedimientos por construir el hombre, pasa a través de un orden establecido. El orden no es la bondad, pero quizás es el camino indispensable para llegar a ella.

También en una organización social exterior, debe existir un orden como fundamento. Las leyes sociales sobre el comportamiento de los ciudadanos, la policía que controla su cumplimiento, son necesidades para lograr una convivencia social; y sin embargo los gobiernos pueden ser malos, injustos y crueles. Incluso la guerra, que es el hecho menos bueno y el más inhumano, se basa en la disciplina y en la obediencia de los soldados. La bondad de un gobierno y su disciplina son cosas diversas. Tampoco en las escuelas, sin lograr la disciplina de los alumnos podría progresar la enseñanza; pero sin embargo se pueden dar formas de educación buenas y malas.

En nuestro caso, entre estos niños el orden provenía de directrices misteriosas, ocultas, internas, que se podían manifestar solamente a través de la libertad que permitía seguirlas. Para permitir tal libertad era necesario que nadie interviniera obstaculizando la actividad espontánea de los niños, en un ambiente preparado para satisfacer sus necesidades de desarrollo.

Antes de llegar a ser «buenos», es necesario entrar «en el orden de las leyes de la naturaleza». Luego, desde este plano, ya es posible, elevarse y subir a una «super-naturaleza», donde se necesita la cooperación de la ciencia.

En cuanto al mal, a la «maldad», es necesario distinguir el «desorden» de la caída a planos mortales inferiores. Ser «desordenado», respecto de las leyes naturales que dirigen el desarrollo normal de los niños, no quiere decir necesariamente ser «malo». De hecho los ingleses emplean términos diversos para expresar la maldad de los niños y la de los adultos: a la primera le llaman *naughtiness* y a la segunda *evil* o *badness.*

Ahora podemos afirmar con seguridad: la *naughtiness* infantil es un «desorden» respecto de las leyes naturales de la vida psíquica que se está construyendo; no es maldad, pero compromete la normalidad futura en el funcionamiento psíquico del individuo.

Salud y desviaciones

Si en lugar de «normalidad» decimos «salud», es decir, salud psíquica en los niños durante el crecimiento, entonces la cosa comienza a ser algo más clara, porque nos hace pensar en el hecho análogo de las funciones del cuerpo.

Decimos que un cuerpo está sano, cuando todos los órganos funcionan normalmente; y esto es común a todos los hombres, tanto a los robustos como a aquellos delicados o de diverso temperamento físico. Pero si un órgano no funciona bien, se producen las «enfermedades funcionales», que no son lesiones, es decir enfermedades orgánicas, sino solamente funciones anormales. Estas enfermedades funcionales se pueden corregir con tratamientos higiénicos, ejercicios y cosas semejantes. Traslademos el cuadro al campo psíquico. Hay funciones que pueden ser alteradas; no dependen de hecho de los caracteres de la raza o de una forma individual, de un *ego* predestinado a grandes o desgraciadas cosas en la vida. Tanto el genio como el más ordinario

de los individuos, debe tener determinadas funciones establecidas «normalmente», debe estar psíquicamente sano.

Ahora bien, los niños comúnmente conocidos (inestables, perezosos, desordenados, violentos, rebeldes, desobedientes, etc.) son «enfermos funcionalmente» y pueden curarse siguiendo un tratamiento higiénico de vida psíquica : es decir, se pueden «normalizar»: Se convierten entonces en esos niños disciplinados que se manifestaron al principio, provocando tan gran sorpresa. En esta normalización los niños no se convierten en «obedientes a un maestro que les instruye y les corrige», sino que encuentran la guía de las leyes de la naturaleza, es decir vuelven a funcionar normalmente y de esta forma pueden revelar exteriormente aquella especie de *fisiología* que, como ocurre en el cuerpo, tiene lugar *dentro,* en el complicado laberinto de los órganos del alma.

Eso que se llama «Método Montessori» gira en torno a este punto especial.

Podemos decirlo con toda seguridad, después de cuarenta años de experiencia, después de repetidas pruebas entre todas las razas, en todos los países del mundo: la disciplina espontánea fue la base primera de todos los resultados maravillosos, como la explosión de la escritura y tantos otros progresos que se manifestaron a continuación. Es necesario lograr primero el «funcionamiento normal», el estado de «salud», y el estabilizar este estado de salud que hemos llamado «normalización».

Es necesario que el niño antes se «normalice» y luego progresará. Tampoco un hombre enfermo puede producir según todas sus posibilidades naturales que hay en él; antes, es necesario que se cure.

Lo que están buscando conseguir los psicoanalistas es precisamente «normalizar» a los adultos que tienen tantas dificultades para actuar y lograr conseguir sus propósitos sociales. En las clínicas para niños difíciles, lo que se intenta es que sus funciones entren en un estado de normalidad.

Ahora bien, supongamos que un método de educación reconoce que es necesario «normalizar» desde el principio, y luego ir manteniendo continuamente en la vida este estado de normalidad. Tal

método tendrá como fundamento propio una especie de «higiene psíquica», que ayudará a los hombres a crecer con buena salud mental.

Esto no roza las teorías filosóficas sobre la naturaleza buena o mala de los hombres, ni mucho menos la elevada y abstracta idea de lo que sea el hombre normal»; peroo es un dato práctico, que se puede universalizar.

La base del crecimiento

La realidad está muy clara. El impulso subconsciente en la edad del crecimiento, de la formación del individuo, impulsa a realizar el crecimiento. Esto es lo único que les puede dar la máxima felicidad a los niños e impulsarlos al máximo esfuerzo por conseguirla. Se puede decir que la edad infantil es una edad de «vida interior», que lleva al crecimiento, al perfeccionamiento; y el mundo exterior tiene valor sólo en cuanto ofrece los medios necesarios para conseguir el fin de la naturaleza. Por eso el niño no desea otras cosas que las que se adaptan a sus necesidades, y las emplea sólo en cuanto le son útiles para su fin.

Como el niño no tiene *envidia* del muchacho mayor que él, así no desea tampoco las cosas que de momento le serían inútiles.

De aquí proviene esta actitud pacífica y gozosa del niño que, en un ambiente favorable, elige sus objetos y sus ocupaciones.

El niño mayor no puede inspirar *competencia* al más pequeño, sino, más bien, admiración, devoción, Ve en él la imagen de su propio triunfo, que tiene como seguro, porque el niño crecerá, si no muere. El muchacho mayor no provoca envidia por el hecho de ser mayor.

Por eso no se manifiestan esos sentimientos que se podrían llamar «malos». La *naughtiness* de los niños pequeños es una manifestación de defensa o de inconsciente desesperación, por no poder «funcionar» en ese tiempo del que depende todo el futuro y hacia el que va progresando cada hora. O bien la *naughtiness* es una agitación que proviene de hambre mental, substraída a los estímulos del ambiente, o de degradaciones, ante la imposibilidad de actuar. Entonces el «objetivo inconsciente», que se aleja de sus realizaciones, crea una especie de infierno en la vida del niño. Es la separación de la fuente conductora, de las energías creadoras.

Sólo más tarde, cuando el tiempo útil para «formar el primer boceto del hombre» haya terminado y el niño, que ha tenido más o menos éxito al realizar los diseños de su vida, empieza a tener *intereses sobre las cosas exteriores,* entonces sí, puede surgir la envidia por el éxito de los demás. La realidad es entonces diversa, y se puede dar un juicio de «bondad» o de «maldad», es decir de defectos de orden moral respecto de la sociedad, que pueden justificar la corrección educativa.

La mente absorbente del niño

El niño en la reconstrucción del mundo

Este libro es un anillo del desarrollo de nuestro pensamiento y de nuestra obra de defensa de las grandes fuerzas que encierra la infancia.

Actualmente, mientras el mundo se halla dividido, y se piensa en formular planes para una futura reconstrucción, la educación es considerada universalmente como uno de los medios más eficaces para llevar a cabo esta reconstrucción, porque no cabe duda de que desde el punto de vista síquico el género humano se halla por debajo del nivel que la civilización asegura haber alcanzado.

Yo también pienso que la humanidad se halla lejos del grado de preparación necesario para llevar a cabo la evolución a que aspira con tanta vehemencia: la construcción de una sociedad pacífica y en armonía, y la eliminación de las guerras. Los hombres aún no son capaces de controlar y dirigir los acontecimientos, sino que más bien son víctimas de ellos.

Aunque la educación sea reconocida como uno de los medios más aptos para elevar la humanidad, aún se la considera sólo como educación de la mente basada en viejos conceptos, sin pensar en sacar de ella una fuerza renovadora y constructiva.

No dudo de que la filosofía y la religión deben contribuir enormemente a esta renovación. Pero ¿cuántos filósofos hay en el mundo ultra civilizado de hoy, y cuántos ha habido antes y habrá en el futuro? Siempre han existido nobles ideas y sentimientos elevados, que siempre se han transmitido a través de la enseñanza, pero las guerras se suceden una tras otra. Y si la educación continúa considerándose según los antiguos esquemas de transmisión del saber, poca cosa se puede esperar del futuro del mundo. ¿Qué significa la transmisión del saber si se negligé la formación general

misma del hombre? Existe, completamente ignorada, una entidad síquica, una personalidad social, inmensa para muchos individuos, una potencia del mundo que debe ser considerada; si hay alguna esperanza de ayuda y salvación, sólo puede provenir del niño; porque el niño es el constructor del hombre.

El niño está dotado de poderes desconocidos, que pueden encaminarnos hacia un luminoso porvenir. Si verdaderamente se quiere llevar a cabo una reconstrucción, el objeto de la educación debe ser el desarrollo de las potencialidades humanas.

En los tiempos modernos, la vida síquica del recién nacido ha suscitado gran interés, y algunos sicólogos se han dedicado a la observación del desarrollo infantil durante las tres primeras horas después del nacimiento. Otros, tras haberlo estudiado minuciosamente, han llegado a la conclusión de que los primeros dos años de vida son los más importantes para el desarrollo del hombre.

La grandeza de la personalidad humana empieza con el nacimiento del hombre. Esta afirmación particularmente mística conduce a una conclusión que podría resultar extraña: la educación debería empezar a partir del nacimiento. Pero, hablando desde un punto de vista práctico, ¿cómo puede educarse un niño apenas nacido o en el primero o segundo año de vida? ¿Cómo dar lecciones a una criatura que no entiende nuestra palabra y que ni siquiera sabe moverse?¿O acaso, cuando hablamos de educación de los bebés, nos referimos solamente a la higiene? En absoluto.

Durante este período, la educación debe entenderse como ayuda al desarrollo de los poderes síquicos innatos del individuo humano; lo cual equivale a decir que no se puede usar la común y conocida forma de enseñanza que utiliza la palabra como medio.

Riqueza no utilizada

Recientes observaciones han demostrado ampliamente que los niños están dotados de una particular naturaleza síquica, y esto nos indica una nueva vía para la educación; una forma distinta, que afecta a la humanidad misma, y que aún no se ha considerado nunca. La verdadera energía constructiva, vital y dinámica, de los niños aún permanece ignorada desde hace miles de años; del mismo modo que los hombres primero pisaron la tierra y luego cultivaron su superficie, sin conocer ni preocuparse de las inmensas riquezas que yacen ocultas en sus profundidades, el hombre

moderno progresa en la civilización sin conocer los tesoros que yacen ocultos en el mundo síquico del niño.

Desde los primeros albores de la humanidad, el hombre ha reprimido y aniquilado sin cesar estas energías cuya existencia sólo hoy comienzan a intuir algunos. Así, por ejemplo, Carrel escribe: «Sin duda alguna, el período más rico es el de la primera infancia. Este debe ser utilizado de todos los modos posibles e imaginables mediante la educación. La pérdida de este período es irreparable. En vez de olvidar los primeros años de la vida, nuestro deber es cultivarlos con la máxima atención».

La humanidad empieza a tomar conciencia de la importancia de esta riqueza aún no explotada; se trata de algo mucho más precioso que el oro: el espíritu mismo del hombre.

Los dos primeros años de vida abren un nuevo horizonte, revelan leyes de construcción síquica, ignoradas hasta hoy. El niño mismo nos ha ofrecido el don de esta revelación; nos ha hecho conocer un tipo de sicología — la suya— completamente distinta de la del adulto. ¡Esta es la nueva vía! No es el profesor quien aplica la sicología a los niños, sino son los niños quienes revelan su sicología al estudioso.

Todo ello puede parecer oscuro, pero quedará claro inmediatamente si profundizamos en sus particularidades: el niño tiene una mente capaz de absorber conocimientos y el poder de instruirse a sí mismo; basta una observación superficial para demostrarlo. El hijo habla la lengua de los padres; ahora bien, el aprendizaje de una lengua es una gran conquista intelectual; nadie se la ha enseñado al niño y, sin embargo, sabrá usar a la perfección el nombre de las cosas, los verbos, los adjetivos.

Seguir el desarrollo del lenguaje en el niño constituye un estudio de inmenso interés y todos los que se han dedicado a él coinciden en reconocer que el uso de palabras y nombres, de los primeros elementos del lenguaje, corresponde a un período determinado de la vida, como si una norma de tiempo exacta vigilara esta manifestación de la actividad infantil. El niño parece seguir fielmente un severo programa impuesto por la naturaleza, y con tal exactitud que ninguna escuela, por bien dirigida que esté, resistiría la prueba. Siguiendo siempre este programa, el niño adquiere la irregularidad y las construcciones sintácticas del lenguaje con impecable diligencia.

Los años vitales

En lo más íntimo de cada niño existe, por así decirlo, un maestro vigilante que sabe obtener los mismos resultados de todos y cada uno de los niños, sea cual fuere el país en que se hallen. El único lenguaje que el hombre adquiere con perfección y sin titubeos es el que aprende en el primer período de la infancia, cuando nadie puede impartir ninguna enseñanza al niño; y no sólo esto, pues si luego el niño, una vez crecido, debe aprender una nueva lengua, ninguna ayuda del maestro podrá hacer que llegue a hablarla con la misma exactitud con que habla la lengua aprendida en la primera infancia. Por tanto, existe una fuerza síquica que contribuye al desarrollo del niño. Y esto no sólo en cuanto se refiere al lenguaje; a los dos años ya será capaz de reconocer a todas las personas y cosas de su ambiente. Si se reflexiona sobre este hecho, cada vez resulta más evidente que la obra de construcción realizada por el niño es impresionante y que todo lo que poseemos ha sido construido por él, por el mismo niño que fuimos durante los dos primeros años de vida. Para el niño, no se trata solamente de reconocer lo que nos rodea o de comprender y adaptarse a nuestro ambiente, sino también, en un período en que nadie puede hacerle de maestro, de formar el complejo de lo que serán nuestra inteligencia y las líneas generales de nuestro sentimiento religioso, de nuestros particulares sentimientos nacionales y sociales. Es como si la naturaleza hubiese preservado a cada niño de la influencia de la inteligencia humana para dar preferencia al maestro interior que lo inspira; la posibilidad de realizar una síquica construcción completa antes de que la inteligencia humana pueda tomar contacto con el espíritu e influir sobre él.

A los tres años el niño ya ha establecido los cimientos de la personalidad humana, y necesita la ayuda particular de la educación escolar. Las conquistas realizadas por él son tales, que se puede afirmar que el niño, que entra en la escuela a los tres años, ya es un hombre en virtud de las conquistas realizadas. Los sicólogos afirman que, si comparamos nuestra habilidad de adultos con la del niño, precisaríamos sesenta años de duro trabajo para conseguir lo que el niño ha logrado en sus primeros tres años; y se expresan precisamente con las mismas palabras que he utilizado: «a los tres años, el niño ya es un hombre», incluso si esta singular facultad del niño para absorber el ambiente aún no se ha agotado completamente en este período inicial.

En nuestras primeras escuelas los niños ingresaban a los tres años; nadie podía ensenarles, porque no eran receptivos; pero nos ofrecieron sorprendentes revelaciones sobre la grandeza de la mente humana. Nosotros teníamos una «Casa de los niños», más que una verdadera escuela en

sentido estricto; es decir, un ambiente especialmente preparado para el niño, donde este asimila cualquier cultura difusa en el ambiente sin necesidad de enseñanza. Los niños de nuestras primeras escuelas pertenecían a las clases más humildes del pueblo y sus padres eran analfabetos. Sin embargo, a los cinco años estos niños ya sabían leer y escribir, y nadie les había enseñado directamente. Si los visitantes de la escuela preguntaban: «¿Quién te ha enseñado a escribir», los niños a menudo asombrados por la pregunta contestaban: «¿Enseñado? Nadie nos ha enseñado».

Entonces pareció un milagro que niños de cuatro años y medio supieran escribir, y que lo hubiesen conseguido sin tener la impresión de haber recibido una enseñanza.

La prensa empezó a hablar de «espontánea conquista de cultura»; los sicólogos se preguntaban si estos niños no eran distintos de los demás, y durante mucho tiempo nosotros mismos quedamos perplejos. Sólo después de repetidos experimentos tuvimos la certidumbre de que todos los niños poseen, indistintamente, esta capacidad de «absorber» la cultura. Si las cosas están así nos dijimos entonces, si la cultura puede ser adquirida sin fatiga, preparemos al niño para «absorber» otros elementos de cultura. Entonces vimos cómo el niño «absorbía» bastante más que la lectura y la escritura: la botánica, la zoología, las matemáticas, la geografía, y con la misma facilidad, espontáneamente, sin fatiga.

De este modo descubrimos que la educación no es lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el individuo humano; que la educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente. La función del maestro no es hablar, sino preparar y disponer una serie de motivos de actividad cultural en un ambiente especialmente preparado.

Mis experiencias en países diversos han durado más de cuarenta años, y a medida que los niños crecían los padres me pedían que continuara la educación de los niños ya mayores. De ese modo descubrimos que la actividad individual es la facultad que estimula y produce por sí sola el desarrollo y que esto vale tanto para los pequeños en edad preescolar como para los niños de las escuelas primarias y de las escuelas más avanzadas.

Nace el Hombre Nuevo

Ante nuestros ojos apareció una nueva imagen; no era la imagen de una escuela o de una educación. Era el Hombre quien surgía, el Hombre que revelaba su verdadero carácter en su libre desarrollo; que demostraba su grandeza cuando ninguna opresión mental limitaba su trabajo interior ni pesaba sobre su alma.

Por ello sostengo que cualquier reforma de la educación debe basarse en el desarrollo de la personalidad humana. El hombre mismo debería convertirse en el centro de la educación, y se debe tener presente que el hombre no se desarrolla en la universidad, sino que inicia su desarrollo mental a partir del nacimiento, y lo efectúa con la mayor intensidad en los primeros tres años de vida; es necesario prestar mucha más atención a este período que a ningún otro. Si se actúa según este imperativo, el niño, en vez de acusar fatiga, se nos revelará como la más grande y consoladora maravilla de la naturaleza. Entonces ya no nos enfrentaremos con el niño considerado como un ser sin fuerza, casi un recipiente vacío que debemos llenar con nuestra sabiduría, sino que su dignidad se alzará ante nuestros ojos a medida que lo consideremos el constructor de nuestra inteligencia, el ser que, guiado por un maestro interior, trabaja infatigablemente con alegría y felicidad, siguiendo un programa preciso, para construir esta maravilla de la naturaleza que es el Hombre. Nosotros, educadores, sólo podemos ayudar a la obra ya realizada como los siervos ayudan al señor. Entonces daremos testimonio del desarrollo del espíritu humano; del nacimiento del Hombre Nuevo, el cual no será víctima de los acontecimientos, sino que, gracias a su claridad de visión, podrá ser capaz de dirigir y plasmar el futuro de la sociedad humana.

Montessori, M. (1986). *Formación del hombre*. México: Diana, pp. 14-18 y 45-55.
(2004). *La mente absorbente del niño*. México: Diana, pp. 13-20.

Ovide Decroly

El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz

Capítulo primero El juego y el trabajo

Los juguetes

Una parte importante de los juegos individuales y colectivos se realiza con objetos llamados, por esta razón, juguetes. entre éstos, los mejores son aquellos que más se prestan para satisfacer la fantasía infantil; también, a todas las edades, los juguetes preferidos por los niños son las materias primas, cuya forma y uso pueden variar según las necesidades del momento. Así, nosotros hemos visto a niños de diez a doce años, que tan sólo disponían de viejas tablas y de planchas de desecho, hacer sucesivamente un avión, un barco, una casa, un teatro, un castillo, etc; y divertirse durante semanas organizando viajes, combates, naufragios, catástrofes diversas a cuenta de estos objetos.

Para los niños pequeños, la arena, la arcilla, el papel, tacos, bloques, cuerdas, carretes y también el agua son materiales que les procuran muchas ocasiones lúdicas en las que el gozo de imaginar, crear y experimentar es intenso y se renueva de forma constante. Hay, además, obviamente, juguetes hechos, comprados o fabricados por otras personas. Se deben escoger con preferencia los menos caros, sólidos, de varios usos, higiénicos, no peligrosos, que el niño pueda emplear a diversas edades.

Otro estudio de F. BURK y C.F. BURK en la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia analiza las reacciones de los niños de jardín de infancia a las diversas ocupaciones; lo que retendremos principalmente es que la actividad personal espontánea y el interés se centran en los objetos que evocan formas vivas naturales más que en las formas de belleza, y más en las formas concretas que en las abstractas.

Las ocupaciones llamadas recreativas son ejemplos típicos de actividades que pueden poseer a la vez las ventajas del juego y las del trabajo.

En efecto, la mayor parte son directamente utilitarias, y muchas constituyen ejercicios preparatorios para una actividad profesional propiamente dicha. Se pueden comparar, pues, en este aspecto con un verdadero trabajo y, a veces, pueden exigir esfuerzos intensos.

Tales ocupaciones sólo coinciden con el juego en cuanto que se presentan como oportunidades de recreo, se dan en momentos en que los niños están ya cansados de jugar o como descanso de un trabajo escolar; responden a gustos artísticos o a diversos intereses propios de ciertas edades o de un sexo determinado o, en fin, son libremente elegidos.

Los juegos educativos no son un fin en sí sino una etapa que se inscribe en el conjunto de los procedimientos de pedagogía activa. Utilizados como medio de demostración, los juegos educativos constituirían una «lección», aunque ilustrada, tan inadecuada como la mayor parte de las lecciones clásicas.

Los juegos educativos no «enseñan» las nociones sensomotrices; no dan la solución a los comportamientos intelectuales que se imponen en la vida corrientes. Irán siempre precedidos de la experiencia verdadera, espontánea y natural (el niño aprende los colores en la naturaleza y no en la franja de los balones…) irán acompañados, y luego seguidos, de actividades dirigidas a las cosas reales, practicadas dentro del medio ambiente del niño, y apoyados en el dibujo, que permite una apropiación de los descubrimientos.

Concebidos de este modo, los juegos educativos representan un peldaño importante del conocimiento. Una pedagogía que les otorgara el puesto principal sería lo peor de todas. Citemos un

solo ejemplo, encontrado en un catálogo, como argumento para una lámina –sin duda interesante– que representaba en varias secuencias un barco acercándose al muelle: «Este ejercicio, de un tipo totalmente nuevo, determina el sentido de la profundidad e inicia en la difícil noción de perspectiva y alejamiento». Hay en esto un malentendido. La lámina ofrece tan sólo un punto de referencia cronológico debido a la posición y a la forma del barco. No enseña ni la perspectiva ni la profundidad, interpretadas sólo en cuanto tales por el niño porque posee una experiencia vivida. Debemos atenernos, para una aplicación no abusiva de tal lámina, a las precauciones indicadas en el capítulo de los juegos de relaciones espaciales. DECROLY lo repitió a menudo: los juegos que él propone no son más que una orientación de las percepciones reales, un control de su exactitud, un medio entre otros de combinar estas percepciones para hacerlas útiles al pensamientos.

Los juegos educativos no representan sino un momento de aprendizaje; pero si se emplean como es debido, un momento capital.

Juegos visuales y motores

A nuestro juicio, los ejercicios visuales motores son los más importantes para la educación de los niños pequeños y de deficientes intelectuales.

Ocupan al sujeto de un modo activo, fijan la atención y la mantienen mediante la serie de excitaciones sensoriales de las que son el punto de partida y, por esto mismo, satisfacen más que todos los otros. Desarrollan también la lógica elemental mediante la constatación natural de los errores cometidos.

Nosotros nos esforzamos en ofrecerlos en todas nuestras clases con la mayor abundancia posible, y constituyen siempre el objeto particular de nuestras investigaciones.

Juegos de relaciones espaciales

Esta serie de ejercicios se refiere a la orientación y la perspectiva, o más exactamente a la aptitud para reconocer de forma abstracta, en un plano, la tercera dimensión.

Ofrecen al niño un punto de referencia preciso de las posiciones de objetos que habrá realizado en sus juegos (construcciones, por ejemplo) o tal como se presentan en su entorno.

No solo deben ejecutarse correctamente, lo que indica una buena observación de las relaciones con el espacio, sino que (como en todos los juegos) debe intervenir el lenguaje. El niño se ve obligado así a dominar los términos que analizan el espacio: delante, detrás, encima, entre, a través de, a izquierda, a derecha, etc.

Estos ejercicios son indispensables como preparación para las disciplinas escolares: escritura, lectura, cálculo.

Juegos de asociaciones de ideas

En este grupo de juegos se intenta crear en el niño, o recordarle, relaciones que no son solamente espaciales o sensoriales, sino que tienen un valor mental más elevado y hacen intervenir otros factores tales como el tiempo, el fin, el medio, la causa, el instrumento, el origen.

Juegos de deducción

Estos juegos se refieren a relaciones que no se establecen ya de causa a efecto, en el plano de la experiencia inmediata, sino por la búsqueda de relaciones entre conjuntos de objetos o entre cualidades pertenecientes a diversos objetos. Desarrollan la capacidad de abstracción y de generalización.

Juegos de iniciación aritmética

Observar es algo más que percibir: es establecer relaciones entre aspectos graduados de un mismo objeto, buscar correspondencias entre intensidades diferentes; es constatar sucesiones, relaciones espaciales y temporales; es hacer comparaciones, anotar diferencias y semejanzas en bloque o en detalle (análisis); es establecer un puente entre el mundo y el pensamiento.

El cálculo y la medida se refieren, pues, de forma muy natural a la observación. Hay que procurar, al comienzo de su enseñanza, sacar partido en cada instante de la *función de comparación*, es decir, favorecer las aproximaciones entre los objetos nuevos y los objetos familiares y conocidos, e impulsar al niño a constatar la identidad, la semejanza o la diferencia, y hacerlo de un modo cada vez más preciso.

Pero no hay que perder de vista que el objetivo no es la adquisición de un procedimiento de operación, lo cual resulta accesorio aunque útil, sino la de un juicio lógico ayudado por instrumentos de medida que permitan hacer el resultado más exacto.

Juegos relacionados con la noción del tiempo

La apreciación de la duración de un suceso queda excluida en general de los ejercicios escolares, probablemente porque no se han encontrado los medios para introducirla, dada la dificultad de hacer estos ejercicios prácticos y accesibles a los cerebros infantiles.

Por lo que concierne a las nociones sobre la hora, los días, la semana, los meses y el año, se enseñan más como nociones verbales que como experiencias de duración.

Leer la hora no es necesariamente representase la duración de la hora.

Enumerar los días de la semana en su sucesión no es necesariamente darse cuenta de la duración de las 24 horas de una jornada, ni de las 7x24 horas de la semana.

Enumerar los meses no implica forzosamente que el niño se represente la duración de los meses ni del año.

Sin duda, la orientación en la jornada se facilita mediante los actos que se repiten cada día (levantarse, acostarse, comida, ocupaciones) como el paso de una jornada a otra está marcado por la noche y el sueño.

Juegos de iniciación de lectura

El método que nosotros empleamos en aplicación de los principios que están en la base de la psicología de la lectura parte de la IDEA, interesante y viva, expresada por la frase y la palabra, para terminar en el momento deseado, mediante el análisis, en la sílaba y en la letra y, finalmente, por la síntesis en la reconstrucción de nuevas palabras.

También a través del juego inducimos al niño a interesarse por las lecciones de lectura y utilizamos las palabras que expresan las cosas que le gustan.

Juegos de comprensión del lenguaje y de la gramática

La adquisición de la lectura sólo tiene sentido si ésta permite comunicar y aprender.

Ocurre que nosotros recibimos niños que han sabido adquirir la lectura y la escritura, pero no las utilizan y parecen estancados en su desarrollo intelectual.

Hablan, pero cuando les examinamos con atención, pronto vemos que su vocabulario es excesivamente reducido y que se les escapa el sentido de la mayoría de las palabras.

En tal situación, leen sin comprender y la lectura no presenta para ellos interés alguno.

A fin de ampliar su vocabulario y de controlar su lectura fuera de clase, hemos preparado una serie de ejercicios de los que daremos algunos ejemplos.

Huelga decir que son igualmente excelentes para desarrollar los conocimientos y el lenguaje de todos los niños y que se deben ampliar a medida que progresan sus adquisiciones.

Tales ejercicios se inscriben directamente a continuación de los juegos de asociación de ideas, de los que forman parte. Nosotros los colocamos en el capítulo de la lectura porque requieren el uso de palabras. Pero los juegos de asociación de ideas se pueden practicar también (ya lo hemos indicado) en forma escrita. Permiten el paso de la representación gráfica a la escritura y a la lectura, dentro del espíritu de todos los ejercicios de lectura mencionados.

Los juegos colectivos

O. Decroly habla con frecuencia del interés que ofrecen estos juegos para el desarrollo del espíritu comunitario y del lenguaje, y también para añadir al aporte del juego el estimulante intelectual de la emulación. Subraya que muchos modelos de su libro se pueden practicar de esta forma. Pero no llega a idear juegos colectivos propiamente dichos.

Decroly, O. & Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. (A. Michelet, trad.). Madrid: Morata, pp. 27-49.

William Heard Kilpatrick

El nuevo programa escolar

Aprender y vida

En una discusión adecuada del proceso educativo, dos cosas aparecerán en primer término; el aprender y la vida. El aprender del tipo adecuado ayuda a vivir mejor. En último análisis nos interesamos por la educación y el aprender porque deseamos que nuestros alumnos vivan mejor y más plenamente que lo harían de otro modo. Es el vivir lo que fundamentalmente nos interesa.

Con el fin de guiar el proceso educativo, tenemos pues que conocer: 1) cómo tiene lugar el aprender; 2) cómo el aprender interviene en la vida para mejorarla, y 3) qué género de vida es mejor. Cualquiera que sea la solución al programa , éste tiene que responder a esas cuestiones. Debe capacitar para realizar el aprender de mejor modo; debe introducir eficientemente el aprender en la vida, debe servir al género de vida más adecuado.

Lo que significa aprender

¿Qué significa el aprender? ¿Cuándo ha sido aprendida una cosa? ¿Qué significa esto para el programa?

Así como nos interesamos primariamente por la vida, así nos interesa aquí la conducta o proceder (*behavior*). Aprender es cambiar el modo de proceder de uno. Típicamente, aprender es adquirir un nuevo modo de proceder.

Consideremos esta palabra "adquirir": ¿Cuándo se ha adquirido un nuevo modo de proceder? Para ciertos propósitos de laboratorio pueden bastar otras definiciones de "aprender", mas para la vida la respuesta parece clara. Se adquiere un nuevo modo de proceder cuando *se puede y se quiere proceder* del nuevo modo al presentarse el momento oportuno. Supongamos que pregunto al lector: ¿cuánto es 5x3? La respuesta 15 se presenta en seguida. En efecto, viene por sí misma. ¿Podríamos intentar impedir que las respuesta 15 llegara a nuestra mente? Lo dudo. Este es un caso extremo, pero explica la esencia del aprender.

Cuando una cosa ha sido realmente aprendida, existe en ella una propensión inherente que la hace actuar por sí misma en el momento oportuno como conducta o proceder. De este modo es como el aprender afecta a la vida. Cambia de un modo necesario la conducta; no sólo lo que uno *puede hacer,* sino también lo que *quiere* hacer. Nuestros alumnos han aprendido en el pleno sentido de la palabra cuando en la ocasión oportuna *pueden y quieren* proceder del nuevo modo. El programa tiene que laborar para este género de aprender.

Como tiene lugar el aprender

Con esa idea propulsora del aprender, ¿cómo tiene lugar éste? ¿Y qué género de programa debemos por tanto poseer?
Cinco cosas pueden decirse:

1ª Es necesaria la práctica. Nosotros no aprendemos lo que no practicamos. Si es una destreza lo que consideramos, tenemos que practicar la destreza. Así ocurre con una idea. Así con una respuesta emotiva. Así con una apreciación o valorización. Cualquiera que sea la conducta a ser aprendida, tiene que ser ejercitada. Si mi hijo ha de aprender a ser amable con su hermana, tiene que practicar esta amabilidad. Y notad aquí: para los propósitos del aprender, la amabilidad es de tal suerte que no la practicamos si no la deseamos. Mi hijo debe desear ser amable para con su hermana antes de que podamos decir que está practicando la amabilidad. La práctica real del

proceder es así con frecuencia, si no siempre, un asunto de actitud interior tanto como de movimientos externos. No podemos adquirir una respuesta sino cuando practicamos esta respuesta.

El programa debe, pues, incluir la práctica de los rasgos deseables para hacer posible su aprendizaje. Algunas cosas, como la escritura o la ortografía pueden ser asignadas, y nosotros podemos (dentro de ciertos límites) hacer a los niños responsables de ellas; pero hay otras cosas que no pueden asignarse. Podemos retener a un niño después de las horas de clase durante media hora; pero no podemos hacer que practique la amabilidad durante ese tiempo. No podemos honestamente asignársela como una lección para casa esta noche con la esperanza de que la habrá aprendido para mañana y de este modo para muchas mañanas. Estas cosas sólo pueden ser practicadas en tales experiencias de vida como se presentan en la realidad. Nuestro programa debe, pues, ser de un tipo que incluya tales experiencias vitales. Consiguientemente no puede estar constituido meramente por asignaciones, porque algunos de los rasgos más apreciables no pueden ser asignados. Para dar toda la práctica necesitada debemos pues cambiar nuestra noción del programa. La primera condición del aprender real exige que el programa incluya experiencias reales.

2ª Hay que contar con la intención del alumno. Para adquirir una conducta tenemos que desear adquirirla. Los hechos observados indican que cuanto más plenamente deseamos adquirir un modo de proceder más rápidamente lo adquirimos y mejor arraiga. además la misma intención nos hace aprender tanto de los éxitos como de los fracasos. Cuando intentamos adquirir cierto modo de proceder y realizamos diversos esfuerzos, algunos son logrados y otros fracasados, *aprendemos* los medios que tienen éxito y no *aprendemos* los medios que fracasan. Aún más, los sentimientos asociados de satisfacción o de disgusto pueden bastar para determinar si contamos una cosa como un éxito o no. La mera práctica no es, pues, suficiente. El éxito (o el fracaso contemplado por el alumno) es así un factor esencial para decir *lo que* será aprendido. Todo lo que hacemos con éxito y satisfacción lo *tendemos* a hacer otra vez; todo lo que hacemos con fracaso e insatisfacción *no tendemos* a hacerlo de nuevo.

¿Qué nos dice esto sobre el programa? Nos dice que hay algunas cosas (y éstas son a menudo las cosas más finas) que no podemos esperar que los alumnos aprendan debidamente si no tienen las actitudes debidas. Pero algunos dirán. “Esta es justamente la cuestión; nuestros alumnos no tienen todos las actitudes debidas. ¿Qué vamos a hacer, pues?”. Es cierto; pero debemos mirar a los hechos, y no cerrar los ojos ante ellos. Como acabamos de ver antes al hablar de la Práctica y vemos ahora

desde otro punto de vista bajo el concepto de Intención, no tiene lugar algunos aspectos del aprender muy deseables si los alumnos no los practican con cierto estado de espíritu. Practiquemos (externamente) la cortesía deseando ser corteses y adquiriremos algún género de resultado; practiquemos (externamente) la cortesía no deseando ser corteses y los resultados del aprender serán muy diferentes. El estado del espíritu, o actitud, necesario para el aprender positivo, más que el negativo, no surgirá porque no podemos ordenarle surgir. Si falta actitud debemos tomar a nuestros alumnos donde se hallen y trabajar para obtener una actitud mejor. "Pero –diréis– esto perturba mi labor. No puedo dejar de lado el plan de estudios prescripto con el fin de formar esas actitudes. Tengo que enseñar ciertas materias y quedaré rezagado si las pongo de lado". Así, tenemos otra vez que cambiar nuestra antigua idea del programa. El verdadero programa tendrá en cuenta las actitudes, ideales, hábitos, apreciaciones (todos los asuntos que no se pueden asignar y que difícilmente se pueden enseñar de un modo directo) tanto como las destrezas y hechos más asignables. Las destrezas y hechos y la memorización pueden convertirse en una tabla regular y ser enseñados (al menos en cierta forma), pero los otros y más importantes asuntos deben enseñarse de modo diferente. Sólo se pueden aprender en experiencias vitales, y el género y calidad de experiencias necesarias para esto se hallan menos sujetas a nuestro control. No sólo pues debe incluir el programa experiencias, sino que los resultados de estas experiencias no pueden predecirse exactamente. Deben ser tomados en gran medida tal como se presentan. De aquí se sigue que no podemos establecer de un modo preciso de antemano ni la ocasión ni la cantidad de tiempo necesarios para adquirir algunos de los resultados morales más deseables: aquéllos que dependen más de la actitud del alumno. El tipo de experiencia del alumno debe ser pues más flexible que el antiguo tipo programa de materias. Que nos agrade o no, el antiguo tipo de programa, con sus materias de estudio fijadas de un modo preciso de antemano, no satisface todas las necesidades de aprender.

3ª El aprender puede realizarse por asociación. Si dos cosas ocurren juntas, con suficiente intensidad, la que se presente después a la mente llamará probablemente a la otra. La asociación puede provocar también una respuesta de un estímulo a otro asociado con él. Así, el perro de Pavlov aprendió a segregar saliva al sonido de una campana, porque ésta había sonado día tras día cuando el perro olfateaba un trozo de carne sabrosa. Al principio sólo ésta le hizo la boca agua. Pasado algún tiempo, la campana provocaba por sí misma la secreción. La asociación había realizado su obra.

De este modo fabricamos especialmente nuestros gustos y disgustos. El párrafo siguiente explica en parte esto. Tendemos a amar a la persona o el lugar o la cosa que están asociados agradablemente. Tendemos a aborrecer aquello que está desagradablemente asociado. El programa debe tener positivamente en cuenta este aprender por asociación.

4ª El aprender no es nunca simple. No podemos poner a trabajar a un niño en cualquier momento y suponer que aprende precisamente esta cosa. Los hechos son muy diferentes. Mientras un niño está aprendiendo de memoria un poema, por ejemplo, está construyendo –y tiene que hacerlo necesariamente–, actitudes, favorables o desfavorables, respecto al poema en particular, a la poesía en general, al maestro, a la manera cómo éste se comporta, a la escuela, a su educación futura, a las materias intelectuales en general. Está aprendiendo, bien o mal, positiva o negativamente, a cooperar con sus compañeros respecto al maestro y respecto a la ley y al orden en general. De igual manera, mientras estudia "composición" no sólo aprende sobre sintaxis y puntuación, etc. Está formando al mismo tiempo en sí mismo actitudes que le ayudarán a determinar si en el futuro usará o no usará los márgenes o la puntuación debida, si escribirá o no más allá del mínimo necesario en las obligaciones sociales o comerciales.

Estas dos consideraciones de la asociación y del aprender simultáneo presentan exigencias definidas al programa. Enseñar composición o un poema sin tener en cuenta este aprender que inevitablemente acompaña a estos actos es casi criminal. Puede hacer fácilmente un daño incalculable. El plan ordinario de estudios establece el contenido del programa como si alguno de sus resultados (destrezas y conocimientos) pudieran adquirirse separadamente del resto (hábitos, actitudes y apreciaciones). Esto es imposible. Los hábitos y actitudes se presentarán siempre con lo demás, pero pueden ser malos. Indudablemente se presentarán; la cuestión es cómo lo harán. Puesto que las destrezas y conocimientos pueden ser comprobados o examinados (y mejor hoy con los tests uniformes) se juzga con frecuencia por ellos a los maestros, y para complacer a las autoridades, los maestros están a menudo obligados a perjudicar a sus alumnos trabajando en lo que puede comprobarse, de un modo que sea nocivo para lo que no puede ser examinado. Esta situación es grave. El remedio parece que puede ser doble: primero, reservar el tiempo necesario para los conocimientos y destrezas deseables; después, trabajar para todos los requerimientos juntos, notando que los hábitos y actitudes son a la larga los más importantes. Esto a su vez supone

un programa de experiencia. El aprender concomitante es inevitable. Sólo en un programa de experiencias vitales actuales se puede cuidar como es debido este aprender concomitante.

5ª El aprender aislado es un aprender dudoso. La antigua idea era enseñar los elementos lógicamente distintos de un proceso en un aislamiento completo, en la creencia de que se unirían después en un todo eficiente. Los hechos parecen negar esto. El término "aislamiento" es el eje. Aprender aisladamente significa aquí que el alumno no ve o siente la utilidad o pertinencia de lo que se enseña para ningún asunto que le interesa en el presente, y por tanto no se adhiere inteligentemente a la situación actual. Es evidente que nosotros podemos sentir todos los grados de relación; pero cuanto más íntima sea ésta mejor. Después, vendrá la generalización, pero raramente ocurrirá esto al principio. Idealmente, parece que el alumno no sólo debe ver y sentir la pertinencia de lo que se le enseña con alguna actividad que está realizando, sino que aquél, siempre que sea posible, debe adquirir su motivo aprendiendo por la relación que siente. Así se satisfacen las condiciones del aprender. La práctica y la intención marchan juntas.

Las objeciones presentadas al aprender aisladamente no excluyen la práctica de destrezas (*drill)* . Por el contrario, sugieren las condiciones que harán más útil a esta práctica. Al aprender a patinar, las relaciones sentidas con una empresa actual dan una motivación real para la práctica real. Y el aprender será a la vez rápido y sólido. El aspirante a jugador de fútbol practicará su actividad en toda ocasión. La pertinencia y relación sentidas, no sólo ofrecen el motivo sino que también proveen la prueba o medida del éxito inherente. Aquí la práctica se realiza para obtener una relación más eficiente. El motivo y la relación son así inherentes a la empresa actual. Consideraciones análogas se obtienen de la memorización de hechos. Los hechos aislados tienden a desaparecer de la mente. Las relaciones vistas en problemas sentidos fijan los hechos para el recuerdo futuro. La necesidad sentida de habilidad e información es el camino más seguro para aprenderlos.

El aislamiento raramente es remunerador. En la medida que el alumno encuentra motivos eficientes para aprender cualquier materia por su pertinencia a algo que le interesa, en la misma medida puede esperarse razonablemente alcanzar resultados sucesivos valiosos. El aprender se realizará probablemente bien, puesto que se han asegurado la práctica y la intención. Lo que se aprende estará unido y relacionado en su ambiente natural, de suerte que se pensará ello cuando se presente la oportunidad (las sugestiones naturales lo provocarán). Sin embargo, habiendo sido

aprendido como parte de un todo, probablemente actuarán más eficientemente con los otros miembros del todo que actúan en relación. Aún más, el aprender concomitante será quizá más favorable. Todas estas consideraciones prohíben el aprender aislado.

El autor de programas se ve así dirigido de nuevo a la experiencia como el elemento-unidad del programa. La tendencia del siglo va ciertamente en esta dirección. Originariamente reinaba el aislamiento. Antes se presentaban primero las letras aisladas, después su pronunciación y más tarde su conexión. En la escritura, venían primero los palotes, después las letras, después las palabras y por último las frases. La gramática precedía a la composición en ninguna cosa podía percibir el alumno la pertinencia real. Todo era una preparación, que sólo el maestro veía plenamente. Ahora hemos revertido este proceso con ventaja manifiesta para el alumno. El aislamiento es nocivo. La conexión sentida del experimentar real enseña mejor.

Kilpatrick, W. H., Rugg, H. O., Washburne, C. W., & Bonser, F. G. (1967). *El nuevo programa escolar*. Vol. 6. (L. Luzuriaga, trad.). 6ª ed. Buenos Aires: Losada, pp. 42–51.

Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares

Los tipos de aptitudes y "la escuela a la medida"

Acabamos de ver que el diagnóstico de las aptitudes era necesario para separar de la media de los escolares a los subnormales, por una parte, y a los supernormales, por otra. Pero todavía no hemos terminado. No sólo existen entre los individuos diferencias *cuantitativas* siendo el uno necesariamente inferior o superior al otro. Hay también, y sobre todo, diferencias cualitativas.

La Pedagogía se ha preocupado muy poco de ellas hasta ahora, y le concederemos, como circunstancia atenuante, que es ésta una cuestión muy difícil, aunque sea de primerísima importancia. Pero alguna vez hay que afrontar este problema. La escuela actual vez hay que afrontar este problema. La escuela actual quiere siempre *jerarquizar;* es más importante todavía *diferenciar.* A la pedagogía corriente, de *una dimensión,* debe sustituir una pedagogía de *dos dimensiones,* si cabe decirlo así; una pedagogía que considere, junto a las innegables diferencias en la capacidad de inteligencia o de trabajo, diversos tipos cualitativos de aptitud, debiendo éstos estar colocados en el mismo puesto, y de ningún modo ordenados unos tras otros.

Pero ¿para qué esta diferenciación? Por esta razón: la observación nos enseña que un individuo rinde solamente en la medida en que se recurre a sus disposiciones naturales, y que es hacerle perder el tiempo y consagrar sus esfuerzos a un fracaso casi seguro obstinarse en querer desarrollar en él capacidades de que carece. La cosa es evidente cuando se trata de la música, de la pintura, de las matemáticas… No lo es tanto si se trata de otras ramas de la actividad humanas; pero no es menos digna de tenerse en cuenta.

Los niños, como los adultos, se distinguen, en efecto, según la orientación de su interés, según sus diversos tipos de inteligencia, que no sabríamos tratar de una manera uniforme: los hay observadores y reflexivos, intelectuales y manuales, críticos e inventores, artistas y positivos. Hay también diversidades en la manera de trabajar: los rápidos y los lentos, los que trabajan con ardor y se fatigan pronto, los que trabajan durante largo tiempo, pero con ritmo moderado, los de gran memoria, los que no pueden fiar en ella, etc.

La escuela ofrece, pues, la ventaja de permitir que cada niño (junto a los conocimientos indispensables a cada uno) se desenvuelva más especialmente en la dirección de sus aptitudes personales. Debería incluso preocuparse de indagar estas aptitudes y alentar a sus discípulos a satisfacerlas. Esta sería la escuela ideal, llamada por mí, en otro tiempo, la “escuela a la medida”; es decir, una escuela que se adaptase tan bien a la mentalidad de cada uno, una escuela tan ajustada a las formas del espíritu como un vestido o un calzado a las del cuerpo o del pie.

No tengo que examinar aquí cómo podría realizar la escuela prácticamente este desiderátum. Traté de hacerlo en otra ocasión. Me basta observar que este desiderátum demuestra también la necesidad del diagnóstico de las aptitudes.

El examen de las aptitudes, por otra parte, está llamado a reemplazar más o menos completamente a los exámenes escolares habituales, basados, en gran parte, en la memoria, y que no son capaces de decirnos la medida en que la inteligencia de un escolar se ha desarrollado de un año a otro. Si se trata, sobre todo de los exámenes de admisión en escuelas especiales, técnicas, conservatorios, etc., el examen de las aptitudes especiales, en relación con la especialidad de estas escuelas, es indispensable. Se comprende cada día más. En Ginebra, desde hace dos años, la selección de los candidatos a la Escuela de Relojería se hace, parcialmente, en vista del resultado de

los *tests* de aptitudes mecánicas u otras en relación directa con el aprendizaje o el ejercicio de la profesión de relojero. En Lausana, el director de la Escuela de Artes y Oficios, comprobando que aquellos de sus alumnos que habían ingresado con los mejores resultados de examen de tipo escolar resultaban a menudo obreros deplorables, recabó también de los psicólogos la elaboración de *tests* de aptitud para efectuar la selección de los candidatos.

Pero esto nos lleva a la cuestión de la orientación profesional.

La orientación profesional

El movimiento en favor de la orientación profesional está a la orden del día, viento en popa. Ha nacido de la comprobación del gran número de carreras fracasadas, de los accidentes de todo género que acarrea la entrada de un individuo en una profesión para la que no es apto, de la pérdida de tiempo y de dinero que resulta para el patrono. Tiende a poner *the right man in the right place* [el hombre justo en el justo puesto].

El problema de la orientación profesional ofrece dos aspectos diferentes. Ya se trata de la elección de una carrera para un individuo; es la *orientación propiamente dicha.* Ya de la elección del individuo para una carrera determinada; es lo que se llama la *selección profesional.* Estas dos cuestiones se confunden a menudo en la práctica: es el caso, por ejemplo, del joven que pregunta al orientador “si es apto para tal carrera”.

De estos dos problemas, sólo el de la orientación concierne verdaderamente a la escuela. Se puede discutir, y se discute, en efecto, en qué medida debe ésta participar en esta nueva tarea. Pero es difícil pensar que no debemos “prever una notable extensión del papel social de la escuela, que hay toda una serie de nuevos servicios que habrán de exigírsele. El primero de todos es vigilar el tránsito de la clase al taller”.

El personal docente se ve, pues, obligado cada vez más, por las circunstancias, a preocuparse de las aptitudes de los alumnos. La orientación, en efecto, no puede apenas hacerse correctamente sin el concurso de los maestros, quienes, mejor que nadie, se hallan en condiciones de conocer a los niños que salen de la escuela primaria y están dispuestos a lanzarse a la vida activa.

La determinación de las aptitudes, con vista a la orientación profesional, se funda sobre el conjunto de datos recogidos por los siguientes medios:

1.° Interrogatorio del sujeto mismo.

2.° Informes proporcionados por los maestros.

3.° Informes proporcionados por los padres, por los que le rodean o por la sociedad a que pertenece el candidato (por ejemplo, exploradores).

4.° Examen de orientador (examen fisiológico y médico, examen psicológico).

Para facilitar las respuestas que ha de suministrar la escuela, se han propuesto diversos tipos de cuestionarios. El examen del psicólogo orientador tiene por objeto controlar de una manera objetiva los informes procedentes de otras fuentes, y, en caso de que no hubiera concordancia, emprender un suplemento de encuesta. El orientador tiene, además, la misión de indagar ciertas aptitudes especiales que la escuela no estaba en disposición de observar.

Niños indisciplinados y delincuentes

Cuando se trata de un niño que presenta taras morales (ladrón, mentiroso, vicioso, etc), lo primero que hay que preguntarse es si estas taras provienen de una insuficiencia de su inteligencia. En caso negativo, se indagará si el sentido moral mismo está afectado, o si el niño es víctima de impulsos que no puede refrenar.

Sin detenernos aquí en la parte de este examen, que compete al médico, o que rebasa la esfera de las aptitudes , observemos la utilidad de la determinación de esta últimas.

Los tribunales para niños, que con justicia se han difundido en esta última década, reclaman la colaboración del psicólogo. Esto, precisamente, es lo que han comprendido ya los americanos. En los Estados Unidos, los *Juvenile Courts* [Tribunales Juveniles] cuentan con una *Psychopathic Clinic,* que tiene por misión el examen psicológico profundo de todos aquellos que tienen alguna cuenta pendiente con el tribunal.

Los diversos casos que acabamos de examinar y que, por otra parte, se entrelazan parcialmente, muestran el interés, podría decirse la urgencia, de la determinación de las aptitudes. Demuestran también la gran complejidad de este problema.

Ciertos niños, en efecto, no plantean un problema más que sobre un punto particular. En otros, toda su personalidad es un enigma que hay que descifrar. He aquí, por ejemplo, un muchacho cuya inteligencia está manifiestamente retrasada, que no puede seguir su clase. Se tratará solamente de determinar en cuánto está por debajo del nivel de su edad. He aquí otro manifiestamente normal y de buena voluntad, pero que no consigue aprender la ortografía. Bastará explorar su memoria visual o verbal. En un tercero, por el contrario, inteligente, pero perezoso contumaz, lo importante será sondear su tipo psicológico profundo, la orientación de su interés, las tendencias que le animan; en una palabra: su carácter.

Las aptitudes y su estructura

Definiciones

¿Qué es una aptitud? Es –dice Littré – "una disposición natural para alguna cosa", y añade que "la aptitud es más especial que la disposición". Es cierto, pero un poco vago.

Para comprender bien qué dedicamos este vocablo, pongamos algunos ejemplos: diremos que la inteligencia es una aptitud, lo mismo que la comprensión de las matemáticas, o la música, tanto la capacidad de componer como la de distinguir un acorde falso; la habilidad motriz, la fuerza muscular, la facultad de percibir ruidos muy débiles, como la de mandar un ejército o de adaptarse a un medio social dado, serán consideradas también como aptitudes, lo mismo que la memoria, la agudeza visual, la rapidez de reacción… Entonces, ¿todos los procesos psíquicos con aptitudes? Creo que puede responderse afirmativamente, en tanto que se los considere desde el punto de vista del rendimiento: rendimiento escolar, rendimiento profesional, rendimiento social.

Los caracteres físicos, la talla, el peso, etc., también pueden considerarse como aptitudes o ineptitudes. La mayor parte de las carreras están vedadas a los enanos. Un hombre obeso no podrá ser *jockey*, ni aviador, etc.

Diremos, pues: *una aptitud es todo carácter psíquico o físico, considerado desde el punto de vista del rendimiento*.

Este carácter psíquico – para limitarnos aquí a la psicología– puede ser lo mismo un fenómeno sensorial que intelectual, afectivo o motor.

Es el punto de vista lo que hace de estos fenómenos aptitudes. No será, pues, preciso esforzarse en buscar en la vida psíquica fenómenos *sui generis*, que serían, por oposición a otros fenómenos, aptitudes. Todos los fenómenos psíquicos, repetimos, pueden constituir aptitudes, ya sean simples, como los fenómenos sensibles, ya complejos, como las operaciones que ponen en juego toda una jerarquía de funciones. La sensibilidad para ruidos muy débiles, fenómeno elemental, es, desde el punto de vista práctico, tan aptitud como un conjunto de fenómenos complejos y dispares, como la aptitud para el teatro, o la aptitud militar, o la aptitud para el juego de brillar.

La noción de aptitud, aun implicando algo social, puesto que el rendimiento es evidentemente un término nacido de la vida social, es, por el contrario, completamente amoral. Hay vicios que pueden ser aptitudes, como la habilidad de robar para un ladrón, la mentira para un diplomático, etc. El valor, que es una virtud, es también una aptitud para un soldado, por ejemplo, como lo es la honradez para un cajero de Banco.

Así definida, la noción de aptitud es muy amplia. Se puede incluso, decir que el temperamento, el carácter mismo en conjunto, puede aparecer en ciertos casos como una aptitud, ¡Cuántas situaciones no requieren un hombre que tenga "carácter", o que tenga un "buena carácter", o cuyo carácter sea bien templado"!

No solamente los fenómenos psíquicos mismos, sino también su manera de ser en el tiempo, son caracteres que podemos considerar como aptitudes: así, la resistencia a la fatiga, la educación, la constancia, la perseverancia en el esfuerzo, la rapidez mental o motriz.

Vemos, por estos ejemplos, el amplio campo que abarca la cuestión de las aptitudes: es el de la psicología entera y, además, el de la fisiología.

Pero lo que antecede no da todavía una noción justa de lo que es una aptitud. La noción de aptitud implica, indiscutiblemente, otra idea: la de *diferencia individual*. Definida simplemente por el

rendimiento, aptitud parece indicar la facultad de ejecutar una acción difícil. Pero la dificultad no es un criterio de la aptitud. Si ciertas operaciones difíciles pueden ser efectuadas por todos los individuos después de un mismo periodo de aprendizaje (por ejemplo, la marcha, el hablar la lengua materna, montar en bicicleta), no invocaremos la existencia de aptitudes. Y, en términos generales, si todos los hombres fueran semejantes, como salidos de un mismo molde, no hubiéramos tenido la idea de hablar de aptitudes. Esta noción ha nacido de la comparación entre el rendimiento de diversos individuos. Supone una diferencia cualitativa o cuantitativa. Se refiere tácitamente, si no explícitamente, a una norma. Pero se puede hablar también de aptitud de un modo relativo: ni Juan ni Pablo tienen aptitud para el dibujo; sin embargo, Juan la tiene más que Pablo.

¿Cómo integrar, en la definición de la aptitud, este carácter diferencia? Mi colega M. Piaget me sugiere la fórmula siguiente: una aptitud es lo que diferencia a dos individuos que tengan el mismo nivel mental. Esta misma idea podría expresarse así: las aptitudes se definen no por la diferencia de los niveles mentales, sino por la de los perfiles psicológicos. Esto es exacto, pero a condición de distinguir bien dos acepciones de la palabra "aptitud", que el lenguaje corriente confunde fácilmente. La fórmula citada se aplica muy bien a lo que llamamos *una aptitud* (especial). Pero no responde a los hechos cuando se trata de *la aptitud* (general). En efecto, se dice de dos personas de la misma edad y con perfiles de la misma forma, pero con niveles diferentes, que aquella cuyo nivel es más elevado posee más aptitud que la otra. Del mismo modo, no vacilamos en declarar que un niño de seis años tiene menos aptitud que un niño de doce, no aludiendo más que a la diferencia de su nivel mental.

Diremos, pues, finalmente: *Una aptitud es lo que diferencia, por lo que se refiere al rendimiento, el psiquismo de los individuos, abstracción hecha de las diferencias de nivel, si se trata de aptitud especial.*

La aptitud ¿es innata?

La idea de aptitud encierra, seguramente, con gran frecuencia la de innatismo. "Disposición *natural*...", decía Littré. Sin embargo, se emplea corrientemente este término para designar la capacidad de ejecutar ciertas operaciones que han sido manifiestamente adquiridas por el ejercicio. Así, la aptitud para cepillar, la aptitud para el violín, la aptitud para conducir un auto.

Si por aptitud se entiende esta capacidad de ejecución considerada empíricamente, como un hecho actual, no hay una sola aptitud innata, solamente innata. Todas nuestras actividades psíquicas o fisiológicas, como, por lo demás, todas nuestras propiedades corporales, son la resultante de la herencia y del medio, a la vez. Sin los mil excitantes que han venido a estimular su brote, sin el luego, sin la imitación, todas nuestras funciones psíquicas permanecerían en estado embrionario.

Queda, sin embargo, esto: el que, en igualdad de circunstancias, es decir, incluso si están sometidos a las mismas influencias educativas y otras, dos individuos manifiestan aptitudes diferentes. Hay, pues, algo innato, natural: es la disposición a desarrollarse en una dirección con preferencia a otra; es la disposición a aprovechar más ciertas experiencias que ciertas otras.

Tomemos dos colegiales igualmente aplicados: uno resuelve sin dificultad los problemas que se le plantean; el otro, aun habiendo seguido las mismas clases, no los comprende en absoluto. La aptitud para resolver estos problemas no es, evidentemente, innata como tal. Si no hubiera recibido lecciones, ni siquiera el que tiene tal disposición saldría airoso. Pero no es menos evidente que la disposición para comprender estas lecciones y sacar partido de ellas es algo innato en el primero de nuestros colegiales, y que la ineptitud del otro parece también congénita.

Hay cierto interés en la práctica en determinar en qué medida una aptitud depende de estas disposiciones naturales o depende, sobre todo, de la educación. Tal para la selección de los bien dotados, sobre todo para la orientación profesional.

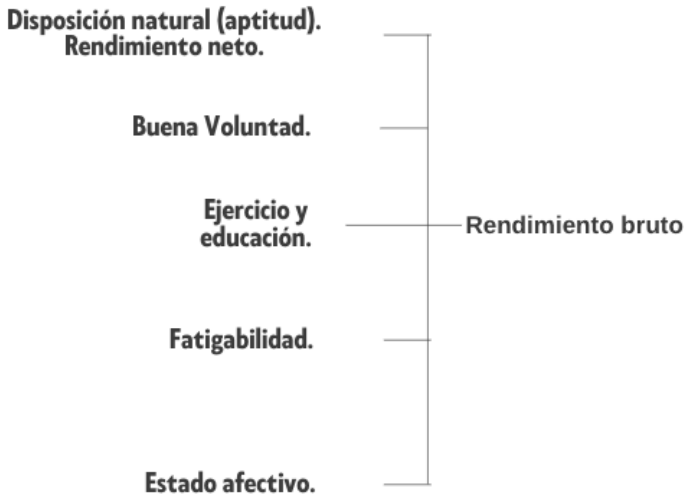
¿Cierto niño se muestra superior a los demás simplemente porque ha sido más aplicado, o es que hay en él verdaderamente un germen específico que la educación ulterior no hará sino desarrollar cada vez más? En el primer caso, si esta aptitud no es más que el resultado momentáneo de la educación, sin estar sostenida por una disposición natural particular, la educación tendrá por efecto conducirle poco a poco al nivel de sus condiscípulos sometido al mismo tratamiento. En el segundo caso (disposición natural), por el contrario, la educación ulterior le diferenciará cada vez más, ya que el ejercicio tiene más influencia cuanto más marcada es la disposición natural. (Y es precisamente para dar cuenta de estas diferencias en el efecto de la educación, para lo que se ha imaginado el concepto de “disposición natural”, que no es, seguramente, un fenómeno directamente observable, sino un fenómeno invocado para dar cuenta de hechos observados.)

Para terminar, vemos que la noción de aptitud contiene tres ideas esenciales:

1° La idea de rendimiento
2° La idea de diferenciación individual.
3° La idea de disposición natural.

Se deduce de todo esto (y si reservamos el término de aptitud, como conviene hacerlo, a una disposición natural) que no hay que confundir el rendimiento *bruto*, empírico, con la aptitud. Esta no podría medirse con aquél. En efecto, el rendimiento bruto es producido por el concurso de varios factores: por una parte, la aptitud; por otra, una serie de otros agentes, como el ejercicio o la educación, la buena voluntad, la fatigabilidad, el estado afectivo, etc.

Ahora bien: lo que se intenta determinar, principalmente en la orientación profesional, y cada vez que por el diagnóstico se pretende formular un pronóstico, es la disposición natural. Se trata, pues, de aprehender el rendimiento *neto* de la aptitud (natural), eliminando los factores que intervienen en la obtención del rendimiento bruto.



Es, sobre todo, la influencia del ejercicio la que falsea las determinaciones de la aptitud, pues no se sabe cómo dosificarla y cómo eliminarla. Hace imposible, en muchos casos, la comparación de varios individuos por lo que se refiere a la aptitud. Si Pedro, que frecuenta el Conservatorio desde hace dos años, toca el piano mejor que Pablo, que no ha comenzado este estudio sino hace dos

meses, esto no prueba que esté mejor dotado para la música, aunque su rendimiento sea más elevado.

La estructura de las aptitudes

Estamos todavía muy lejos de ver claro en esta cuestión, oscura por infinitamente complicada. Y si quisiéramos esperar, para determinar y medir aptitudes, a resolver el problema de su estructura, esperaríamos aún mucho tiempo. Es decir, que la muy breve exposición que vamos a hacer no es indispensable para comprender los capítulos siguientes. Esta exposición tendrá el aspecto de un cuerpo extraño, casi sin relación con lo siguiente.

Tengo interés, sin embargo, en que figure en este libro como punto de referencia. No podremos movernos en esta difícil cuestión y saber verdaderamente lo que hacemos cuando diagnosticamos aptitudes, más que cuando poseamos una teoría satisfactoria de estos fenómenos. De momento, tenemos la sensación un poco molesta de caminar a ciegas. Y es preciso que tengamos conciencia de esta precaria situación.

Esta exposición, por muy superflua que sea para la práctica inmediata y empírica, me parece que tiene aquí su puesto, para mostrarnos el interés del problema, para poner ante nuestros ojos las lagunas de nuestros conocimientos, para indicarnos la dirección a seguir para llegar a colmarlos.

Sabemos por lo que antecede, y el buen sentido lo hace presumir, que hay aptitudes simples y aptitudes complejas. Si el problema de la estructura de las aptitudes se redujese a esta sola cuestión de complejidad, su solución no sería tan difícil. En realidad, el problema de estructura implica otras diversas cuestiones que se compenetran y lo hacen singularmente inextricable. Descubro cinco de estas cuestiones fundamentales:

1° ¿Cuáles son, de hecho, las aptitudes naturales?

2° ¿Cuál es el grado de complejidad de una aptitud dada?

3° ¿Cuál es la causa de la especificación de las aptitudes?

4° Relación entre las aptitudes y cuestión de la “aptitud general” o de la “inteligencia general”.

5° de las aptitudes.

1° *¿Cuáles son, de hecho, las aptitudes naturales?* Es la primera cuestión que hay que resolver. Nadie puede poner en duda la existencia de aptitudes naturales, es decir, de diferencias de disposiciones innatas entre los diversos individuos. Pero es mucho más difícil decir si una aptitud dada es realmente una aptitud natural, auténtica, si implica una disposición natural y no es solamente el resultado de un ejercicio proseguido en mejores condiciones, o no depende de la presencia de otra aptitud, que ha facilitado esta adquisición. Si existe, sin duda alguna, una aptitud para las matemáticas y para el dibujo, ¿existe del mismo modo una aptitud para el latín, por ejemplo, o para las lenguas extranjeras, o la cocina, o la dactilografía? Se *nace* poeta, dice el conocido refrán, y queremos creerlo. Pero cuando se añade que se *deviene* orador, ¿es cierto? ¿No es preciso aquí también algo más que el ejercicio o la ambición del éxito, un *quid* que el individuo trae consigo al nacer y que no se halla dosificado del mismo modo en todos?

Se adivina la dificultad que hay que poner de manifiesto estas aptitudes, que no saltan a la vista al principio. Pues si se comprueba una diferencia entre dos niños, por lo que se refiere a una determinada aptitud, ¿cómo afirmar que no es debida a alguna diferencia de educación o que no resulta de alguna cualidad general (voluntad, aplicación, perseverancia, inteligencia), que está más desarrollada en el aparentemente mejor dotado?

La primera idea que surge es la de determinar cuáles son las aptitudes que diferencian a los niños muy pequeños, es decir, en un momento en que el ejercicio no ha tenido aún influencia; tendríamos así, en este caso, las aptitudes en estado puro, vírgenes de los efectos del ejercicio. Pero ¿quién nos dice que las aptitudes, incluso si son innatas, deben revelarse ya en el párvulo? Lo mismo que ciertos caracteres físicos o fisiológicos no aparecen hasta una edad determinada, la mayor parte de las aptitudes no parecen claramente más que en los albores de la pubertad.

Otro medio que se presenta al espíritu es el que consistiría en determinar la existencia de las aptitudes según la capacidad para ejercitar las disposiciones.

Tomemos dos individuos que presenten empíricamente el mismo grado de una aptitud. Ejercitémoslos. Si la aptitud de A se desarrolla más que la de B, deduciremos – en virtud de nuestra observación de la página 27 – que A poesía una disposición más acentuada que B para esta aptitud, puesto que, según la disposición del experimento, la diferencia comprobada no puede provenir de una diferencia de ejercicio. Y podríamos enunciar esta regla: *Siempre que, en igualdad de circunstancias, un ejercicio igual produce diferencias en el grado de una aptitud, es que la aptitud en cuestión resulta, en parte, de una disposición natural*. Y, por consiguiente, esta aptitud es una aptitud verdadera, una aptitud natural.

Teóricamente, esta manera de razonar es impecable. Pero ¡qué dificultad, en la práctica, para hacer su aplicación experimental, es decir, para obtener la "igualdad de circunstancias"! ¿Quién nos asegura que si A se ha desarrollado más que B no es sencillamente porque ha puesto más atención en los ejercicios a los cuales se le ha sometido, porque se ha consagrado a ellos con mejor voluntad, poniendo en juego su amor propio, su voluntad?

El problema, seguramente, no es insoluble; pero, como vemos, no se podrá resolver más que por numerosos experimentos, por múltiples comparaciones.

2*° Grado de complejidad de las aptitudes.* Hemos tenido ocasión de observar en lo que precede que, puesto que todo proceso psíquico puede ser considerado como una aptitud, hay aptitudes simples y aptitudes de diversos grados de complejidad, como hay procesos simples y otros más o menos complejos. La cuestión qué es determinar para cada aptitud cuál es su grado de complejidad.

Es una cuestión que nos planteamos especialmente a propósito de las aptitudes profesionales. Nos preocupamos mucho de analizarlas, de descomponerlas en aptitudes elementales, suponiendo que los que presentan estas aptitudes elementales serán más aptos para la profesión que las implica. Por ejemplo, necesitando la profesión de relojero una gran sensibilidad en la punta de los dedos, delicadeza de movimiento, atención, buena vista, etc., se supone que el que posee todas estas diversas aptitudes será un buen relojero. Pero la cuestión es precisamente saber si una aptitud compleja es sólo una suma de aptitudes elementales o si no entra en ella algo específico que ya no se encuentra en la descomposición del conjunto.

Asimismo, se puede descomponer la aptitud para el dibujo en aptitudes para observar, para analizar lo que tenemos a la vista, para apreciar las dimensiones, para aprehender la perspectiva, aptitud para conservar imágenes visuales, aptitud estética, habilidad de la mano etc. Pero ¿es suficientemente todo esto? Y si lo es, ¿Cuál es la importancia relativa de estos diversos fenómenos elementales para la realización de la aptitud total?

Vemos, sin que sea necesario insistir más, cuál es la naturaleza de este problema. Y como es preciso no perder jamás de vista la utilidad práctica de las cuestiones de este género recordemos la que ésta puede tener para el educador. Un profesor de dibujo se desespera porque un alumno no consigue ejecutar los dibujos más sencillos. ¿Cuál es la causa? La idea de un análisis de la aptitud surge espontáneamente en el espíritu. ¿Está el defecto en la mano o en el ojo? ¿O bien en la atención? ¿O quizá incluso en la inteligencia? O más aún: ¿es preciso admitir alguna aptitud *sui generis* de que carece el escolar y renunciar a atormentarle ya que la aptitud que le falta es de las que no se adquieren?

Pero esto nos lleva a la cuestión siguiente.

3° *¿Cuál es la causa de la especificación de las aptitudes?* Una verdadera aptitud, hemos dicho, es una aptitud que, en igualdad de circunstancias, manifiesta diferencias individuales.

¿Cuál es la razón profunda por la cual A dibuja mejor que B, mientras que B tiene más talento literario?

Absolutamente nada sabemos de ello. Pero podemos formular aquí cuatro hipótesis, que la experiencia deberá proponerse confirmar o refutar.

Primera Hipótesis. El carácter específico de una aptitud (por ejemplo, el talento literario, las dotes del pintor, la disposición del matemático) proviene de la presencia, en la constelación de procesos que componen estas aptitudes tan complejas, de un proceso elemental *sui generis*, Sería, por ejemplo, en el literato, cierto sentimiento de la belleza verbal; en el geómetra, un sentido de las equivalencias…

Para fijar ideas, llamemos A, B, C, D… a los procesos elementales que intervienen en el ejercicio de la aptitud, y *q*, al proceso elemental específico. Una aptitud estaría representada, en esta hipótesis, por la fórmula A+B+C+D+*q*.

Segunda hipótesis. No hay proceso específico. La especificación de una aptitud proviene únicamente de la naturaleza y del número de los elementos constitutivos, del modo de combinación de estos elementos.

Fórmula A+B+C+D+…

Podríamos preguntarnos si esta constelación de elementos puede ser adquirida por la educación (aptitudes adquiridas) o si existe alguna predisposición en un individuo dado para la formación de determinadas constelaciones mejor que de otras (aptitud natural).

Tercera hipótesis. La especificación de la aptitud proviene de una interacción entre ciertas formas del carácter y las constelaciones formadas por la educación. Esta parece haber sido la opinión de Binet, que se preguntaba "cuáles son los caracteres mentales típicos de los cuales son consecuencias las diversas aptitudes"

Binet indicaba tres de estas parejas de caracteres fundamentales que matizarían, por decirlo así, las diversas actividades creadas por el ejercicio o la educación. Son el tipo *consciente* (opuesto al tipo *inconsciente*), el tipo *subjetivo* (opuesto al *objetivo*) y el tipo *práctico* (opuesto al *literario*).

La fórmula de ese caso sería: *x* (A+B+C+D+…), llamando *x* al tipo del carácter.

Si es bastante verosímil que la orientación general del espíritu, el tipo de disposición (subjetivo-objetivo, introvertido-extrovertido, concreto-abstracto, etc.) determina algunas de las *cualidades* de las aptitudes, no se ve claro que este factor pueda dar cuenta de la "capacidad" implicada en la noción de aptitud. Así, un pintor producirá una obra de *cualidad* bien diferente, según pertenezca al tipo introvertido o extravertido o al tipo estático o dinámico, pero en uno u otro caso se trata de una aptitud para la pintura.

Cuarta hipótesis. Los elementos que entran en la constitución de una aptitud no tienen en sí mismos nada específico. La especificación de la aptitud proviene de la facultad de sintetizar estos elementos diversos en vista de la acción a ejecutar. Si Pedro dibuja mejor que Pablo, no es que posea cualidades elementales de que Pablo carezca; es porque posee la virtud (debida a una disposición natural) de coordinar armónicamente estas cualidades y de sacar de ellas un rendimiento útil. Si llamaos *z* a esta disposición para coordinar, tendríamos aquí como fórmula:

$$\frac{A - B - C - D}{Z}$$

Las hipótesis primera, tercera y cuarta citadas no se excluyen, y podríamos incluso pensar en su combinación.

Pero no se trata de discutir aquí estas cuestiones oscuras, sobre cuales parecen tener apenas influencia la observación y la experiencia. Pasemos al problema siguiente, que ha sido objeto de investigaciones precisas.

4ª *De la relación entre las aptitudes.* Manifestando cada individuo cierto número de aptitudes, podemos preguntarnos qué relaciones mantienen entre sí estas aptitudes. ¿Se sostienen mutuamente? ¿Se contrarrestan? ¿Evolucionan independientemente unas de otras?

La solución de preguntas de este género puede ser abordada por cuatro métodos principales:

1° *El método de análisis*, que consistirá en investigar si aptitudes diferentes poseen elementos comunes, proceden de ciertas funciones comunes. Este método, empleado solo, ofrece el peligro de no rendir gran cosa, dada la gran complejidad de las aptitudes.

2° *El método de las correlaciones*, método matemático que tiende a expresar por un número la relación de dependencia entre dos fenómenos dados, ha sido empleado desde hace veinte años en gran escala.

3° *El método del "transfert"* [transferencia], la *cross education* de los ingleses, que consiste en ejercer una función y ver qué otras funciones han resultado favorecidas con este ejercicio.

4° *El método patológico*, todavía no empleado en este dominio y que consistiría en investigar en los anormales qué aptitudes han podido desarrollarse o sobrevivir en ausencia de otras.

Hasta aquí, la experimentación no ha ofrecido resultados decisivos, y estamos todavía en el período de las teorías. Se han propuesto, respecto a la naturaleza de las relaciones entre las aptitudes, todas las teorías posibles. Examinémoslas brevemente:

1ª *Teoría de las compensaciones.* Se expresa con el refrán "no hay rosas sin espinas", y descansa en ciertas observaciones corrientes que nos muestran personas que presentan capacidades asombrosas, junto a lagunas no menos sorprendentes. Pero nada prueba que deba ser así necesariamente. Si quisiéramos justificarla, podríamos invocar la "ley de la oscilación orgánica" de G. Saint-Hilaire, o ciertos fenómenos, ya constatados por A. P. de Candolle, de antagonismos entre el desarrollo de las puertas de un organismo: cuando ciertas partes se desarrollan en un sentido, las partes vecinas se resienten de ello y se atrofian. Sin embargo, nada nos autoriza a hacer pasar estas leyes al dominio de las aptitudes psicofisiológicas. Y los experimentos hechos hasta ahora no han mostrado nunca un antagonismo regular entre dos aptitudes.

2ª *Teoría de la independencia general.* Las aptitudes no se influyen recíprocamente. Cada una evoluciona por su cuenta, sin interferir con sus vecinas. Esta teoría, que ha sido defendida por Thorndike y sus colaboradores, se basa en el hecho de que, cuando se investigan las correlaciones existentes entre funciones que parecen semejantes, no se encuentran sino coeficientes muy débiles. Los experimentos de transferencia conducen, según estos autores, a la misma conclusión: el ejercicio de una aptitud queda sin efecto sobre las aptitudes vecinas. Parece, pues, que cada aptitud tiene su autonomía propia, y que el espíritu no es más que una colección de aptitudes particulares.

Pero esta teoría tropieza con este hecho, bastante sorprendente: digan lo que quieran los autores citados, se comprueban, por el contrario, muy generalmente, correlaciones positivas incluso entre las aptitudes que parecen no tener nada que ver entre sí.

3ª *Teoría de la independencia parcial*. Esta teoría que recuerda la antigua doctrina de las "facultades el alma", pretende que las diversas aptitudes pueden ser todas reducidas a un pequeño número de capacidades fundamentales, como la atención, el razonamiento, la memoria, el juicio, la imaginación, etc. Así, una persona que poseyese una gran capacidad de imaginación podría aplicar esta imaginación a cualquier disciplina, tanto a las disciplinas científicas como a las literarias, prácticas o teóricas.

Si esta teoría fuera verdadera, deberíamos comprobar, cuando se establecen correlaciones entre aptitudes distintas, que los coeficientes son ora vecinos de la unidad (cuando se trata de las aptitudes dependientes de una misma capacidad fundamental), ora vecinos de cero (cuando se trata de aptitudes dependientes de capacidades diversas). Pero esta marcha de los coeficientes de correlación no está conforme con la experiencia.

4ª *Teoría de la aptitud general, del poder central.* El espíritu, en todas sus manifestaciones, está bajo la dependencia de una capacidad central, que interviene en cada una de sus operaciones. Fue la opinión de Flourens, que profesaba que el cerebro entero participa en cada operación mental. Era la opinión de Carlyle, que decía que todos los grandes hombres estaban hecho en el fondo de la misma masa, y que solamente las circunstancias imprimieron sellos distintos sobre una tela, siempre la misma. Es la opinión de muchas administraciones, que suponen que cuando un candidato se ha mostrado apto en una dirección, debe serlo necesariamente en todas las demás, y que cierran el camino de la Medicina o del Derecho a los que han fracasado en el tema de latín.

Esta teoría exigiría, para ser tenida como válida, que los coeficientes establecidos entre las aptitudes fuesen siempre iguales a la unidad. Ahora bien: no es éste el caso; sin inferiores a la unidad. Ahora bien: no es éste el caso; son inferiores a la unidad y varían más o menos entre sí según las aptitudes consideradas.

5ª *Teorías de los dos factores.* Según esta manera de ver, debida a Spearman, que la defiende brillantemente desde 1904, toda aptitud es el resultado del concurso de dos factores, un factor especial y un factor central o general. Esta conclusión resulta según el psicólogo londinense, de la existencia de intercorrelaciones, gracias a las cuales se descubre una jerarquía en los coeficientes de correlación, jerarquía que no podría explicarse más que por la presencia de este doble factor.

Pero ¿qué es este factor general, este factor *g*, como lo llama Spearman, que vienen a influir, para hacerlas más eficaces, sobre todas las aptitudes particulares? Spearman ha pensado primero en una cierta cualidad de plasticidad del sistema nervioso; más tarde, en una "energía intelectiva", o, en términos fisiológicos, en la energía de la corteza cerebral en su conjunto, lo que concordaría con la opinión de los autores que han supuesto la existencia de un depósito de energía, y la del fisiólogo Mott, que considera la energía nerviosa total como estando a disposición de todo el sistema nervioso.

6ª Teoría de los tres y de los cuatro factores. Recientemente, la teoría de Spearman se ha complicado. Según Webb, el examen y la discusión de la tablas de intercorrelaciones muestran que existe aún otro factor general de naturaleza moral, que llama el factor *w (will,* voluntad), y cuya acción se combina con la del factor *g*, que representa el lado intelectual de la energía cerebral.

Remontándose todavía más, Garnett afirma haber descubierto un tercer factor general que llama *c* (*cleverness*, sagacidad), aptitud para asociar por semejanza, factor esencial al genio.

7ª *Teoría de la combinación fortuita de los factores.* Las aptitudes son debidas a la agrupación de cierto número de factores elementales. Esta agrupación se debe al azar. Esta teoría, emitida por Thomson, es defendida también por Brown. Estos autores afirman que la "jerarquía" de los coeficientes que Spearman considera como demostrativa de la teoría de los factores, pueden también concordar con la hipótesis de una combinación fortuita de factores elementales. Y prefieren esta teoría a la otra porque la encuentran más flexible, más económica y más en concordancia con la teorías recientes sobre la herencia (ley de Mendel, etc.).

Esta teoría no habla ni en pro ni en contra de una "aptitud general". Si los grupos de factores elementales contienen muchos factores de éstos, es probable que cierto número de ellos sean

comunes a varias actividades, entiéndase a todas. Si, por el contrario, los grupos son pobres en factores, no hay caso.

Hoy, ninguna de estas teorías puede ser considerada como comprobada de una manera satisfactoria. Pero no pueden negarse su gran interés. Son fecundas por las experiencias y las discusiones que sugieren.

Como quiera que sea, observemos aún que las relaciones entre aptitudes pueden ser consideradas desde dos puntos de vista algo diferentes:

a. Desde el punto de vista de la estructura estática: dos aptitudes tienen ciertos elementos comunes, y es en esta identidad parcial donde reside su parentesco.

b. Desde el punto de vista dinámico y genético: sin tener nada en común, podría suceder que ciertas aptitudes preparasen otras, que sean sus precursores necesarios. La aptitud por la observación exterior, por ejemplo ¿no es una condición favorable para la aptitud para la reflexión? De momento, no podemos hacer más que formular la pregunta. Y todas estas preguntas sin respuesta siguen mostrando cuán envuelta en la oscuridad está la estructura de las aptitudes, a pesar de las valiosas investigaciones de los psicólogos ingleses.

Nacimiento y evolución de las aptitudes

Las líneas que terminan el párrafo precedente hacen alusión a la génesis de las aptitudes. Esta cuestión debería ser desarrollada por sí misma ¿En qué momento nacen las diversas aptitudes; es decir, cuando empiezan a manifestar sus efectos? ¿Y cómo evolucionan? ¿Cuándo, en el transcurso de la vida, alcanzan su pleno desarrollo? ¿Cuándo declinan y según qué leyes? En una palabra, ¿cuál es el ciclo vital de una aptitud dada? Porque las diversas aptitudes mentales parecen tener cada una su ciclo propio, como ciertas funciones fisiológicas, el instinto sexual, por ejemplo, que nace y muere en momentos más o menos precisos de la vida.

Sabemos que ciertas aptitudes aparecen o pueden aparecer mucho más precozmente que otras. Así, la aptitud *musica*l, la más precoz de todas. Después viene la aptitud *matemática*; inmediatamente, la aptitud *literaria* y *artística*. La aptitud *científica* se manifiesta más tardíamente. Pero la precocidad no es un signo cierto de gran talento ulterior. Al lado de la precocidad del niño

que llegará a ser más tarde un verdadero genio, hay la precocidad del niño prodigio, que no dará nada de sí en lo futuro. Pero ¿cómo discernir esos dos casos? Y a la inversa, vemos niños, al parecer poco dotados, que más tarde son hombres de mérito. Esto sería, por otra parte, más bien raro si creemos a Ostwald, quien afirma que "la mayor parte de los grandes hombres han sido muy precoces". Esta precocidad, por lo de demás, no se manifiesta por grandes éxitos escolares. "Los futuros sabios han sido generalmente muy malos escolares", sigue diciendo el químico de Leipzig. Pero todo mal escolar no llega, ¡ay!, a ser un gran hombre. Lo que caracteriza al futuro genio es que no se satisface con lo que le ofrece la enseñanza ordinaria, porque esta enseñanza es superficial, mientras que el escolar superiormente dotado desea una enseñanza profunda.

Sería indispensable ver claro en todo esto para establecer diagnósticos de aptitud en el escolar. ¿En qué medida una aptitud comprobada en el niño será señalada cuando sea adulto? ¿Qué influencia tiene la pubertad, que amasa de nuevo la pasta de que estamos hechos, sobre las aptitudes existentes en el escolar? Otras tantas interrogantes. Y los dos sexos, ¿difieren notablemente por lo que se refiere a la evolución de las aptitudes? Parece que la mujer cumple menos que el hombre las promesas de la infancia y de la adolescencia, por lo menos respecto a las facultades intelectuales.

Estas incertidumbres, por muy penosas que sean, no deben, sin embargo, hacer desechar toda tentativa de diagnóstico de aptitud en los escolares, ni el principio de la orientación profesional. La psicología aplicada a estos dominios no tiene la ambición de suministrar diagnósticos ciertos. Tal como lo hice notar en otra parte, la certidumbre no es de su dominio, no tiene la ambición de suministrar diagnósticos ciertos. Tal como lo hice notar en otra parte, la certidumbre no es de su dominio, como tampoco lo es del dominio médico. *Lo que el diagnóstico de aptitud debe establecer es una probabilidad.*

He aquí un niño que viene a que se le oriente. El orientador, después de su examen, incluso si éste ha proporcionado resultados muy claros, no le dirá nunca: "Tu triunfaras ciertamente por este camino, en este aprendizaje, en esta profesión", sino: "Tú tienes más o menos probabilidades de triunfar en ellos".

En resumen, las objeciones que se hacen al principio el diagnóstico de las aptitudes en el escolar y de la orientación profesional en general, en razón de nuestra ignorancia relativa a la estabilidad y a

la evolución de las aptitudes, valen también para los otros métodos de apreciación de las capacidades de un individuo. Y puede pensarse que los métodos precisos que está elaborando la psicología aplicada disminuirán las probabilidades de error de estos pronósticos. Más vale un método que dé resultados inciertos sin duda, pero afectados, sin embargo, de un cierto coeficiente de probabilidad, que la carencia de todo método, es decir, juicios pronunciados arbitrariamente y sin depender más que de los caprichos del azar.

Claparède, É. (1961). *Como diagnosticar las aptitudes en los escolares*. (A. Gil Fagoaga, trad.). 3ª ed. Madrid: Aguilar, pp. 16-41.

La personalidad y el problema educativo

Es esencial desde el principio comprender claramente qué se quiere decir con *personalidad concreta* y por qué la personalidad particular o empírica, como solemos considerarla, no es más que una abstracción.

De ordinario, apoyándonos en los datos más evidentes de la experiencia, se nos hace creer que la esfera de nuestra personalidad moral coincide exactamente con la esfera de nuestra persona física y, por tanto, está limitada y contenida por la superficie de nuestro cuerpo material. Consideramos este cuerpo en sí mismo como un todo indivisible, con tal correspondencia recíproca e interdependencia de sus partes como para convertirse en un verdadero sistema. Nos parece también que este sistema se mueve en el espacio como un todo cuando el cuerpo se desplaza, permaneciendo unido mientras existe. Lo miramos como si estuviera separado de todos los demás cuerpos, sean de la misma o de diferente especie, de tal manera que excluye a los demás del lugar que ocupa, y es a su vez excluido por ellos. Un cuerpo entonces, una persona física, una personalidad moral, esa personalidad moral que cada uno de nosotros reconoce y afirma por la conciencia del ego.

Y de hecho cuando camino no soy una persona diferente de cuando pienso. Mi yo sigue siendo el mismo ya sea que mi cuerpo se mueva a través del espacio o que mi mente medite internamente. La impenetrabilidad, que es propiedad de la materia, parece ser también una propiedad de las individualidades.

De mi yo todo otro yo queda aparentemente excluido. Lo que soy nadie más puede serlo, y yo a su vez no puedo ser confundido con otra persona. Aquellos de mis semejantes que están más íntimamente, más cercanamente relacionados conmigo, parecen tan completamente externos a mí, tan completamente separados de mi espíritu, como sus cuerpos lo están del mío. Mi padre y mi hermano están muertos. Se han desvanecido de este mundo en el que, sin embargo, sigo existiendo; así como una piedra permanece en su lugar y en nada se afecta cuando se quita otra piedra cercana; o como un pedestal mutilado que aún puede permanecer para recordar al espectador la estatua que fue arrancada.

Cientos de personas se reúnen para escuchar las palabras de un orador. Pero no existen lazos necesarios entre las diversas personas; y cuando termina el discurso, cada uno sigue su camino confiado en que no ha perdido nada de sí mismo y que ha mantenido su individualidad absolutamente inalterada. Nuestros mayores vivían en este planeta cuando aún no habíamos llegado. Después de que vinimos, se retiraron gradualmente, uno tras otro. Y así como ellos habían podido existir sin nosotros, nosotros seguiremos viviendo sin ellos, y lejos de ellos desarrollaremos nuestra personalidad.

Porque cada uno de nosotros, según este punto de vista, tiene su propio ser dentro de sí mismo, su propio destino particular. Cada hombre hace de sí mismo el centro de su mundo, de ese universo que ha creado con hechos y pensamientos: un universo de ideas, de imágenes, de conceptos, de sistemas, que están todos en su cerebro; un universo de valores, de bienes deseables y de males aborrecidos, todos los cuales tienen sus raíces en su propia voluntad, en su carácter, y se originan en la manera peculiar en que él personalmente concibe y colorea este mundo.

¿Qué es para mí el dolor de otro hombre? ¿Qué parte tengo yo en sus alegrías? ¿Y en qué me puede importar la ciencia de Aristóteles o de Galileo, si no los conozco, no puedo leer sus libros y desconozco por completo su ciencia? Y el caminante desconocido que pasa envuelto en sus

pensamientos, ¿qué le importan mis más altas concepciones, los cantos que brotan del fondo de mi alma? La hazaña del héroe no nos trae gloria; el acto atroz del criminal nos hace estremecer en verdad, pero no provoca punzadas de remordimiento en nuestra conciencia. Porque cada uno de nosotros tiene su propio cuerpo y su propia alma particular. Cada uno, en suma, es él mismo.

Esta concepción que ordinariamente formamos de nuestra personalidad, y sobre la cual erigimos el sistema de nuestra vida práctica en todas nuestras múltiples relaciones con otros individuos, es un concepto abstracto. Porque cuando concebimos así nuestro ser, vemos sólo un lado de él y el menos importante: no alcanzamos a captar esa parte que revela todo lo que de espiritual, de humano y de verdadera y peculiarmente nuestro. No investigaré aquí cómo la personalidad humana tiene dos aspectos tan totalmente diferentes uno del otro; y en qué remotas profundidades debemos buscar la raíz común de estas dos manifestaciones contrastantes y aparentemente contradictorias. Nuestra tarea por el momento es establecer dentro de nosotros mismos a través de la reflexión la firme convicción de que no somos individualidades solitarias: que hay otra y una mejor parte de nosotros, un elemento que es lo opuesto de lo particular, en el cual encontramos verdaderamente nuestra profunda naturaleza, por la cual dejamos, cada uno de nosotros, de estar en irreductible oposición al resto de la humanidad, y nos convertimos en cambio en lo que todos los demás son o en lo que queremos que sean.

Para fijar nuestra atención en este aspecto más profundo de nuestra vida interior, tomaré como ejemplo uno de esos elementos que están contenidos en el concepto de nacionalidad: el idioma. El idioma, hay que recordarlo, no pertenece *per se* a la nacionalidad; le pertenece en virtud de un acto por el cual una voluntad, una personalidad, se afirma con un contenido determinado. Debemos ahora señalar el carácter abstracto de ese concepto por el cual el lenguaje, que es un elemento constitutivo de nuestra personalidad, suele adscribirse a lo que en él tiene de meramente particular.

Que el idioma es un elemento peculiar y constitutivo de la personalidad es bastante obvio. A través del lenguaje hablamos no sólo a los demás, sino también a nosotros mismos. Hablarnos a nosotros mismos significa ver en nosotros mismos nuestras propias ideas, nuestra alma, nuestro propio yo, en fin, significa autoconciencia, como dicen los filósofos, y por tanto dominio de sí mismo, visión clara de nuestros actos, conocimiento de lo que en nosotros se mueve; significa, por lo tanto, vivir no a la manera de animales mudos, sino como seres racionales, como hombres. El hombre no

puede pensar, tener conciencia de sí mismo, razonar, sin antes expresarse todo eso a sí mismo. El hombre ha sido definido como un animal racional; también puede definirse como el animal hablante. La observación es tan antigua como Aristóteles.

El hombre, sin embargo, este animal dotado de la facultad de hablar, no es el hombre en general que nunca fue, sino el hombre real, el hombre histórico, realmente existente. Y no habla un lenguaje general, sino uno determinado y definido. Cuando hablo ante un público, no puedo sino usar mi idioma, el idioma italiano. Y existo, es decir, me afirmo, vengo a ser real, pensando conforme a mi personalidad real, en cuanto hablo y hablo este lenguaje mío. *Mi* idioma, el idioma *italiano*. Aquí radica el problema.

Si no hablara, o si hablara de otra manera que no sé, no sería yo mismo. Esta manera de expresarme es entonces un rasgo intrínseco de mi personalidad. Pero esta palabra que me hace ser lo que soy y que, por tanto, me pertenece íntimamente, ¿podría ser mía, podría usarla, moldearla en mi propia sustancia vital, si, aunque fuera mía, todavía estuviera encerrada dentro de mí, en la forma en que cada partícula de mi carne está contenida dentro de mi cuerpo, sin tener nada en común con cualquier otra parte de la materia que coexiste en el espacio? ¿Mi lenguaje, en definitiva, podría ser realmente mi lenguaje, si me perteneciera exclusivamente a mí, a lo que he llamado mi personalidad particular o empírica?

Una simple reflexión bastará para mostrar que mi lenguaje, como un faro de luz, ilumina interiormente mi pensamiento y me hace visible cada movimiento y cada sentido, sólo porque este lenguaje no es exclusivamente mío. Es ese mismo lenguaje a través del cual capto a los antiguos autores de Italia. Leo sobre Francesca da Rimini y el Conde Ugolino, y los encuentro dentro de mí en la emoción de mi alma palpitante. Leo sobre Laura de cabellos dorados de Petrarca, Angélica la bella de Ariosto, deseada por los caballeros y amante infeliz del joven Medoro. Leo sobre el arte por el cual el Secretario florentino, en sus aguda especulación, trató de establecer los principados y el Estado de Italia. Leo de tantos amores, penas, descubrimientos y conceptos sublimes que no brotaron de mi espíritu, pero que, una vez expresados por los grandes hombres de mi pueblo, han continuado por sus méritos en la imaginación, en el intelecto, en el corazón de los italianos, y han constituido así una literatura, una historia luminosa que es la vida del lenguaje, variada e inquieta, pero siempre la misma. Este es el lenguaje que escuché por primera vez de los labios queridos de

mi madre, que poco a poco y constantemente fui haciendo mío estudiando y reflexionando sobre los libros y sobre las conversaciones de los que, durante años, o días, o instantes, estuvieron conmigo en mi pueblo natal e intercambiaron conmigo sus pensamientos y sus sentimientos; el lenguaje que me une a todos los que, vivos o muertos, juntos constituyen este que llamo y siento como mi propio pueblo: Trieste.

Sin embargo, ¿podría querer romper con mi discurso de esta compañía? ¿Podría tratar de demostrarme a mí mismo que mi discurso es exclusivamente mío? Sería posible como una excepción a la regla, que confirmaría, también en este caso, la misma regla.

Piensen. Un hombre puede idear un lenguaje críptico, una cifra, una jerga. Los individuos que tienen alguna razón para ocultar su significado a los demás recurren a códigos secretos y cantos convencionales. Tales individuos, sin embargo, no pueden formar más que grupos muy pequeños y, debido al carácter artificial de sus comunicaciones, nunca pueden constituir una nación. Una jerga artificial de tipo es, sin embargo, una especie de lenguaje: debe serlo, ya que el arte imita a la naturaleza. Cumple con la ley que es inmanente a la naturaleza peculiar del lenguaje, a saber, que no haya en él nada secreto ni oculto, pues el habla y, en general, toda forma de actividad espiritual inviste una comunidad y apunta a la universalidad. La jerga sólo es posible gracias a la clave por la que puede volver a traducirse al lenguaje común. Entregar un documento cifrado al criptógrafo; mediante el estudio y el ingenio, es decir, mediante el uso de esa misma inteligencia que combinó arbitrariamente la cifra, descubre la clave; así él también rompe la forma artificial y extrae de ella el fluir natural de un discurso que es inteligible para todos aquellos que hablan la misma lengua nacional.

Y de nuevo, todas las palabras tal como brotan del seno inspirado del poeta, cuando aparecen por primera vez en la frescura de la nueva creación artística, sí tienen algo de críptico. Ese lenguaje es el propio del poeta; nunca había sido usado por otro; una jerga antes de ser descifrada puede ser y es la lengua de una personalidad particular. Pero si miramos con más atención, veremos que en ambos casos la lengua es la lengua de la comunidad. El poeta inspirado ciertamente se habla a sí mismo, pero con la conciencia de una audiencia potencial, pronuncia una palabra que eventualmente debe ser inteligible para los demás porque es inteligible por naturaleza. En las condiciones en que se encuentra el poeta al hablar, debe usar esa palabra y no otra, y cualquier otra persona en esas

mismas condiciones espirituales usaría, no podría dejar de usar, la misma palabra. Porque su palabra es la Palabra, la que exigen las circunstancias. Y como es un poeta, una mente seria que pronuncia una palabra que no necesita traducción, será la palabra primero de su propio pueblo y luego de la humanidad en general, en la medida en que su belleza inspirará a hombres de diferentes naciones y de diversos discursos con el afán de aprender el propio lenguaje íntimo del poeta.

Todo esto es verdad porque el espíritu es una actividad universal, que lejos de separar a los hombres, los une. Realiza históricamente su universalidad en la comunidad de la familia, de la ciudad, del distrito y de la nación, y en toda forma de agregación íntima y de fusión que la historia pueda suscitar.

El lenguaje puede o no estar en la formación de la nacionalidad de un hombre. Sin embargo, lo que debe estar siempre presente es la voluntad por la cual el hombre en cada momento de su vida renueva su propia personalidad.

La voluntad por la que cada uno de nosotros es lo que es, ¿puede ser su propia voluntad, exclusivamente suya? ¿O es la voluntad misma, como el lenguaje, no quizás una reliquia nacional, sino ciertamente un acto común, una comunión de vida, de tal manera que vivimos nuestra propia vida mientras vivimos la vida de la nación?

Por supuesto, en abstracto, como he explicado más arriba, mi voluntad es particular. Pero debemos recordar que la voluntad es una cosa y la veleidad es otra; la voluntad que quisiera ser voluntad, pero no lo es, y la voluntad real, efectiva, que no se contenta con intenciones, designios o deseos estériles; actúa, y por su eficacia se revela, y por su valor muestra su realidad. Y nuestro ser resulta no de las veleidades sino de la voluntad real. No somos lo que podríamos desear condicionalmente ser, sino lo que realmente deseamos ser. Una veleidad, podríamos decir, es la voluntad dirigida a un fin relativamente o absolutamente imposible; voluntad es lo que se hace efectivo.

Pero, entonces, ¿cuándo es que mi voluntad se efectúa y realmente quiere? Soy ciudadano de un Estado que tiene poder; este poder, esta voluntad del Estado se me expresa en leyes que debo obedecer. La transgresión de las leyes, si existe el Estado, lleva consigo el castigo inevitable del

transgresor, es decir, la aplicación de la ley que el transgresor se ha negado a reconocer. El Estado se sustenta en la inviolabilidad de las leyes, de esas leyes sagradas de la tierra que Sócrates, como nos dice Platón, enseñó a sus discípulos a reverenciar. Yo, pues, como ciudadano de mi país, estoy obligado por su ley de tal manera que querer su transgresión es apuntar a lo imposible. Si así lo hiciera, estaría entregándome a veleidades vanas, en las que mi personalidad, lejos de realizarse, por el contrario, se desintegraría y dispersaría. Entonces quiero lo que la ley quiere que yo quiera.

No importa que, desde un punto de vista material y explícito, un sistema de derecho positivo no coincida en todo con la esfera de mi actividad, y que, por lo tanto, la mayor parte de las normas de mi conducta deban estar determinadas por los dictados internos de mi conciencia particular. Porque es la voluntad del Estado la que determina los límites entre lo moral y lo jurídico, entre lo que impone la ley del país y lo que exige la conciencia ética del individuo. Y no hay límite que preexista a la línea por la cual el poder constituyente y legislativo del Estado delimita la esfera sujeta a sus sanciones. De modo que positiva o negativamente, ya sea por mandato o por permiso, toda nuestra conducta está sujeta a esa voluntad por la cual el Estado establece su realidad.

Pero la voluntad del Estado no se manifiesta únicamente por la promulgación de leyes positivas. Abre a la iniciativa privada los cursos de acción que presumiblemente pueden llevarse a cabo satisfactoriamente sin el impulso y el control directo del poder soberano. Pero esta concesión tiene un carácter temporal, y el Estado siempre está dispuesto a intervenir tan pronto como la gestión privada deje de ser efectiva. De modo que aun en el ejercicio de lo que parece la voluntad libre del individuo discernimos el poder del Estado; y el individuo es libre de querer algo sólo porque el poder soberano lo quiere. De modo que en realidad esta voluntad particular aparentemente autónoma es la voluntad del Estado no expresada en términos de legislación positiva, sin necesidad de tal expresión. Pero como la esencia de la ley no está en la expresión de ella, sino en la voluntad que la dicta, o la observa, o impone su observancia, en la voluntad, en fin, que la quiere, se sigue que la ley existe aunque no esté escrita.

A modo de conclusión, entonces, puede decirse que yo, como ciudadano, tengo ciertamente voluntad propia; pero que después de una investigación más profunda se encuentra que mi voluntad coincide exactamente con la voluntad del Estado, y quiero algo solo en la medida en que el Estado quiere que yo lo quiera.

¿Podría ser de otra manera? Tal hipótesis me abruma de solo pensar en ella. Porque se llegaría a esto, que existo y mi Estado no: el Estado en que nací, que me sostuvo y protegió antes de ver la luz del día, que formó y me garantizó esta comunión de vida; el Estado en el que siempre he vivido, que ha constituido esta sustancia espiritual, este mundo en el que me apoyo, y que confío nunca me fallará aunque cambie constantemente. Podría, es verdad, ignorar este estrecho vínculo por el que estoy ligado y unido a esa gran voluntad que es la voluntad de mi patria. Podría resistirme y negarme a obedecer sus leyes. Pero actuando así, estaría entregándome a lo que he llamado veleidades. Mi personalidad, incapaz de transformar la voluntad del Estado, sería vencida y suprimida por él.

Sin embargo, supongamos por un momento que yo podría segregarme en lo más recóndito de mi ser. Averso a la voluntad común ya la ley de la tierra, decido proclamar sobre la extensión ilimitada de mi pensamiento la orgullosa independencia de mi yo, como cumbre solitaria e inaccesible que surge de la soledad. Hasta cierto punto, esta hipótesis se verifica constantemente por la manera en que mi personalidad se actualiza libremente. Pero incluso entonces, ¿no actúo como un ser particular?, o incluso, ¿no actúa más bien mi voluntad como un poder universal?

Porque cuando observamos efectivamente la ley, con verdadera adhesión moral y con total sinceridad, la ley se vuelve parte de nosotros mismos, y nuestras acciones son el resultado directo de nuestras convicciones, de la necesidad de nuestras convicciones. Porque cada vez que actuamos, interiormente vemos que ese debe ser nuestro proceder; debemos tener una clara intuición de esta necesidad. El santo que no tiene más voluntad que la voluntad de Dios, intuitivamente ve la necesidad en su norma. Lo mismo hace el pecador a su manera: pero su norma es errónea y por lo tanto está destinada al fracaso. Todo criminal al transgredir la ley obedece a un precepto de su propia creación que se opone a las leyes del Estado. Y al hacerlo crea casi un estado propio, diferente del que existe históricamente y debe existir por ciertas buenas razones, cuya excelencia el criminal mismo se dará cuenta posteriormente. Desde el desafortunado punto de vista que ha tomado, el transgresor está justificado en actuar como lo hace, y en tal medida que nadie en su posición, como él piensa, podría objetarlo. Su voluntad también es universal; si se le permitiera, si le fuera posible, establecería nuevas leyes en lugar de las antiguas: levantaría otro estado sobre las ruinas del que socava. Así hace el tirano cuando destruye la libertad de la patria y sustituye un Estado por otro. De la misma manera el rebelde acaba con el déspota, inicia una revolución y

establece la libertad si tiene éxito; si no, es vencido y debe volver a conformar su voluntad a la voluntad de ese estado que no ha podido derrocar.

Así pues, ejerzo mi verdadera voluntad siempre que la voluntad de mi Estado actúa en mi voluntad personal, o más bien cuando mi voluntad es la realización de la voluntad de un grupo supranacional en el que mi Estado coexiste con otros Estados, actuando sobre ellos, y siendo reaccionados en determinaciones recíprocas. O quizás mejor aún, cuando todo el mundo quiera en mí. Porque mi voluntad, lo diré una vez más, no es individual sino universal, y en la comunidad política por la cual los individuos se unen en una individualidad superior, históricamente distinta de otras semejantes, debemos ver una forma de universalidad.

Por eso, concluyendo, está justificado decir que nuestra personalidad es particular cuando la consideramos abstractamente, pero que concretamente se realiza como personalidad universal y, por tanto, también como nacional. Esta concepción es de fundamental importancia para quienes vivimos en el aula y hemos hecho de la enseñanza el oficio de nuestra vida, nuestro fin último y el verdadero propósito de nuestra existencia. Pues en esta concepción de las actividades humanas encontramos la solución de un problema que ha estado presente en la mente de los hombres pensantes desde que comenzaron a reflexionar sobre el tema de la educación, o, en otras palabras, desde tiempos inmemoriales. La educación, hay que recordarlo, no es un hecho, si por hecho entendemos, como es debido, algo que ha sucedido, o sucederá, o debe inevitablemente suceder en virtud de la constancia de la ley que lo rige. Todos los docentes estamos sinceramente convencidos de que la educación, tal como la decimos, tal como atrae nuestros intereses, por la que trabajamos y por la que luchamos por mejorar, ya no es lo que era antes. Porque no hay educación que funcione de conformidad con las leyes naturales. Es un acto nuestro libre, la vocación de nuestras almas, nuestro deber como hombres. Por ella, más noblemente que por cualquier otra acción, el hombre puede actualizar su naturaleza superior. Los animales no educan: aunque crían a sus hijos, no forman una familia, ningún organismo ético con miembros diferenciados y recíprocamente correlacionados. Pero nosotros libremente, por un acto de nuestra conciencia, reconocemos a nuestros hijos, como lo hacemos con nuestros padres y nuestros hermanos; y discernimos a nuestros semejantes en nosotros mismos ya nosotros mismos en los demás; y por el crecimiento de los nuestros desarrollamos inconscientemente la personalidad de los demás; y por tanto en la familia, en la ciudad, en cualquier comunidad, constituimos un solo espíritu, con necesidades

comunes que son satisfechas por las operaciones de la actividad individual que es una actividad social.

El hombre ha sido llamado un animal político o social. Por lo tanto, podría ser considerado también como un animal educador. Porque no nos limitamos a educar a los pequeños, a nuestros infantes. Siendo la educación una acción espiritual que incide sobre el espíritu, educamos realmente a todos los que de alguna manera y por cualquier relación están relacionados con nosotros, pertenezcan o no a nuestra familia o a nuestra escuela, siempre que concuerden con nosotros en constituirse una entidad social completa. Y no sólo entrenamos a los menores de edad, que todavía están bajo tutela, y todavía frecuentan las escuelas y están muy ocupados en desarrollar y mejorar su habilidad, su carácter, su cultura. También educamos a los adultos, a los hombres y mujeres adultos, a los ancianos; porque no hay hombre vivo que no aumente diariamente su equipo intelectual, que no obtenga alguna ventaja de sus asociaciones humanas. El hombre educa siempre.

Pero aquí, como en todas las demás manifestaciones de su actividad espiritual, el hombre no se comporta en la única conformidad con el instinto; no enseña abandonándose, por así decirlo, a la fuerza del determinismo natural. Es plenamente consciente de sus propios actos. Mantiene los ojos abiertos sobre su propia función, para que pueda alcanzar el fin por el camino más corto, para que sin desperdiciar sus energías obtenga de ellas los mejores resultados posibles. Porque el hombre reflexiona.

Es evidente entonces que la educación no es un esquema que permita a los pedagogos e instructores entrometerse con sus teorías y elucubraciones en esta sagrada tarea del amor, que une a los padres con los hijos, une a viejos y jóvenes y mantiene unida a la humanidad en su nunca cesando el ascenso. Antes de que la palabra naciera, ya existía la realidad. Antes de que hubiera una ciencia y un titular de la cátedra, existía algo que era la vida de esta ciencia y por tanto la justificación de la cátedra. Estaba la reflexiva intención del hombre, que en cumplimiento del dicho divino: “conócete a ti mismo”, iba tomando conciencia de su propia obra y, por lo tanto, no queriendo abandonar sus acciones a impulsos externos, comenzó a cuestionarlo todo. Lo que el animal inferior hace de manera natural e infalible a través de su instinto infalible, el hombre lo logra mediante el escrutinio inquieto de su mente. Siempre reflexivo, siempre anhelando lo mejor, busca y explora, a menudo tropezando en el error, pero siempre elevándose a una estación superior de aprendizaje y

arte. Nuestra educación es humana, porque es una acción y no un hecho; porque es un problema que siempre resolvemos y tenemos que seguir resolviendo para siempre.

Esta verdad intuitiva se nos demuestra experimentalmente por las mismas vidas que vivimos como educadores. Mientras dure la frescura de nuestra vocación, mientras podamos permanecer libres de la rutina mecánica y de las imposiciones de hábitos fijos; en la medida en que seamos capaces de considerar a cada nuevo alumno con renovado interés, descubrir en él un alma diferente, distinta de cualquier otra con la que hayamos estado en contacto anteriormente, y que difiere en sí misma de un día para otro; mientras todavía sea posible para nosotros entrar en el salón de clases emocionados y palpitantes en la anticipación de nuevas verdades por revelar, de nuevos experimentos por realizar, de inesperadas dificultades por superar, en la plena conciencia del rápido movimiento de una vida. siempre renovado en nosotros ya nuestro alrededor por las generaciones venideras, que fluyen hacia nosotros y se alejan sin cesar hacia la vida y la muerte; tanto tiempo viviremos y amaremos realmente la vida del maestro, tanto tiempo nos demostraremos a nosotros mismos ya los demás la verdad que ya he afirmado. Nosotros, los maestros, deberíamos estar constantemente en guardia contra los peligros de la rutina, contra la creencia de que no tenemos más que repetir la misma vieja historia en la misma clase, ante el mismo tipo de rostros distantes e inexpresivos que nos miran con triste uniformidad, hasta de los mismos bancos. Sólo seguiremos siendo educadores mientras seamos capaces de sentir que cada instante del trabajo de nuestra vida es un instante nuevo, y que la educación, por tanto, es un problema que estimula insistentemente nuestro ingenio: ¿aquí está mi problema, como tengo que solucionarlo?

Ahora bien, la más importante de todas las tareas, antiguas y modernas, en el campo de la educación es ésta: la tarea del maestro de representar el universal (históricamente determinado) a sus alumnos. El pensamiento científico, las costumbres, las leyes, las creencias religiosas se presentan ante la mente del alumno, no como la ciencia, las leyes, la religión del maestro, sino como las de la humanidad, de su país, de su época. Y el alumno es el individuo particular que, habiendo entrado en el proceso de educación y estando sometido, por así decirlo, al yugo de la escuela, deja de gozar de su libertad anterior en la búsqueda de una dote espiritual y en la formación de su carácter, y, como consecuencia de esta presión educativa, se inclina dócilmente ante la ley común. De ahí la vieja oposición mundial al poder coercitivo de la escuela, y el clamor levantado de vez en cuando contra el privilegio exigido por el educador que en la fuerza de la supuesta calidad superior

de sus creencias, su saber, su gusto o su conciencia moral, pretende interferir en el desarrollo espontáneo de una personalidad en busca de sí misma.

Por un lado, la educación asume indudablemente la tarea de desarrollar la libertad, pues la educación tiene por objeto hombres; y el hombre es digno de este nombre sólo cuando es dueño de sí mismo, capaz de iniciar sus propios actos, responsable de sus obras, capaz de discernir y asimilar las ideas que acepta y profesa, afirma y propaga, de modo que todo lo que dice, piensa, o hace, realmente proviene de él. Se dice que nuestros hijos están correctamente criados cuando dan evidencia de ser capaces de cuidar de sí mismos sin la ayuda de nuestra guía y consejo. Y confiamos en que hemos cumplido nuestra tarea como educadores cuando nuestros alumnos han hecho suyo nuestro lenguaje y son capaces de decirnos cosas nuevas pensadas por ellos en un principio. La libertad, entonces, debe ser el resultado de la educación.

Pero, por otro lado, la enseñanza implica una acción ejercida sobre otra mente, y la educación no puede, por tanto, resultar en la renuncia y el abandono del alumno. El educador debe despertar intereses que sin él permanecerían para siempre adormecidos. Debe dirigir al aprendiz hacia un fin que no sería capaz de estimar correctamente si se lo dejara solo, y debe ayudarlo a superar los obstáculos insuperables que de otro modo obstaculizarían su progreso. Debe, en resumen, transfundir en el alumno algo de sí mismo y, a partir de su propia sustancia espiritual, crear elementos del carácter, la mente y la voluntad del alumno. Pero los actos que el alumno realiza como consecuencia de su formación serán, en cierta medida, los de su maestro; y la educación, por lo tanto, habrá resultado destructiva de esa misma libertad con la que originalmente se dotó al alumno. ¿No es cierto que la gente atribuye constantemente a las primeras influencias familiares y al medio ambiente, es decir, a la educación, lo bueno y lo malo en las acciones del hombre maduro?

Esta es la forma en que suele presentarse el problema. La mente del educador está, pues, desgarrada por dos fuerzas antagónicas: el deseo de vigilar y controlar celosamente el crecimiento del alumno y dirigir su evolución por el curso que parezca más rápido y seguro para su completo desarrollo; y, por otra parte, el temor de que mate las semillas fértiles, sofoque con presuntuosas injerencias la vida espontánea del espíritu en sus impulsos personales, y vista al individuo con una vestidura que no le conviene, lo aplaste bajo el peso de una capa de plomo.

La solución de este problema debe buscarse en la concepción concreta de la personalidad individual; y este será el tema del próximo capítulo. Pero debo desde el principio pronunciar una enfática palabra de advertencia. Mi solución no elimina todas las dificultades; no se puede utilizar como llave para abrir todas las puertas.

Como lo he dicho antes: el valor de la educación es que siempre es un problema, y nunca podemos decir que tenemos la solución en el bolsillo, y liberarnos así de todo pensamiento. Nuestra solución será un solo camino, por el cual todo hombre de juicio y buena voluntad podrá resolver su problema de vez en cuando. Este problema siempre se presentará en formas nuevas, y requerirá un desarrollo continuo y como una interpretación progresiva del concepto, en el que creemos poder señalar la solución. Entonces, ya saben, ningún esfuerzo de pensamiento, una vez realizado, nos exime de pensar, de pensar siempre, de pensar cada vez más intensamente.

Gentile, G. (1920). "La personalità e il problema educativo" en: *La reforma dell'educazione: discorsi ai maestri di Trieste*. (J. Medina, trad.). Bari: G. Laterza, pp. 32-49.

Adolf Ferriere

Problemas de educación nueva

Los requisitos para una escuela nueva

Principios de la escuela nueva

En cuanto a la organización general

1. La Escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía practica que se propone servir de orientación a las escuelas oficiales.
2. La Escuela Nueva es un internado con una atmosfera tan familiar como sea posible.
3. La Escuela Nueva está instalada en el campo
4. La Escuela Nueva agrupa a los alumnos en “pabellones” de diez a quince miembros.
5. La Escuela Nueva practica la coeducación.
6. La Escuela Nueva debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día.
7. La carpintería ocupa el primer lugar entre estos trabajos. Son recomendables también la jardinería y la crianza de ganado.
8. Deben ser posibles los trabajos libres.
9. La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes.
10. Excursiones al campo (*camping).*

En cuanto a la formación intelectual

1. Desarrollar el juicio más que la memoria.
2. Especialización espontánea al lado de la cultura general.
3. La enseñanza está basada sobre hechos y experiencias.
4. Por consiguiente, la Escuela Nueva se apoya en la actividad personal del niño.
5. La enseñanza está basada en el interés espontáneo de los niños.
6. El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sea en los libros, periódicos, etcétera, y después en una clasificación según un cuadro lógico.
7. El trabajo colectivo consiste en una ordenación o elaboración lógica en común de documentos particulares.
8. La enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana.
9. Tratar solamente una o dos materias por día; la variedad surgirá del modo de enseñarlas.
10. Tratar pocas materias por mes y por trimestre.

En cuanto a la formación moral

1. La educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad.
2. El sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria.
3. No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa.
4. Los castigos y sanciones negativas consisten en poner al alumno en condiciones de alcanzar mejor el *fin* considerado como *bueno.*
5. Autoemulación
6. La Escuela Nueva debe presentar una atmósfera estética y acogedora.
7. Música colectiva, cantos a coro y orquesta.
8. La educación de la conciencia consiste principalmente en los niños en recitados moralizadores.
9. La mayor parte de las escuelas nuevas observan una actitud religiosa sin sectarismos y practican la neutralidad confesional.

El principio siguiente se añadió después

1. La Escuela Nueva prepara al futuro ciudadano no solamente con vistas a la nación, sino también a la humanidad.

Principios de adhesión y fines de la liga internacional de la educación nueva

Principios

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu; la educación debe, pues –cualquiera que sea el punto de vista del educador–, tender a conservar y a aumentar la energía espiritual del niño.
2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Ésta sólo puede desarrollarse mediante una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales del niño.
3. Los estudios y, de una manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que brotan espontáneamente en él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género.
4. Cada edad tiene su carácter propio; por tanto, la disciplina personal y la colectiva deben ser organizadas por los mismos niños con la colaboración de los maestros. Ambas disciplinas deben tender a reforzar el sentido de las responsabilidades individuales y sociales.
5. La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por un espíritu de cooperación que enseñe al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
6. La coeducación que desea la Liga –coeducación que equivale a instrucción y educación en común– no significa el trato idéntico impuesto a los dos sexos, sino una colaboración que permite a cada uno de ellos ejercer libremente sobre el otro una saludable influencia.
7. La educación nueva preparará en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes para con sus próximos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su dignidad como ser humano.

Ferriere, A. (1930). "Problemas de educación nueva" tomado de: Tiana, A. (2008). «Principios de adhesión y fines de la liga internacional de la educación nueva» en *Revista Trasatlántica de Educación*. Vol. 5, pp. 43-48.

Eduard Spranger

Cultura y educación. Parte histórica

Los tres motivos de la reforma escolar

En el mundo lleno de contradicciones de los esfuerzos actuales por la reforma escolar, sólo se orienta uno si se persiguen los motivos sociológicos de los fenómenos. Pero no entiendo en los siguientes desarrollos por una consideración sociológica la reducción de los programas escolares a la disposición en capas de la sociedad, dada históricamente, o a las manifestaciones oficiales de los partidos, ni tampoco su derivación de los intereses políticos de clase de grupos particulares de maestros. Más bien es mi propósito poner en claro la dependencia de las construcciones mentales modernas en este campo, de los principios estructurales sociológicos más universales que dominan la sociedad del siglo XIX y del XX. No se trata en esto, en modo alguno, de meras teorías de lo que debe ser, sino de fuerzas fundamentales, que actúan en el movimiento de la sociedad, incluso de un modo director y conformador. Pueden acumularse en la conciencia del reformador escolar individual, aun cuando signifiquen tendencia propiamente opuestas, que se excluirían en una teoría entendida de un modo puramente conceptual. Pero lo irracional, lo contradictorio teóricamente, puede fundar en la constitución viva de la conciencia precisamente el carácter decisivo. Sólo que no se llega a él más que resolviendo primero la confusión de líneas entrecruzadas y estableciendo allí algunas direcciones fundamentales.

El movimiento total, espiritual y social en que nos encontramos hoy es enteramente una continuación de aquel anterior, que se suele denominar según la gran Revolución francesa. Si debiera haber en la actualidad algo que excediera por principio de esto, sería sólo, en todo caso, sin embargo, como germen, no en el sentido de la madurez, como se podía hablar en 1789 de la madurez de una evolución espiritual y social preparada durante siglos. Escogemos por esto como punto de partida la capa histórica que está calificada por la Revolución francesa y la reforma de Stein y Handenberg. En verdad, entran aún tres capas más antiguas espiritualsociales hasta en la vida cultural y la política cultural de la actualidad alemana: la actitud católicoeclesiástica ante el alma, la sociedad y la cultura; la confesionalidad protestante ortodoxa y la adhesión a la Iglesia del siglo XVI; y además de esto, como tercera capa, el Estado absoluto de funcionarios y la Ilustración a los cuales es común el creer en la posibilidad de racionalizar todos los dominios de la vida, pero que contienen una tirantez interna, en cuanto a la Ilustración impulsa todavía más allá de las formas del Estado absoluto y da el marco permanente para la concepción inmanente del mundo, también de la época postrevolucionaria. Con el influjo posterior de estas tres capas está dado ya un problematismo que excluye propiamente una solución unitaria de las cuestiones de organización escolar: se enfrentan con pretensiones inconciliables la ideología del más allá y la ideología de acá; y como consecuencia de esto, Iglesia y Estado, si bien la dificultad de este último problema en dominio protestante estaba encubierta hasta ahora por el entrelazamiento de las dos asociaciones en la Iglesia estatal.

Pero de estas oposiciones, que todavía hoy actúan de un modo muy agudo, especialmente en la escuela popular, no se ha de hablar en lo que sigue. Más bien ponemos nuestra vista sólo en las tres capas espirituales que se han formado sobre el suelo del orden social recién creado hace 110-130 años, y se refieren exclusivamente a problemas sociológicos de aquí abajo. Pero son también de importancia decisiva para la formación de la escuela superior. Como hilo conductor nos puede servir ante todo la ligera vinculación a un santo y seña, que se formuló en la Revolución francesa misma y que realmente designa muy bien tres tendencias contenidas en ella: *libertad, igualdad, fraternidad.* Los tres motivos dormitan ya en la gran Revolución. Pero aparecen en la época posterior, uno tras otro, en el primer plano de la formación de la sociedad, sin que el momento antes dominante desapareciera enteramente por esto. Más bien están hoy todavía los tres vivos en la forma de movimientos y contramovimientos, y el problematismo de la reforma escolar estriba en la contemporaneidad de estas fuerzas, cuyo contenido no se dirige en modo alguno en el mismo sentido.

La libertad es el principio sociológico fundamental del *liberalismo.* Apareciendo aun al principio en la forma de sujeción leal o bien ordenado en una pretendida armonía de las fuerzas sociales, se desarrolla cada vez más hacia el reconocimiento de amplios derechos del individuo en el Estado y la sociedad. En la medida con que se postula con esto un desarrollo de la individualidad más rica sobre el término medio, el principio de la libertad no significa sólo un principio individualista, sino también aristocrático. En opuesta dirección actúa el principio de la igualdad. Si se la debe mantener frente a una competencia libre, es menester para esto un poder central del Estado, que está levantado sobre la voluntad igual –al menos jurídicamente– de todos, y supone con esto una masa homogénea de individuos del mismo valor y la misma índole, por principio. Éste es el principio fundamental de la *democracia,* que está dirigida a la vez en un sentido individualista y de afirmación del Estado. Según la preponderancia de las fuerzas individualistas o centralistas, tenemos el tipo de la democracia liberal o de la social. Ya la primera tiene que aprestarse para hacer posible la libertad por la igualdad; pero la segunda garantiza la libertad por medio de una organización expresamente igualitaria, de tal modo que al final la igualdad recibe la primacía sobre la libertad. Por último, el motivo de la fraternidad. Pone entre hombres un vínculo de naturaleza interior, no sólo la relación de igualdad externa junto a un aislamiento individual, por lo demás, o de organización meramente estatal. Pues la vivencia de la comunidad no puede engendrarse por medidas de derecho público. Brota de la plenitud y hondura del corazón. Por esto no corresponde a esta actitud sociológica tampoco ningún programa político simple. Libertad se puede procurar, al menos jurídicamente; pero la fraternidad está más allá de toda posible acción jurídica. Es, donde aparece, algo crecido orgánicamente. Y así queremos designar el tipo sociológico que corresponde a esta actitud como *socialismo orgánico.*

Si consideramos la evolución sociológica del siglo XIX en Alemania, está en su comienzo, vuelto enérgicamente contra el Estado absoluto tradicional, el liberalismo. Con el año 1848 y sus esfuerzos alemanes por la unidad, surge ya precisamente con claridad el pensamiento democrático que en la segunda mitad del siglo evoluciona cada vez con más fuerza de la forma liberal a la socialista. Desde el punto de vista del derecho natural, en el sentido de construcción mecánicojurídica, se queda también allí donde se viste con el ropaje «científico» de la filosofía de la historia marxista. Sólo sobre el suelo de la más joven *Jugendbewegung* (movimiento de la juventud) se desarrolla desde el comienzo del siglo XX una vivencia de comunidad y una cultura de comunidad. Y este socialismo

siente oscuramente antes de toda teoría su oposición a la democracia social de partido: es otra humanidad y otro estilo de vida que se impone.

Los mismos motivos conductores encontramos ahora también en la evolución de los ideales culturales y de la política escolar. Se establecen sucesivamente; pero permanecen vivos unos junto a otros y forman por último, en los movimientos que siguen a la revolución de 1918, una confusión de trayectoria complicadísima. Al liberalismo corresponde aquí el ideal de la *individualidad* libremente desarrollada; a la democracia la *idea de la escuela unitaria* en su significación original; a una nueva forma determinada del socialismo corresponde el *ideal de comunidad.*

I

La escuela alemana es construida al comienzo del siglo XIX por Humboldt, Süvern y Schleiermacher, sobre la base de la idea de humanidad. Humanidad significa entonces cultura humana general, que, sin embargo, no excluye individualización, sino justamente la exige. De la época ya pasada del Estado absoluto queda conservada ciertamente la firme organización estatal, y acaso alcanza su cumbre para lo referente a la cultura bajo Johannes Schulze. Pero como soporte de este Estado aparece ya, sin embargo, la personalidad ricamente desarrollada, que se ha saturado de contenido universal. Todavía se cree poder cultivar personalidades mediante una educación del Estado severamente centralizada. Se piensa ante todo en la individualidad nacional, cuando se individualiza la idea de humanidad universal. Así surge, como el ideal cultural típico de este liberalismo reconciliado con el estado, la idea de la *personalidad* plena y ricamente desarrollada, llena de contenido nacional de cultura. Sobre su humanidad perfecta, así se cree, descansa a la vez una ciudadanía perfecta. Una educación ciudadana especial parece por esto superflua, y de hecho, aun en 1848, sólo ha sido exigida por los demócratas, no por los liberales. La formación en historia nacional, poesía y cultura fue considerada ya como formación *política.* Pues el «hombre» es el que soporta al Estado, pero no puede el Estado (según la teoría liberal) formar al hombre para sus fines.

El camino va desde este liberalismo nacional a una diferenciación y liberación cada vez más amplia de la personalidad individual. Con el ideal de la cultura *universal* armónica del hombre, hay que romper desde la segunda mitad del siglo XIX. Al lado de la forma escolar humanista, del

Gymnasium, aparecen por último *Realgymnasium* y *Oberrealschule* como formas modernas de la formación humana «universal», pero sin embargo ya especializada. Incluso la escuela profesional vuelve a abrirse como camino enérgicamente, y en la gradación según las dotes se muestra la creciente atención a las disposiciones individuales.

Durante la guerra mundial se anuncia como consigna decisiva de la política escolar la idea : «Camino libre para el capaz». En cuanto se reconoce en esto la libertad de la individualidad frente a los límites de admisión del Estado oficial, significa ello una mayor preponderancia del principio liberal en la política escolar. Pero en cuanto se toman medidas especiales de organización para la selección y la «elevación de los dotados», acontece ya el paso de un liberalismo del «laisser faire, laisser aller» a la idea democrática del establecimiento organizador de *iguales* condiciones de competencia. Pero el pensamiento liberal encuentra la formulación más pura en el principio, ya anunciado desde 1905, de la «libertad de elección en el grado superior». Si en el momento presente se hace el ensayo de convertir en hecho estos planes, corresponde esta parte de la reforma escolar al punto de vista de las últimas radiaciones de política escolar liberal. Nada se altera en esto por la circunstancia significativa de que los políticos socialistas representen expresamente, con predilección, esta exigencia. Sólo demuestra de nuevo que el motivo capital de la democracia social es en el fondo individualista.

A las mismas conexiones pertenecen las realizaciones del principio de la *liberté de l'enseignement.* Donde se propugna el derecho de la escuela privada– si bien, según los principios del derecho común prusiano, siempre sin perjuicio de la inspección del Estado– se aplican ideas directoras de la política escolar liberal. Y a su vez es indiferente que sean políticos del Centro o ahora protestantes confesionales los que se sirvan de un modo múltiple y con predilección de este método para sus fines particulares. Además hay que contar aquí con todas las exigencias que se refieren a la administración autónoma de la escuela en cualquier forma; pues también en ellas se expresa la idea de la independencia relativa de la vida cultural del poder centralista del Estado. Como la constitución de la escuela superior estaba ya fundada hace mucho sobre la base de una libérrima autodeterminación, ahora se quiere desligar lo más posible toda la instrucción de su entrelazamiento con gobiernos cambiantes de partido y grupos de intereses políticos, para que así el libre imperio del espíritu quede exento de la coacción por intereses de poder y económicos. En la

triple articulación del organismo social recibe luego el dominio de la ciencia, el arte y la cultura su propia libertad de movimientos y su derecho específico de determinación autónoma.

Por último hay que poner también en esta cuenta el plan de un «Gimnasio alemán». Pues este programa nace esencialmente de la continuación de las ideas, ya vivas en 1848, de que la cultura se ha de buscar ante todo en la individualidad del propio pueblo, y de que la más fuerte protección del Estado descansa en la conciencia cultural nacional. Si antes se había considerado a Uhland, a Schiller, incluso a Rembrandt, sin más, como educadores políticos de los alemanes, ahora se cree que el Estado sólo puede curarse en el «espíritu de Weimar» y en la profundización en la historia del espíritu alemán. La conciencia política de los alemanes, que ya se había ensanchado hasta el horizonte mundial y el punto de vista «planetario», se encoge aquí de nuevo para volver a la política cultural nacional. Sólo que se olvida demasiado en esto que únicamente se puede llegar a la conciencia de la propia esencia en el contacto y comparación con lo ajeno.

II

Como el liberalismo tiene su raíz, en último término, en los derechos del hombre, fundados religiosamente, el principio democrático se remonta a la *volonté générale* del derecho natural. Por eso el modo de pensar es también aquí en el fondo individualista. Pero se ha aprendido –en parte por dolorosos desengaños del liberalismo– que la libertad sólo puede garantizarse en una igualdad aproximada. Tampoco satisface la igualdad de derecho; pues ya estaba conseguida por la supresión de los privilegios estamentales, de la jurisdicción patrimonial, por la separación de la justicia y la administración, etc. Se trabaja de un modo tanto más decidido en la implantación de la igualdad de derechos. Cuanto más problemática se hace la alteración de la distribución de ingresos y del derecho de propiedad, más claramente progresa la democracia del liberalismo a la democracia social, que ciertamente tiene por posible la *armonía entre la organización social y la libertad de desarrollo individual,* pero en la cual, sin embargo, cada vez se desliza con más fuerza hacia el lado de la vinculación social.

Así no puede maravillar que la democracia liberal burguesa y la democracia social coincidan ampliamente ante todo en su programa cultural. Desean, también desde el punto de vista de la elección escolar, *iguales* posibilidades de formación para todos, naturalmente en el puro sentido del

derecho, no en el sentido de una efectiva igualdad de todas las disposiciones. Unidad, secularidad, gratuidad, son las exigencias comunes. Con todo, esto no contiene ninguna idea nueva del contenido de la formación, mientras que la idea de humanidad del liberalismo en su vinculación al helenismo y al clasicismo alemán ofrecía un efectivo poder ideal.

El principio de la escuela unitaria está ya realizado en el proyecto de ley de Süvern de 1819, ciertamente con el giro aristocrático de llevar a los más posibles por el camino más *elevado.* Pero como programa expreso de política escolar aparece esta idea en el movimiento de 1848 con la fórmula «organismo unitario de la instrucción nacional desde el jardín de la infancia hasta la escuela superior». Los motivos más profundos están en el movimiento unitario alemán y en la voluntad de contrarrestar los restos de jerarquía estamental con igual instrucción, el monopolio de la propiedad con iguales posibilidades de instrucción. Hasta los últimos tiempos, se desconoció la mayoría de las veces que el problema es más financiero que pedagógico. También se mostró la idea de igualdad como perjudicial para las ideas de cultura. Pues como ahora se acentuaba más el aspecto democrático que el aristocrático, se originó la tendencia a mantener a los más posibles el mayor tiempo posible en el dominio de la escuela popular general. Los cuatro años que se han conseguido por la ley escolar fundamental de 1820 no bastan a los demócratas radicales. Consideran como el fin deseable ocho años de escuela popular general. Esta exigencia de política escolar no sólo compromete, pues, seriamente la existencia de la escuela superior, sino la de una instrucción científica en general.

La ganancia interna que se cree poder contraponer a la pérdida de posibilidades de desarrollo individuales, debe encontrarse en la unificación de la conciencia popular, en un aumento de sentimientos sociales. Pero en la medida en que el principio democrático se funda en el puro derecho natural, es decir, en cuando hace originarse la voluntad colectiva de la reunión aritmética de los individuos, la democracia es por sí mismo enteramente incapaz de implantar ese espíritu interno de correspondencia mutua. Al contrario, ha arriesgado en la misma vida del pueblo, al entregar el Estado dado a la rivalidad de los partidos, lo que querría producir por medio de la escuela. En los dos sitios la idea de igualdad se ha mostrado sólo como un velo de la voluntad de poder y del individualismo de clase.

También en otros momentos aparece la democracia como la hija más auténtica de la Ilustración. Pues cree alcanzar en todas partes por la vía de la organización racional lo que en verdad sólo podría nacer de una vida espiritual desarrollada orgánicamente. El ejemplo más importante de esto es la misma idea democrática del Estado. Se ha intentado unificar, según el Reich, toda la organización escolar alemana. Especialmente la democracia social propugna una autoridad escolar central y una ley escolar del Reich. Sobre la diferencia de las ideas del mundo (como sobre las individualidades del linaje y la orientación personal de la evolución) se creía poder triunfar mediante la antigua idea de la Ilustración de una razón secular, igual para todos, y de una cultura puramente científica. Las enormes dificultades que hay que superar en esto, y lo poco que ha medrado el sencillo programa de la asociación de maestros alemanes de un poder cultural por la fuerza del catolicismo, lo han mostrado ya claramente los primeros ensayos de una legislación escolar del Reich desde los artículos correspondientes de la Constitución de Weimar hasta hoy (1821). Sería fácil indicar dónde habría que poner en verdad la palanca; el error principal estriba en la fe en la fuerza para superar las dificultades de las antiguas ideas de la Ilustración. Pero hoy habría que buscar los puentes en una dirección completamente distinta.

Un segundo síntoma, que ya hemos rozado poco antes, de la orientación racional de la democracia está en su relación con la religión y la Iglesia. El principio liberal («la religión es un asunto privado») se aplica aquí sólo tácticamente. En el fondo está la creencia en la posibilidad de un cristianismo universal o de una religión universal inmanente de la Humanidad, de matiz sociológico positivista. Ambas opiniones desconocen la situación de conciencia que caracteriza todavía hoy a las capas más amplias de la población . La lucha por la escuela del Estado es al mismo tiempo una lucha contra la escuela de comunidad y contra la escuela privada. La idea enérgica del Estado es justamente lo que separa a la democracia del liberalismo. Pero como ahora el Estado solo y como tal no tiene ningún contenido de idea del mundo, este principio solo no alcanza a satisfacer realmente las necesidades culturales de índole más profunda. La formación del hombre será siempre más que una educación para el modo de pensar unitario del Estado y del pueblo del Estado. Una exageración de la idea centralista del Estado en la política escolar tiene que llevar consecuentemente a arriesgar la existencia de la escuela estatal en general y a fomentar indirectamente el resurgimiento de la escuela eclesiástica, de la escuela de comunidad y de la escuela privada. Ya hoy se pueden reconocer considerables indicios de esta índole. La violencia para llevar a la unidad no sólo tiene en lo espiritual la consecuencia de animar las resistencias

individuales, sino el peligro de una lucha por la cultura, ni más ni menos. Tal como están las cosas en Alemania, sólo se puede alcanzar en realidad una unidad individualizada de nuestra instrucción: únicamente unidad de la multiplicidad, no unidad de la uniformidad.

Un último síntoma de la conexión entre democracia y racionalismo lo veo yo en el aumento de métodos técnicos para probar las disposiciones espirituales y regular de un modo organizado, según esto, la elección de la orientación cultural. Pues también aquí aparece de nuevo la creencia de que se puede canalizar lo viviente y «hacer» lo deseable. Las pruebas de inteligencia, en cuanto prescinden del factor del fundamento del carácter, y las medidas para aconsejar profesión, en la medida en que son puramente psicológicas y no se proponen una orientación pedagógicosocial individualizada, pertenecen al ámbito de las ideas democráticas de la Ilustración. Pues la individualidad se considera aquí, en definitiva, como algo mensurable y aprehensible en números, no como un principio estructural del alma.

Pero la evolución espiritual histórica no es nunca de una sencillez y claridad tan transparentes y comprensibles. En realidad, tampoco ha prevalecido sola la idea de igualdad de la escuela unitaria, sino que ha formado una síntesis con la idea de individualidad del liberalismo. El resultado es la *escuela unitaria diferenciada,* esto es, un organismo de la instrucción nacional, igual en su fundamento para todos los hijos del pueblo, pero articulado múltiplemente al hacerse superior. Kerschensteiner tiene el mérito de haber descrito la imagen de este organismo en su discurso de Kiel de 1914, y haber conjurado por ello el peligro de una nivelación demasiado racional. La idea de igualdad sólo se ha podido llevar a cabo en la escuela elemental. Desde el quinto año escolar, por lo menos, empieza a contar el principio de individualidad en la doble forma de que hay que tomar en consideración por la ramificación de las clases de escuelas la *orientación cualitativa* de las aptitudes , por la articulación interna –acaso según el modelo de Mannheim –el *grado* de la aptitud. El primer punto de vista se designa también, menos exactamente, como diferenciación sucesiva; el segundo, como simultánea. En esto es esencial que ni la alcurnia ni la propiedad deben decidir la incorporación a las clases y grados escolares, sino sólo la aptitud, el carácter y el mérito total. Sin embargo, la realización de este justo deseo democrático no está asegurada mientras el Estado no esté económicamente en situación de sufragar con recursos públicos todo el proceso de formación del individuo que comprende en ciertas circunstancias hasta los 20 años. Sólo el programa

socialdemócrata de una alteración del derecho de propiedad (sobre cuya problemática viabilidad nada se debe decir aquí) podría determinar *esta* amplia realización de la idea de la escuela unitaria.

Sólo se producirán nuevas ideas de formación partiendo de la escuela unitaria en la medida en que las escuelas profesionales se incorporen al organismo total. Están a punto de formar un nuevo tipo de instrucción, que se funda en el principio de que del centro del saber profesional, del poder profesional y del *ethos* profesional tiene que irradiar una formación general ligada orgánicamente con ellos . Pero como aquí se trata expresamente de una mayor individualización, este importante momento está de nuevo del lado del liberalismo.

III

El que tiene algún sentido para las relaciones estructurales espirituales siente la profunda distinción entre el principio democrático y la idea de comunidad. La democracia ha nacido del racionalismo; termina en la aritmética política de los partidos. No ha logrado fundar un efectivo espíritu de comunidad en el pueblo; al contrario, ha atomizado todavía más a los espíritus y en rigor ha levantado sobre el egoísmo privado el todavía más codicioso de los partidos. La *volonté générale* sigue siendo una ficción. Existe en el cálculo y como producto de racionalización, no como esencia vivificante del cuerpo del Estado. El motivo de la auténtica fraternidad es de un origen completamente distinto. Existe ante todo como vivencia, como relación total de hombre a hombre. Se realiza en formas orgánicas de convivencia, que comprenden la esencia, no sólo los intereses de los hombres. Así la relación del espíritu de comunidad con el espíritu de igualdad democrático es en general la de lo orgánico con lo mecánico, de lo esencial con lo superficial, de lo vivido con lo ideado.

Naturalmente, siempre ha habido en alguna parte personas que han tenido esta vivencia; especialmente allí donde el socialismo no era una forma de construcciones meramente teóricas o del individualismo de clase, ansioso de poder, sino un fruto auténtico espíritu de amor; así tal vez entre los descendientes del socialismo cristiano. Pero como un movimiento, como estilo de vida que abarque amplios círculos, esta superación del individualismo en la sociedad secularizada es algo muy nuevo. Tampoco se puede agotar por la consigna solidaridad; pues solidaridad es comunidad de

intereses y comunidad de fines; se queda pues, en la esfera de los bienes útiles y no se extiende hasta la comunidad de esencia.

Esta vivencia más profunda de la comunidad es el único rasgo visible, pero bastante digno de atención por sí, del movimiento juvenil actual, por mucho que puedan diferir por otra parte sus fines. En esta vivencia se reconocen los espíritus. En ella está fundado el nuevo tipo de hombre. Pues un movimiento juvenil no es una revolución escolar, tampoco unos clubes o una reforma de la vida, sino el destello de un nuevo modo espiritual, un nuevo estilo del alma, una nueva nacionalidad.

El núcleo del movimiento juvenil auténtico (lo hay también imitado) es, por tanto, religioso. Todas las notas características lo indican: conversión, renacimiento, *vita nuova,* relaciones personales. Al extraño le puede parecer a menudo sin contenido aprehensible la vivencia de la comunidad. Pero donde es auténtica, es comunidad en lo más profundo, revelación esencial, entrega, y justamente esta imprecisión que recuerda la mística es de nuevo religiosa. En las formas de expresión y en el estilo de la vida hay mucho, como corresponde a la juventud, predominantemente estético: Eros, alegría de la naturaleza, noches de luna, encanto de fuego. Muchos se quedan en esto; muchos encuentran el paso de este mundo de la contemplación y la creencia a la realidad únicamente entre las más dolorosas crisis. Con bastante frecuencia también se mezclan en el círculo de los tirsíferos lo que no son entusiastas, bastante a menudo espíritus que aprovechan la «coyuntura de actualidad» y quieren vivir sus negaciones. Un movimiento juvenil no vive de negaciones. Pero tomado sociológicamente el sí está en la dirección designada: vivencia de la comunidad como comunidad esencial, como contacto de las almas *enteras* en su verdad más profunda.

De aquí, no del socialismo oficial, procede el motivo de la fraternidad, el cual, de un modo sintomático, antes de realizarse de una manera directamente política, está orientado pedagógicamente y llevará un nuevo espíritu a la vida escolar. Pues la consecuencia esencial para la organización escolar consiste en transformar la escuela de una comunidad de enseñanza y aprendizaje en una *comunidad vital* que abarque toda la vida juvenil, en hacer de ella no sólo una escuela de trabajo, sino una verdadera *escuela de la vida.*

Si consideramos la relación de este tercer motivo de los otros dos, no se puede desconocer que esa comunidad no excluye la individualidad, sino que se apoya en ella. La profundidad de la mutua

revelación esencial sería impensable si no diera cada uno lo más propio de sí en esta armonía. Sólo una enérgica vida individual es capaz de comunidad en *este* sentido. La autenticidad religiosa y el impulso estético actúan aquí como fundadores de una comunidad. Menos equívoca es la relación con la idea de igualdad. Una común humanidad une a todos, pero sin embargo una comunidad individualizada y jerarquizada. Por esto en el movimiento juvenil ha revivido también la *idea del jefe:* un motivo aristocrático sobre una base de compañerismo. No logrará revivir el sentido de estas formas sociológicas peculiares todo el que se acerque a ellas sólo por su aspecto conceptual; los que menos, aquellos que piensan en categorías democráticas ; pues éstos vienen del mundo de la Ilustración y acostumbran a hacer cálculos en cosas humanas. Pero aquí revive el antiquísimo espíritu alemán: corporación, caudillaje, lealtad feudal, tropas jóvenes, entrega libre, desarrollo común orgánico. Y, sin embargo, es *un nuevo mundo.*

También aparece muchas veces en extrañas mezclas con cosas heterogéneas. Sobre todo se han ocupado del asunto socialistas de partido y han llevado a él su idea favorita del carácter fundamentalmente económico de todos los movimientos espirituales. Esto se puede observar del modo más claro en el grupo de los llamados reformadores decididos. Allí se mezclan genialidad y rutina de partido. Se podría salvar algo del antiguo marxismo. Se podría, por lo demás, exhalar su odio contra el *ancien régime* y la llamada burguesía. Así se trivializa la idea de comunidad a menudo para llegar al programa de la *escuela de producción.*

Los hilos son aquí infinitamente difíciles de desenredar. Un motivo es la pura necesidad. Ya las escuelas (y las escuelas superiores) deben dar a la juventud la posibilidad de mantenerse por un trabajo económico, sea el trabajo de la tierra o una fabricación en masa determinada. Una idea equivocada, en la que ya fracasó una vez Pestalozzi. Nuestra complicada economía ahogaría en seguida estas débiles comunidades económicas. El otro motivo es el deseo de aproximar entre sí a los trabajadores intelectuales y manuales. Un noble fin, pero que no puede exagerarse de un modo marxista dogmático, tanto que se desconozca lo inevitable de la diferenciación de las energías y se exija una regresión a lo primitivo. Pues aquella división del trabajo no es casual, sino que es consecuencia de las leyes de las energías humanas. Las disposiciones más superiores sólo son posibles por especialización. Queda como un motivo sano la idea de la vinculación a la tierra de lo espiritual y el gran evangelio de *ethos* del trabajo. También la producción econórica se rodea hoy a menudo de un sentimiento religioso de devoción. Tal vez se consiga despertar a *esto* para que sea

una fuerza formadora de la vida. Entonces la escuela de trabajo, cuya fuerza educadora nadie ha reconocido tan profundamente como Kerschensteiner, alcanzaría realmente hasta la última raíz de la vida. Pero no se puede poner por delante la voluntad de rentabilidad, porque esto volvería a materializar todo el proceso de formación. Mientras que lo mejor que tenemos en sentido *pedagógico* del trabajo productivo económico es el sentimiento de respeto que despierta. Con esto llegamos al dominio de la provincia pedagógica de Goethe. Hacia este punto se debería llevar a todos. Pero no todos pueden ser educados realmente para trabajadores de la tierra o de fábrica. Que la escuela profesional realice la formación manual y técnica en el sentido profundo y amplio. Otros tienen que seguir con igual responsabilidad y la misma conciencia de servicio en su totalidad el camino del trabajo puramente espiritual. Nunca se podrán unir las dos cosas con igual intensidad en una forma de escuela.

En el círculo de los reformadores escolares decididos se vive de ideas. Mucho es entusiasmo estético, sin sentido de la realidad ni sentido histórico. Mucho es doctrinarismo de partido. Ambos aspectos –entusiasmo estético y pasión política– se encontrarán también en su jefe Paul Oestreich. Si se quitan las dos cosas, queda en él, al revés de cien comparsas, un núcleo de experiencia auténtica y de profundo sentimiento de la época. Este impetuoso apasionamiento tiene un núcleo profético.

Pero queda una cosa extraña: este «decidido» reformador escolar no es en el fondo tan decidido, es decir, unilateral, como, más bien, fáustico universal. Pues los tres motivos de la vida cultural de que hemos hablado, querría introducirlos todos al mismo tiempo en la nueva forma de escuela. También aspira a una escuela unitaria, como hacen los demócratas y especialmente los socialdemócratas. La funda en una enseñanza nuclear o mínima. Sin embargo, esta escuela unitaria debe ser lo suficientemente «elástica» para dejar también espacio libre a la individualidad para su orientación específica al desarrollarse. Este momento de la determinación interina y de la libre elección aparece en él tan enérgicamente, que apenas se podría hablar aun de socialismo, sino de individualismo intensificado. Pero esta dirección está de nuevo como contrapeso frente a la idea de la escuela comunal. Toda la vida escolar debe llegar a ser una efectiva comunidad de vida, tras de la cual la familia retrocede hasta no tener importancia pedagógica. Es, pues, un intento característico de tomar en cuenta a la vez los tres principios fundamentales del orden social moderno en el marco de la nueva escuela.

Siempre tiene algo entristecedor el tener que hacerles a estos bosquejos proféticos la cuenta de si son posibles como organización. Y desgraciadamente no se puede llegar en esto a ningún resultado afirmativo. Tiran de este carro corceles demasiado diferentes. Esta «comunidad» tendrá que deshacerse por su ritmo vital excesivamente desigual. Aun admitiendo que se lograra llevar a cabo un plan de enseñanza tan complicado, que a nadie obliga y sin embargo contiene un núcleo común para la escuela popular y la escuela superior, que tiene en cuenta toda inclinación libre, y sin embargo desemboca en una figura cultural cerrada, ¿dónde debe estar todavía la unidad vital para una juventud tan diferenciada? ¿Qué Estado debe establecer y mantener estos organismos escolares, que quieren abarcar la multiplicidad entera de la vida cultural moderna con un vínculo?

El camino de la historia irá por otro lado. El auténtico espíritu de comunidad no se puede organizar siquiera por vías estatales. Tampoco las escuelas, como organizaciones estatales, podrán escapar a la ley general de la división del trabajo, a la individualidad. Y tampoco se podrá desatender aquí la diferenciación antes mencionada de las concepciones del mundo. Un claro sentido de la realidad evitará ya el sobrestimar lo que la raíz común, la escuela elemental, puede procurar para la fundación de la comunidad popular. Pero esta vida escolar como organización estatal descansará, si no engañan todos los signos, más adelante en otra base sociológica, estará encauzada en otra vida total. Pues la juventud encontrará en el seno de toda la comunidad popular su propio papel y su puesto orgánico. El movimiento juvenil, que hoy se opone rudamente a la cultura que ha encontrado, será en una cultura futura, incluso, un trozo valioso de vida popular. Creará formas en las que alcance rica expresión el libre movimiento de la juventud: fiestas nacionales, a las que se vuelven con orgullo y alegría los ojos de todo el pueblo, señalarán las cumbres de esta comunidad permanente. Juegos gimnásticos y concursos musicales unirán todas las capas y todos los ramos profesionales de la juventud. Un nuevo caudillaje, brotado de dentro, fundado en cualidades de nobleza interior, hará surgir de la igualdad misma una aristocracia auténtica; de la comunidad, hombres superiores espiritualmente. Las escuelas no crearán e inculcarán ese espíritu, estarán sostenidas por él y alcanzarán en él la medida de su significación para el pueblo.

Se apoyarán en una orgánica, no en una igualdad impuesta mecánicamente. Desde el seno de este reino de los espíritus se eleva la verdadera individualidad y libertad, la personalidad arraigada. La maldición de la lucha de clases, nacida de un espíritu meramente económico y de intereses

económicos, cederá a una nueva y más profunda estimación de los bienes de la vida y de la jerarquía de los espíritus. No es la igualdad racional quien une a los hombres, sino la voluntad común de elevarse sobre sí mismo y contemplar el mejor ideal propio en el espejo del honor del pueblo entero:

Te saludo en tu nobleza, patria mía,
con tu nombre nuevo, el fruto más maduro del tiempo,
a ti, última y primera de todas
las musas, Urania, te saludo.

Aun tardas y callas, meditas una obra gozosa,
que dé testimonio de ti, meditas una nueva creación,
la única que sea, como tú misma,
nacida del amor y buena, como tú.

¿Dónde está tu Delos , dónde tu Olimpia,
que encontremos todos en la fiesta suprema?
Pero ¿cómo adivina tu hijo lo que tú
preparaste, inmortal, a los tuyos?

Así se me presenta, pues, la imagen de la reforma escolar que se está haciendo, no como producto de disposiciones ministeriales, sino como algo nacido de la vida misma. Es una locura creer que la escuela unitaria decretada por el Estado, pueda crear el espíritu de comunidad. Al revés: sólo cuando existe ese espíritu es posible la escuela unitaria en su significación más profunda. Este espíritu surge de la nueva orientación vital de la juventud. Ya en este movimiento hay individualidad y libertad. Pues la vivencia de la comunidad no exige igualdad de los miembros, sino sólo el contacto en una cosa hondísima: en la voluntad de pureza, verdad, autenticidad e lo interno, y en la afirmación de la voluntad de valor auténtico, que cada uno puede, sin embargo, experimentar e interpretar en su contenido según su modo particular. Desde esta vida total, depurada éticamente, se elevan los caminos de la cultura en una rica diferenciación. Pues cultura es hoy irrevocablemente cultivo de la individualidad, elevación a la personalidad. Pero las individualidades no están unas junto a otras, ajenas y sin relación, sino que están ligadas por un vínculo de comprensión, que emana de su esencia. La comprensión no exige igualdad. Radica más bien en el sentimiento del tener que ser

así del prójimo, de la interna consecuencia de su estructura, considerando el suelo espiritual desde donde se desarrolla y el lugar en que está. En esta comprensión, que no es posible sin una amplia conciencia cultural, se encuentra también a la vez el límite de la libertad de desarrollo individual. Toda individualidad necesita en su vía de formación aquellos *contrapesos,* sin los cuales no comprendería la vida espiritual en torno y los hilos que conducen a otras zonas culturales. Pero que el estado procure en lo posible asegurar a todo el que parezca llamado al caudillaje los *medios externos,* que participe en los bienes superiores de cultura de esta comunidad cultural viviente. Si se comprende esta última aspiración bajo la «igualdad», también ella mantiene su buen derecho entre las fuerzas de la reforma escolar. Sobre el fundamento de una auténtica comunidad popular se eleva ahora el antiguo ideal de la humanidad: de la personalidad desarrollada en su libre y rica popularidad, pero que permanece entrelazada en la vida colectiva y obligada a ella. Pues por encima de toda la movilidad de la sociedad se eleva al fin la antigua catedral de la idea prusionoalemana del deber, señalando el fin que está sobre todos nosotros. En tal arquitectónica se lograría sano el equilibrio entre las tres fuerzas sociológicas de la forma escolar: libertad, igualdad y fraternidad.

Spranger, E. (1948). *Cultura y educación. Parte histórica*. Vol. 1. (J. Marías, trad.). Buenos Aires: Espasa-Calpe, pp. 143-162.

De Robinson a Odiseo: Pedagogía estructurativa

Eje y objeto en la escuela

Se ha dicho que el niño es el eje de la escuela. Esto es absurdo. El niño no es el eje, sino el fin y el objeto de la enseñanza. El eje de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro. Tampoco es válido mirar al niño como un eterno infante. Lo que interesa en el niño es su contenido, o sea el embrión del hombre. Lo más delicado en el niño es el desarrollo, y el educador deberá dirigirlo y no únicamente limitarse a observarlo. Discutir entonces si el centro de gravedad de la escuela está en el alumno o está en el maestro es gastar energías que hacen falta para establecer la colaboración cordial necesaria. A veces el niño expandirá el alma en ansia de luz. Otras veces el maestro se verá obligado a despertarlo del sopor de la conciencia todavía confusa. Y el maestro y se hará eje de la clase cada vez que revele alguno de los secretos de una ley, cuando formula una de las reglas eternas de la sabiduría: cuando expone un teorema, cuando demuestra conducta. Sin renunciar a su autoridad, el maestro procurará hacerla inteligente y benévola. Sin otorgar beligerancia a las apetencias del animalito confiado a su guarda procurará mostrarse tolerante como un padre. A diferencia del austero pedagogo antiguo procurará el maestro hacerse sentir lo menos posible, pero manteniéndose alerta a fin de auxiliar cuando convenga. Compárese mentalmente el maestro con Virgilio, que sabe acompaña un genio por los caminos del Infierno, Purgatorio y Paraíso. Por lo mismo ejerce su autoridad con sabiduría, inteligencia y consideración.

Contribuya en buena hora el maestro a extirpar de la conciencia del niño consejas reñidas con el conocimiento científico de la realidad. Pero en lo moral y en lo religioso sea prudente y evite que un mal uso del libre examen reemplace en el alumno doctrinas coherentes y grandes con interpretaciones individuales de categoría inferior.

Una prolongación de la autoridad del hogar será siempre la mejor forma de la disciplina pedagógica. Y ya se sabe que en el hogar normal rige la ley del amor. Se depura el amor y se convierte en impulso de adelanto espiritual cuando el cristianismo, desatándolo de la función sexual, erige en modelo de la relación de superior a inferior el afecto del padre. Lo mismo en el humano que en lo divino. Ya los griegos sospecharon análogo secreto pedagógico cuando daban contornos maternales a la Minerva que protege el destino de sus héroes.

Un sistema parecido no renuncia a la autoridad pero trata de hacerla inteligente. No da beligerancia a los apetitos ni a los instintos del pequeño animal escolar, pero sí recomienda respecto de ellos una tolerancia que advierte los riesgos con el cuidado que suele poner el padre. Finalmente da al maestro como modelo el del padre. Se postulan así las ventajas de una autoridad con amor, a diferencia de la autoridad letrada del pedagogo antiguo y en oposición de la no autoridad de los sistemas que se recrean observando lo mismo la morbosidad que el prodigio.

Cada maestro ha de sentirse padre más allá de la carne y por la simpatía del espíritu, y cada maestra es una madre que, por estar libre del lazo fisiológico, aprecia mejor la realidad espiritual del educando y su desvalimiento, así como el mejor medio de prestarle socorro. No hay en esto nada nuevo, pero tampoco se ha descubierto hasta hoy sentido más firme de relación entre los seres. El no ser de novedad flamante recomienda estas doctrinas porque la buena escuela no es artefacto acabado de salir de la fábrica, no es producto para la vitrina de la exposición internacional ni antigualla de arqueólogo, sino elemento vivo y eterno de la cultura. Sus rasgos esenciales se perpetúan en la historia y el mito, enriquecidos con el saber peculiar de cada época, pero fieles a la relación fundamental de autoridad, con amor que es propio de hijos y padres y de maestros y alumnos. Padres que por estar desligados del afecto según la materia suelen juzgar mejor de las necesidades del espíritu y de la ciencia: eso pueden llegar a ser los maestros. Por desgracia, su carácter inevitable de funcionario del Estado suele colocar al maestro en condiciones de dependencia que necesariamente enturbian la santidad de su misión. En rigor no deberían existir

intermediarios entre el maestro y la sabiduría, y por desgracia únicamente los grandes y excepcionales maestros sacuden los compromisos y atenuaciones de la verdad que se derivan de las exigencias de la patria, la economía, la política, el partidarismo. El maestro de vocación deberá en cada caso sobreponerse a las conveniencias de su nación y de su época con el objeto de enseñar la verdad incontaminada. El cumplimiento de semejante misión exige heroísmo que no hallará el maestro en las nomas frías de su razón, pero sí en su fuerza de amor humano por deber divino. En nombre de un compromiso divino enseñará el maestro tal cual su convicción le dicte.

Pero ¿Cuál es el método de la transmisión?

Antes de responder distingamos lo que en la transmisión depende del ser del maestro (conciencia con su porción de claridad) y lo que depende de la naturaleza de la materia por enseñar. El influjo personal del maestro es decisivo para despertar los valores morales y espirituales del alumno. Su misión en este sentido consiste en provocar el desenvolvimiento de las potencialidades nobles. Para lograrlo ha de contagiar su propia nobleza identificándose en el sentir por contacto del alma y alma y por relación de amor, que es equivalente indispensable del raciocinio que convence en cuestiones de interés y de la demostración que determina la verdad en materias científicas.

En cuanto al conocimiento de orden objetivo, el maestro tendrá que adoptar procedimientos concordes de la naturaleza de la ciencia por enseñar. A cada ciencia habrá que respetarle su método propio más bien que inventarle metodologías que se convierten en seudociencias adicionales y ficticias. El sistema de Hebart, pese a su intelectualismo, sigue siendo eficaz para las ciencias abstractas. Por mi parte, esbozaré un método que corresponde a las divisiones de mi filosofía. Dentro de lo que llamo *filosofía de la física* hay sitio para el conocimiento teórico-práctico del mundo objetivo (física y ciencias naturales) y también para el conocimiento intuitivo del mundo ideal (matemáticas y lógica), y en general las disciplinas idealistas. El método, por lo mismo, ha de ser pragmático, empírico, para la investigación, tal como lo requieren las ciencias aplicadas; pero al mismo tiempo el alumno será llevado a examinar el instrumento de su conocer, la inteligencia que opera según leyes lógicas, necesarias, cuyo origen y método sirven a la práctica pero no se derivan necesariamente de ella. No bastará pues el método inductivo porque hará falta complementarlo con el método deductivo, generalizador, que es propio de las artes de la reflexión.

Del activismo raciocinado, que es aplicable al conocimiento objetivo, pasaremos enseguida a lo ético por tránsito en que, al cambiar el asunto, se hace necesario adoptar nuevo método. Se abre de esta suerte un nuevo capítulo en la clasificación del conocimiento dedicado al mundo de lo ético, esfera distinta de la esfera física. Aparte de la técnica del *agere* y de la reflexión o *intelligere*, que aplicamos a la física, tendremos que buscar una disciplina especial aplicable a las maneras de la conducta. La nueva disciplina tendrá que atender a los dos factores específicos: responsabilidad y valor, desconocidos del físico. Las materias de esta segunda clasificación consisten de ciencias como la historia, la economía, la política, que desarrollan su propia manera de crecimiento y de comprensión y sentido. El método para la enseñanza de tal género de conocimientos ya no es predominantemente activo ni exclusivamente intelectualista. Para juzgar la conducta experimentamos con nuestra personalidad y cotejamos sus reflejos más íntimos con la manera de ser de nuestros semejantes, juzgando conforme a valores y ya no según a la ley que observamos en los objetos. Descubrimos normas para la acción voluntaria: lo moral, la inmoral, lo placentero y lo doloroso, etcétera. Nos hallamos frente a valores de conciencia y ante problemas de responsabilidad. Ni siquiera el método intelectualista puede bastarnos para resolver situaciones parecidas. En ellas aparecen calidades irreductibles a lo abstracto y vivencias que sólo en sí mismas pueden hallar justificación. El gran capítulo de las ciencias morales entonces tendrá que ser reconocido por la pedagogía para aplicarle métodos de enseñanza como la persuasión y el ejemplo, que nada tienen que hacer con el conocimiento activo útil para adiestrar las manos ni con la reflexión teórica que se dedica a lo abstracto.

Y todavía, en un más allá de la voluntad, encontramos un tercer orden de realidades y conocimientos que no son objeto ni son ejercicio voluntario ni son conducta. Comprende este orden cuanto se rige por determinaciones de simpatía, belleza y amor. La contemplación del firmamento está a mil lenguas, en la escala biológica, del impulso que capta corpúsculos para alimentar a la amiba original. Y no solo es cuestión de distancia, sino de actitud de originaria y de punto de vista esencial. No puedo pues, sin desconocer los medios de la conciencia y las categorías de la realidad que me rodea, aplicar a la enseñanza artística los sistemas del conocimiento utilitario ni tampoco las normas que rigen la conducta según la noción del *deber*. Aunque el intelectualista imagine que el *intelligere* basta para la estética, no cabe duda que hay en el arte maneras específicas de conocimiento: el ritmo y la melodía, la dicha y el pavor, modalidades emotivas comparables a las ideas del intelectualismo pero dotadas de ley propia. Un nuevo método pedagógico nos impone por el

mismo arte. No un simple cambio de disciplina, sino una diferente manera de abordar la *realidad específica* que se contiene en la gran división de lo estético. La regla del aprendizaje aquí no es activa-reflexiva como en lo físico, no es normativa-persuasiva como en lo ético, sino como contagiosa y revelatriz. El arte no convence ni invita al aprovechamiento; no persuade ni inquieta el sentido de la responsabilidad: simplemente fascina y engendra dicha. Pensad, para precisar la diferencia, en la sencilla frase común: "la pura alegría del alma que nos causa una música refinada". El pedagogo, al darse cuenta del nuevo valor, busca el método adaptable a su enseñanza en vez de pretender enseñarlo según el sistema de la física o de la ética.

De todo lo que antecede se deduce la ilegitimidad de reunir las complejas disciplinas necesarias a la más humilde escuela bajo un marbete de ocasión y de particularidad: escuela activa, o del trabajo, o de la experiencia, cuando hay realidades de conocimiento que no son precisamente trabajo ni experiencia.

En cambio el método complejo que toma en cuenta los diversos caracteres del material a enseñar resulta no sólo más de acuerdo con los hechos, sino también más pedagógico con tal de que obedezca a un orden que garantice la unidad. En el orden que acabo de exponer hay una unidad que va de la periferia al centro, de los hechos a la conciencia. Su unidad aparece en cada momento de la reflexión porque en cada momento se atiende a la categoría que ocupa el hecho considerado dentro del engranaje vivo de la conciencia. No se trata pues de un eclecticismo de componenda, sino de ordenar categorías que corresponden a la realidad según la estructura misma de nuestra personalidad. Resulta así una ciencia organizada de acuerdo con el juego natural de la operación consciente y en el orden jerárquico, no simplemente lógico, determinado por nuestros juicios en la más amplia realidad del vivir. La pedagogía que a tal visión corresponde se asocia a la marcha normal de la conciencia según su estructura interior y conforme al orden que ella misma impone a la existencia.

La escuela elemental

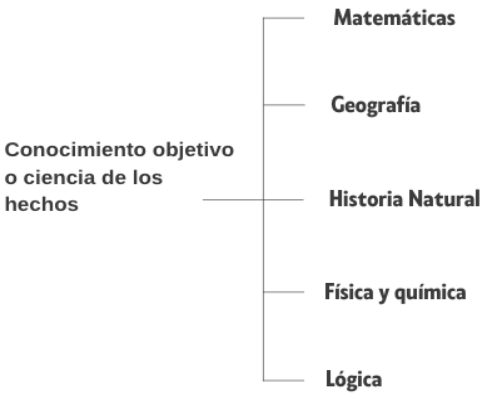
Con las apuntaciones hechas basta para deducir el sistema de escuela que corresponde a una enseñanza ordenada y cabal de todo el saber. Lo intelectual y físico se corresponden en nuestra clasificación porque damos a lo intelectual únicamente el alcance objetivo que le señal Bergson. Así

lo aplicamos con exactitud a la ciencia y sólo como auxiliar en las disciplinas de criterio propio, como la moral y la estética.

Nos daría pues nuestra triple división física, ética, estética, un plan de ordenamiento de materias más o menos como sigue:







De intento hago un resumen esquemático que elude el detalle y señala nada más las direcciones generales de la clasificación. No es el momento de justificar una filosofía, sino de indicar el orden que nos sirve de fundamento para nuestras reflexiones sobre el método de la pedagogía y el trabajo en la escuela.

Considerando el conjunto de la sabiduría según el orden indicado u otro semejante, el problema del maestro consiste en trasmitirlo al alumno según los métodos varios que exige la índole de cada enseñanza, pero antes de analizar esos métodos conviene reflexionar en el otro término de la enseñanza, o sea quien la recibe. Se advierte, desde luego, que el alma joven no es un recipiente vacío donde se vierte un contenido. El alma del alumno está ya ocupada por lo suyo y surge entonces la tarea de conciliar, combinar y nutrir uno de otro los dos movimientos: el de la sabiduría, que la escuela transmite desde el exterior, y el mundo subjetivo del alumno, que en algunos casos rechaza la aportación externa, en otros la asimila y se acrecienta en ella. Se produce en ese mismo instante un resultado curioso y de la mayor importancia porque al ilustrar la sabiduría crece con la accesión de la nueva conciencia. Y al mismo tiempo la nueva conciencia entra al mundo de la ciencia con derechos de ciudadanía plena, como uno que, llegado el momento, se convertirá reconstructor y factor, acaso reformador de la sustancia espiritual que con el nombre de *saber* le ha sido impartida.

De esta suerte el alma ha crecido con la enseñanza, y a su vez la sabiduría gana un elemento activo llamado a renovarla o, por lo menos, a perpetuarla en el tiempo. Lo que se opera en grande cuando la nueva generación se incorpora a la cultura, ya no sólo como heredera, sino también como actora de la inacabable tarea del espíritu. Al mismo tiempo, del número de conciertos y coincidencias felices del saber exterior hecho y el poder subjetivo y recreativo del alma nueva depende la fecundidad de cada época en la historia de la cultura.

Es grande el caudal de sabiduría que el maestro maneja; considere sin embargo que un niño humilde puede estar destinado a intervenir en la ciencia de la escuela para acrecentarla o para cambiarla; piense también que no perduraría la civilización de no efectuarse acertadamente el engrane fecundo de la conciencia de la especie, organizada en la enseñanza, y la conciencia de la juventud representada por el alumno.

La solidaridad espiritual que tal reflexión establece reemplazará en los temperamentos fríos la comunicación de simpatía y amor necesaria en el colegio pero que, por espontánea, pudiera a muchos faltar. Imbuidos pues de la convicción de solidaridad, no sólo en el trabajo, sino en todos los aspectos de la existencia humana, cooperarán maestro y alumnos.

El taller y el aula

Examinemos ambos en los afanes del taller. La mejor *escuela* del taller es la del *trabajo mismo* y no su *parodia*. El fracaso en los trabajos manuales de índole pedagógica, más que utilitaria, se explica fácilmente. El niño es más inteligente de lo que creemos, y pronto se da cuenta de que una imitación del trabajo del adulto, desprovista de utilidad, no le divierte. Se aburre entonces en clase. Pero si el taller le ofrece los problemas del trabajo mismo, aunque reducidos a su elementalidad, si después de la hora de esfuerzo ve que ha obtenido cosa aprovechable, la curiosidad se ligara con el interés y obtendremos beneficios materiales a la par que educativos. Al mismo tiempo deberá el maestro enseñar las posibilidades del trabajo de las manos como ejercicio desinteresado y originador del goce estético. La talla agregada al trabajo de carpintería, el moldeado en barro, el dibujo que de industrial pasa a ser artístico, servirán para revelar al discípulo las potencialidades de acción desinteresada que contiene su personalidad. Desde ese momento, aunque se trabaje con el mismo material, el método de la enseñanza cambia como ha cambiado el punto de vista. El criterio

ya no será utilitario, sino estético, y el propósito deja de ser un simple *hacer* para convertirse en goce de la acción de belleza.

Si del taller pasamos al aula, el criterio pragmático sufre mayor eclipse. Aun dentro del capítulo que hemos titulado *físico*, y en las ramas de la ciencia concreta, el interés principal de la conciencia no es *aprovechar* sino *entender*. El saber teórico es una necesidad más viva del alma que todas las experiencias concretas. En ese terreno la escuela no puede adoptar el método activo, sino que tiene que dejar de ser escuela del trabajo para convertirse al intelectualismo, que es el método propio de la teoría. Y así vayan, como de venir, ligados el trabajo del laboratorio y la teoría matemática, siempre deberá reflexionarse en que una atención constante a la teoría es la única manera de hacer válida y de justificar experiencia. Cuando se abusa de la experiencia, en el sentido de presentarla desligada de teorías, se corre el peligro de dar un conjunto de hechos obtenidos conforme a rutinas pero sin sentido general que los explique y englobe. Se teme a menudo la rutina de la regla, pero también hay rutina en una experiencia que no sabe por qué hace las cosas, que ignora el fundamento teórico, así sea hipotético, de la receta del laboratorio. En todo momento a de recordar el educador la regla de sabio, que es acompañar siempre el *hecho* de la *hipótesis*, y viceversa, pero contando con que hay siempre mayor virtualidad en la hipótesis.

Esa suerte de pensamiento muscular que recomienda el pragmatismo, reducido a términos filosóficos revela una confusión de pensar, que es manejo de ideas, y el actuar, que es destreza manual. La conciencia para su salud necesita de la especulación puramente ideal, desentendida de la preocupación del aprovechamiento. De allí la conveniencia de conservar a las clases de teoría como, por ejemplo, las matemáticas y la lógica, su carácter de formulismo espiritual. Habrá que ser por lo mismo rigurosamente pragmático en el taller, pero juiciosamente, intelectualista en el aula. Al fin y al cabo el aula seguirá siendo el lugar esencial de la escuela. De nada servirá el paseo por el campo para la ilustración de la enseñanza botánica si después, en el pupitre, no se cataloga, registra y ordena la experiencia conforme a las categorías de la inteligencia. En un ambiente dominado por los hechos la escuela es órgano social del conocimiento encargado de esclarecer los hechos.

La conducta

También en el aula estudiarán discípulos y maestros las cuestiones relacionadas con nuestra conducta, desenvolviéndola en las distintas ramas de conocimiento a que ha dado lugar. El criterio

general de estos estudios, pese al pragmatismo que los asimila a la fabricación de los útiles y a la técnica utilitaria, es un criterio que se expresa en el ejemplo y el mandato de los más altos casos humanos. Moisés y los Apóstoles, San Francisco: he allí los maestros de la moral. Entre estas cumbres y la biología de ambos hay un conjunto de actividades semiéticas repartido en ciencias como la fisiología y la medicina y la higiene, la historia y la política. La relación íntima que estas diversas ciencias establecen entre maestro y discípulo es distinta de la que se deriva del estudio de las ciencias físicas. En las primeras hablamos de un concierto y engrane fecundo del saber hecho y la generación nueva, cuyo resultado es perpetuar y enriquecer, rejuvenecer el conocimiento. En las ciencias morales, la liga de maestro y discípulo se vuelve más honda porque la acción humana es en ellas más importante y creadora. Se despierta el interés de mantener y acrecentar ciertos matices de la convicción, y el maestro inevitablemente buscará afiliados. En el caso de las ciencias físicas se persigue una verdad útil o una verdad abstracta; el cultivo de las ciencias morales determina movimientos de interés concreto. Maestro y discípulo se ven colocados en un terreno en el que nada es tan difícil como la neutralidad. El conflicto del propósito social contenido en la doctrina que enseña la escuela y la opinión del maestro, que puede no coincidir con el mismo, y la ambición del alumno, que suele ser también divergente, crea situaciones que para ser fecundas tienen que inspirarse en el denominador común de una ética basada en tolerancia y fraternidad. Los caminos pueden ser diferentes, las opiniones pueden variar con tal de que todo concurra al logro de una mayor exaltación de los valores supremos.

En el caso de las ciencias físicas dijimos que maestro y alumno se sentirán ligados por solidaridad en la obra de la cultura pese a la diversidad de las teorías y los descubrimientos. En el campo del conocimiento moral debe unirnos el común propósito fraterno de salvación.

Arte

Pasando enseguida al examen de los métodos aplicables a la enseñanza de las disciplinas propiamente espirituales que se engloban en la palabra *arte*, diremos que aquí el propósito esencial es lograr una comunidad entre alumno y maestro. Comunidad en la percepción y goce del valor espiritual, y no obstante que las maneras de la percepción sean diferentes. Cada cual, en efecto, entiende el arte a su modo, pero lo valioso de la experiencia artística es que nos lleva a todos a

convivir en una realidad que nos trasciende. El método para la enseñanza de las disciplinas del arte puede resumirse en esa sola palabra: *comunión*. Descubrir las maneras de hacer fácil y fecunda nuestra inteligencia, y goce del valor artístico, es decir, llevarnos a comunión con lo bello, tal es la pedagogía propia del arte. A diferencia de la pedagogía pragmática, propia de la técnica, y de la pedagogía intelectualista necesaria a la ciencia y del sentido fraterno necesario a la ética, el pedagogo artista, por fascinación y magia, ha de llevarnos a la comprensión total activa, intelectiva, amativa y estética, o comunión cabal con los más altos valores del espíritu.

En la enseñanza del arte, en efecto, ya no priva el ingenio que construye aparatos según el propósito utilitario, sino la fantasía que acomete preferentemente lo imposible y lo inútil. Tampoco tiénese en cuenta el interés del moralista, y puede trascenderse la fraternidad llevando la conciencia al goce y plenitud de lo Absoluto.

Con objeto de precisar la aplicación de las generalidades asentadas, emprenderemos en el capítulo siguiente el examen detallado del trabajo escolar según se desarrolla en los programas correspondientes.

Vasconcelos, J. (2009). *De Robinson a Odiseo: Pedagogía estructurativa*. México: Trillas, pp. 43-52.

Alexander S. Neill

Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños

Una ojeada a Summerhill

Permítaseme describir un día típico en Summerhill. El desayuno se toma de 8:15 a 9. Maestros y alumnos llevan su desayuno de la cocina al comedor. Se supone que las camas deben estar hechas a las 9:30, hora en que empiezan las clases.

Al empezar cada semestre, se fija un horario. Así, los lunes, Derek tiene laboratorio con el primer año, los martes con el segundo, y así sucesivamente. Yo tengo un horario parecido para inglés y matemáticas, Maurice para geografía e historia. Los niños más pequeños (de siete a nueve años) por lo general están con su propio maestro la mayor parte de la mañana, pero también van a la sala de ciencias o de artes.

A ningún alumno se le obliga a asistir a las clases. Pero si Jimmy asiste a inglés el lunes y no vuelve a aparecer hasta el viernes de la semana siguiente, los otros en seguida objetan, con razón, que hace que se retrase el trabajo, y quizás lo excluyan porque les impide progresar.

Las lecciones duran hasta la una; pero los niños del kindergarten y los de los primeros años comen a las 12:30. En la escuela se come en dos turnos: los maestros y los niños mayores se sientan a comer a la 1:30.

Las tardes son completamente libres para todos. No sé lo que hacen todos durante la tarde: yo cuido el jardín, y rara vez veo por allí a alguno de los más pequeños; otros juegan a los *gansters;* algunos de los mayores trabajan en motores y radios o dibujan y pintan. Cuando hace buen tiempo, los mayores practican algún deporte. Otros se distraen en el taller, reparando sus bicicletas o haciendo barquitos o revólveres.

A las cuatro se sirve el té; a las cinco empiezan diversas actividades. A los menores les gusta que se les lea; a los medianos les gusta trabajar en la sala de arte: pintan graban en linóleo, hacen trabajos en cuero o canastas. En la alfarería parece ser un lugar preferido mañana y tarde. El grupo de los mayores trabaja de las cinco en adelante. Todas las noches están lleno el taller de materiales y la carpintería.

Las noches de los lunes los niños van al cine de la localidad a expensas de sus padres. Cuando cambian de programa el jueves, los que tienen dinero vuelven a ir.

Los martes por la noche, los maestros y los mayores escuchan mi charla sobre psicología; al mismo tiempo, los menores forman varios grupos de lectura. Las noches de los miércoles se dedican a la danza; los discos de las danzas son escogidos entre un gran número de ellos: todos los niños son buenos danzarines, y algunos visitantes dicen que se sienten inferiores cuando danzan con ellos. Las noches de los jueves no hay nada especial, los mayores van al cine, a Leiston o a Adelburgh. El viernes se reserva para algún acontecimiento especial, como por ejemplo, el ensayo de alguna obra teatral.

La noche del sábado es para nosotros la más importante porque es cuando se celebran las asambleas generales de la escuela. Después suele haber baile. En los meses de invierno, se dedica al teatro la tarde de los domingos.

No hay horario para el trabajo manual. No hay lecciones fijas de carpintería. Los niños hacen lo que quieren, y lo que quieren hacer es casi siempre un revólver o fusil de juguete, una barca o una cometa.

No les interesan mucho los ensambles complicados como el de cola de milano; ni siquiera los muchachos mayores se preocupan por la carpintería difícil. No son muchos los que se interesan por mi propia afición –trabajos de latonería a martillo–, porque no se le puede poner mucha fantasía a un cazo de latón.

Un día bueno quizás no veáis a los niños *gangsters* de Summerhill: andan por los rincones lejanos dedicados a sus hazañas. Pero veréis a las niñas: están en la casa o cerca de ella, y nunca muy lejos de las personas mayores.

Con frecuencia veréis la sala de arte llena de niñas que pintan y trabajan con telas brillantes. Pero creo que, en general, los niños pequeños tienen más espíritu creador; por lo menos nunca oí decir a un niño que se aburre porque no sabe qué hacer, en tanto que a veces se lo oigo decir a las niñas.

Es posible que me parezcan más creadores los niños porque la escuela esté mejor equipada para ellos que para las niñas. A las niñas de diez o más años les sirve de poco un taller para trabajar metales o madera; no sienten el deseo de jugar con máquinas ni las atraen la electricidad o la radio. Tienen sus trabajos artísticos, como son la alfarería, el grabado en linóleo, la pintura y las labores de costura, más para algunas esto no es suficiente. Los muchachos son tan hábiles en cocinar como las niñas; niñas y niños escriben y representan sus propias comedias, y hacen las ropas y los escenarios. En general, el talento teatral de los alumnos es de alto nivel, porque actúan con sinceridad y no por presunción.

Las niñas parecen frecuentar el laboratorio de química tanto como los niños: el taller es quizá el único lugar que no atrae a las niñas de más de nueve años.

Las niñas toman una parte menos activa en las asambleas de la escuela que los niños, y no sé cómo explicar este hecho.

Hasta hace unos años, las niñas venían más tarde a Summerhill: muchas de ellas habían fracasado en conventos y en escuelas de niñas. Yo nunca considero a esos niños como verdaderos ejemplos de educación libre. Esas niñas que venían tarde solían ser hijas de padres que no estimaban la libertad, pues si la hubieran estimado sus niñas no hubieran sido problemas. Después, cuando la niña se curaba en Summerhill de su defecto especial, se la llevaban sus padres a "una buena escuela para que la educasen". Pero en los años recientes hemos recibido niñas de hogares que creen en Summerhill. Forman un lindo ramillete y están, además, llenas de espíritu, originalidad e iniciativa.

Algunas veces se nos han ido niñas por razones financieras, y en ocasiones porque sus hermanos estaban en escuelas particulares caras. La vieja tradición de hacer del hijo la persona importante de la familia, es muy persistente. También hemos perdido niños y niñas por celos de los padres, que temían que sus hijos pusieran en la escuela el cariño que debían poner en su hogar.

Summerhill siempre ha tenido que luchar mucho para ir tirando. Pocos padres tienen la paciencia y la fe de enviar a sus hijos a una escuela en la que pueden jugar, si no quieren aprender. Los padres tiemblan de pensar que su hijo no sea capaz de ganarse la vida a los veintiún años.

Hoy, los alumnos de Summerhill son en su mayor parte niños cuyos padres quieren educarlos sin disciplina restrictiva. Esto es una circunstancia de lo más feliz, porque en otro tiempo recibí al hijo de un reaccionario que me lo enviaba por pura desesperación. Estos padres no tienen ningún interés en la libertad de los hijos, y en secreto deben habernos considerado como un montón de chiflados. Era muy difícil explicarles las cosas a estos reaccionarios.

Recuerdo al caballero militar que pensaba matricular a su hijo de nueve años.

–El lugar me parece muy bien–dijo–; pero temo una cosa. Mi hijo puede aprender a masturbarse aquí.

Le pregunté por qué lo temía.

–Le hará mucho daño–dijo.

–No nos hizo mucho daño ni a usted ni a mí, ¿no es cierto? –dije bromeando.

Se fue volando con su hijo.

Hubo también el caso de la madre rica, quien, después de hacerme preguntas durante una hora, se volvió a su marido y dijo:

–No sé qué hacer, si mandar aquí a Marjorie o no.

–No se moleste –dije–. Yo lo decidí por usted. No la recibiré.

Tuve que explicarle lo que quise decir:

–Usted no cree de verdad en la libertad –dije–. Si Marjorie viniera aquí, tendría que pasarme media vida explicándole a usted constantemente en qué consiste, y finalmente aún no quedaría usted convencida.

El resultado sería desastroso para Marjorie, porque perpetuamente tendría delante la duda espantosa: ¿Quién tiene razón, mi casa o la escuela?

Los padres ideales son los que llegan y dicen: –Summerhill es el lugar para nuestros chicos; ninguna otra escuela podría serlo.

Cuando abrimos la escuela, las dificultades fueron particularmente graves. Sólo podíamos admitir niños de las clases media y alta, porque teníamos que cubrir los gastos. No teníamos detrás ninguna persona rica. En los primeros tiempos de la escuela, un benefactor, que quiso guardar el anónimo, nos ayudó en uno o dos momentos difíciles; y después uno de los padres hizo donativos generosos: una cocina nueva, una radio, una ala nueva para la casa, un taller nuevo. Era el benefactor ideal, porque no puso condiciones ni pidió nada en compensación. –Summerhill dio a mi Jenny la educación que yo quería para él– dijo simplemente; porque James Shand era un verdadero creyente en la libertad para los niños.

Pero no pudimos nunca admitir a hijos de padres muy pobres. Es una lástima, porque tuvimos que limitar nuestro estudio únicamente a niños de clase media. Y algunas veces es difícil ver el carácter de un niño cuando se oculta tras demasiado dinero y ropas caras. Cuando una niña sabe que al cumplir los veintiún años entrará en posesión de una cantidad importante de dinero, no es fácil estudiar en ella la naturaleza infantil. Pero, felizmente, la mayor parte de los alumnos actuales y pasados de Summerhill no fueron maleados por la riqueza; todos ellos saben que tendrán que ganarse la vida cuando salgan de la escuela.

En Summerhill tenemos camareras o doncellas que trabajan para nosotros todo el día, pero que duermen en sus casas. Son muchachas jóvenes que trabajan mucho y bien. En un ambiente libre en que no las manda nadie, trabajan más y mejor que las doncellas sometidas a una autoridad. Son muchachas excelentes en todos los aspectos. Siempre me siento avergonzado por el hecho de que esas muchachas tengan que trabajar mucho porque nacieron pobres, mientras que he tenido niñas mimadas de familias bien acomodadas que no tenían ni energías para hacer su propia cama. Pero tengo que confesar que yo mismo odio hacerme la cama. Mi mala excusa de que tengo otras muchas cosas que hacer no impresionaba a los niños. Se burlaban de mí diciendo que no puede esperarse que un general recoja la basura.

Más de una vez he indicado que los adultos no son en Summerhill dechados de virtud. Somos humanos como todos los demás, y nuestras flaquezas entran muchas veces en conflicto con nuestras teorías. En un hogar corriente, si un niño rompe un plato, el padre o la madre hacen un berrinche, dando más importancia al plato que al niño. En Summerhill, si una muchacha o un niño dejan caer una pila de platos, yo no digo nada, y mi mujer tampoco dice nada. Los accidentes son accidentes. Pero si un niño coge un libro y lo deja expuesto a la lluvia, mi mujer se enfada, porque los libros significan mucho para ella. En este caso personalmente soy indiferente, porque los libros tienen poco valor para mí. Por otra parte, mi esposa parece vagamente sorprendida cuando me enfado porque se ha roto un formón. Yo doy valor a las herramientas, pero las herramientas significan poco para ella.

En Summerhill nuestra vida es un dar constante. Los visitantes nos cansan más que los niños, porque también ellos nos piden que demos. Quizá sea mejor dar que recibir, pero indudablemente es más agotador.

Nuestras asambleas generales de los sábados por la noche revelan, ¡ay!, el conflicto entre niños y adultos. Esto es natural, porque tener una comunidad de diferentes edades y que todo el mundo lo sacrificase todo a los niños más pequeños, sería estropear por completo a esos niños. Los adultos se quejan si un grupo de mayores no los deja dormir con sus risas y charlas después de que todos se han ido a la cama. Harry se queja de que pasó una hora proyectando un panel para la puerta de la fachada, se fue a comer y cuando volvió se encontró con que Billy lo había convertido en un estante. Yo hago acusaciones contra los niños que se llevaron mi equipo de soldar y no lo devolvieron. Mi esposa se enfada porque tres niños pequeños se fueron después de comer y dijeron que tenían hambre, y cogieron pan y confitura, y a la mañana siguiente se encontraron los trozos de pan tirados en el pasillo. Peter informa con tristeza que un grupo se dedicó a tirarse unos a otros su preciosa arcilla en el cuarto de alfarería. Y así, continúa la lucha entre el punto de vista del adulto y la despreocupación juvenil. Pero la lucha no degenera nunca en cuestiones personales; no hay en el menor sentimiento de acritud contra los individuos. Este conflicto mantiene muy vivo a Summerhill. Siempre ocurre algo, y no hay un día insulso en todo el año.

Felizmente, el personal no es demasiado egoísta, aunque reconozco que me hiere cuando compro un tono especial de pintura a tres libras el galón y después me encuentro con que una muchacha ha cogido la preciosa materia para pintar una cama vieja. Yo soy egoísta en cuanto a mi coche, mi máquina de escribir y mis herramientas del taller, pero no tengo el menor sentimiento de propiedad respecto de las personas. Si tenéis ese sentimiento, no podéis ser maestros de escuela.

El desgaste de material en Summerhill es un proceso natural, sólo podría evitarse con el miedo. El desgaste de energías psíquicas no puede evitarse de ningún modo, porque los niños piden y hay que darles. La puerta de mi despacho se abre cincuenta veces al día y un niño hace una pregunta: –¿Hay cine esta noche? –¿Por qué no tomo una lección particular? –¿Viste a Pamela? –¿Dónde está Ena? Y así constantemente todo el día, y yo no siento que haga ningún esfuerzo en el momento, aunque no tengamos verdadera vida privada, en parte porque la casa no es buena para la escuela, y no lo es desde el punto de vista del adulto, porque los niños están siempre encima de nosotros. Pero al terminar el curso, mi esposa y yo estamos completamente fatigados.

Una cosa digna de señalarse es que los individuos del personal rara vez pierden la paciencia. Eso dice mucho a favor de los niños y a favor del personal. En realidad, es una delicia vivir con estos

niños, y las ocasiones de perder la paciencia son muy pocas. Si un niño es libre para decidir por sí mismo, habitualmente no será rencoroso. No encontrará ninguna diversión en hacer que un adulto pierda la paciencia.

Tuvimos una maestra que era supersensible a la crítica, y las niñas la atormentaban. No podían molestar a ningún otro individuo del personal, porque nadie más reaccionaba de aquel modo. Sólo puede molestarse a personas que tienen dignidad.

¿Presentan los niños de Summerhill la agresividad habitual en los niños corrientes? Bueno, todo niño debe tener cierta agresividad para abrirse camino en la vida. La agresividad exagerada que vemos en los niños no libres es una protesta contra el odio que se les ha mostrado. En Summerhill, donde ningún niño se siente odiado por los adultos, no es tan necesaria la agresividad. Los niños agresivos que tenemos son invariablemente los que no encontraron en el hogar amor y comprensión.

Cuando yo era niño, en una escuela de aldea, las narices sangrantes eran por lo menos un fenómeno semanal. La agresividad de tipo peleador es odio, y los niños llenos de odio necesitan pelear. Cuando los niños están en una atmósfera de la que se ha eliminado el odio, no lo muestran.

Creo que la importancia concedida por Freud a la agresividad se debe al estudio de hogares y escuelas *tal como son.* No puede estudiarse la psicología canina observando a un perdiguero encadenado. Ni puede teorizarse dogmáticamente sobre psicología humana cuando la humanidad está atada con una cadena muy fuerte, forjada por generaciones de odiadores de la vida. Encuentro que en la libertad de Summerhill la agresividad no se manifiesta con la fuerza con que se manifiesta en las escuelas de disciplina rigurosa.

Pero, en Summerhill, libertad no quiere decir renuncia al sentido común. Tomamos todas las precauciones para la seguridad de los alumnos: pueden bañarse cuando hay un salvavidas por cada seis niños; ningún niño menor de once años puede andar solo en bicicleta por las calles. Estas reglas proceden de los niños mismos, votadas en una asamblea escolar general.

Pero no hay ninguna ley relativa a trepar árboles. El trepar árboles es una parte de la educación de la vida; y prohibir todas las empresas peligrosas haría cobarde al niño. Prohibimos trepar a los

tejados, y prohibimos las escopetas de aire y otras armas que puedan herir. Siempre estoy intranquilo cuando empieza el furor por las espadas de madera; insisto en que se cubran las puntas con caucho o con tela, pero aun así me alegro cuando pasa la locura. No es fácil trazar la línea divisoria entre el cuidado sensato y la ansiedad.

Nunca he tenido favoritos en la escuela. Desde luego, siempre he querido a unos niños más que a otros, pero he procurado ocultarlo. Posiblemente el éxito de Summerhill se ha debido en parte a que los niños sienten que todos son tratados por igual, y tratados con respeto. Temo la existencia en una escuela de actitudes sentimentales hacia los alumnos; es muy fácil hacer de los gansos cisnes, o ver un Picasso en un niño que embadurna un lienzo con colores.

En la mayor parte de las escuelas en que enseñé, la sala del personal era un pequeño infierno de intrigas, odios y celos. Nuestra sala del personal es un lugar feliz. No existen los rencores tan frecuentes en otras partes. Con la libertad, los adultos adquieren la misma felicidad y buena voluntad que adquieren los alumnos. Algunas veces, un individuo nuevo de nuestro personal reacciona a la libertad de un modo muy parecido a los niños: puede andar sin afeitarse, estar hasta demasiado tarde en la cama, y hasta infringir las leyes de la escuela. Felizmente, el librarse de complejos lleva mucho menos tiempo en los adultos que en los niños.

En noches de domingos alternos, cuento a los niños menores una historia acerca de sus propias aventuras. Lo he hecho durante años. Los llevé al África tenebrosa, bajo el mar, sobre las nubes. Hace algún tiempo me hice morir a mí mismo. Summerhill caía en manos de un individuo riguroso llamado Muggins. Hizo obligatoria la asistencia a las clases. Bastaba decir *¡zas!* para ser apaleado. Describí la mansedumbre con que todos obedecían sus órdenes.

Los de tres a ocho años se enfurecieron contra mí. –No es cierto. –Todos escapamos. –Lo matamos a martillazos. –¿Crees que íbamos a aguantar a un hombre así?

Al fin, averigüé que podía contentarlos únicamente volviendo a la vida de nuevo y arrojando al señor Muggins por la puerta a puntapiés. Aquéllos eran en su mayor parte niños pequeños que no habían conocido nunca una escuela rigurosa, y su reacción de furor fue espontánea y natural. Un mundo en el que el maestro no estaba de su lado les parecía un mundo espantoso, no sólo a causa

de su experiencia en Summerhill, sino también a causa de su experiencia en el hogar, donde mamá y papá estaban también de su lado.

Un norteamericano, profesor de psicología, criticó nuestra escuela fundándose en que es una isla, que no encaja en ninguna comunidad y que no forma parte de una unidad social más amplia. Mi contestación es la siguiente: Si yo fundase una escuela en una población pequeña, procurando hacer de ella una parte de la comunidad, ¿qué ocurriría? De un centenar de padres, ¿cuántos aprobarían la asistencia libre a las clases? ¿Cuántos aprobarían el derecho del niño a masturbarse? Desde el primer momento, tendría que andar en componendas con lo que yo creo que es la verdad.

Summerhill es una isla. Tiene que ser una isla, porque los padres viven a kilómetros de distancia, en países de Ultramar. Como es imposible reunir a todos los padres en la población de Leiston, Suffolk, Summerhill no puede formar parte de la vida cultural, económica y social de Leiston.

Me apresuro a decir que la escuela no es una isla para Leiston. Tenemos muchas relaciones con gente de la localidad, y esas relaciones son amistosas por una parte y por otra. Pero, fundamentalmente, no formamos parte de la comunidad. Yo no pensaría nunca en pedirle al director del periódico local que publicase los triunfos de mis antiguos alumnos.

Jugamos con los niños de la población, pero nuestros fines educativos son muy diferentes. Como no tenemos filiación religiosa, no tenemos ninguna conexión con las corporaciones religiosas de la población. Si Summerhill formase parte del centro de comunidad de la población, estaría obligada a dar enseñanza religiosa a sus alumnos.

Percibo claramente que mi amigo norteamericano no se daba cuenta de lo que significaba su crítica. Según yo la interpreto, significa: Neill no es más que un rebelde contra la sociedad; su sistema no puede contribuir en nada a fundir la sociedad en una unidad armoniosa, no puede salvar el abismo que media entre la psicología del niño y la ignorancia social de la psicología infantil, entre la vida y la anti-vida, entre la escuela y el hogar. A esto respondo que no trato de hacer prosélitos de la sociedad: lo único que puedo hacer es convencer a la sociedad de que necesita librarse de su odio y de sus castigos y de su misticismo. Aunque escribo y digo lo que pienso de la sociedad, si intentara reformarla *por la acción,* la sociedad me mataría como a un peligro público.

Por ejemplo, si yo tratara de formar una sociedad en la que los adolescentes gozaran de libertad para tener su propia y natural vida amorosa, me arruinaría, si no era encarcelado, como seductor inmoral de la juventud. Odiando la componenda como la odio, aquí tendría que admitirla, al darme cuenta de que mi tarea primordial no es la reforma de la sociedad, sino hacer felices a unos pocos niños.

La educación de Summerhill frente a la educación normal

Yo sostengo que el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés; la educación debe ser una preparación para la vida. Nuestra cultura no ha tenido mucho éxito; nuestra educación, nuestra política y nuestra economía conducen a la guerra; nuestras medicinas no han acabado con las enfermedades; nuestra religión no ha abolido la usura y el robo; nuestro decantado humanitarismo permite aún que la opinión pública apruebe el bárbaro deporte de la caza; los progresos de la época son progresos mecánicos, en radio y televisión, en electrónica, en aeroplanos de propulsión a chorro, nos amenazan nuevas guerras mundiales, porque la conciencia social del mudo todavía es primitiva.

Si sentimos gusto en formular preguntas hoy, podemos hacer unas pocas embarazosas. ¿Por qué parece que el hombre sufre de muchas más enfermedades que los animales? ¿Por qué el hombre odia y mata en la guerra, y los animales no? ¿Por qué aumentan los casos de cáncer? ¿Por qué hay tantos suicidios? ¿Y tantos crímenes de locos sexuales? ¿Por qué ese odio que es antisemitismo? ¿Por qué se odia y se lincha a los negros? ¿Por qué la calumnia y el rencor? ¿Por qué es obsceno y un juego lujurioso el sexo? ¿Por qué es una desgracia social el ser hijo natural? ¿Por qué perduran religiones que ya hace mucho tiempo perdieron el amor, la esperanza y la caridad? ¡Por qué, mil por qué sobre nuestro alabado estado de eminencia civilizada!

Hago estas preguntas porque soy maestro, es decir, un individuo que trata con jóvenes. Hago estas preguntas porque las que suelen hacer los maestros son las que no tienen importancia, las relativas a asuntos escolares. Pregunto qué bien puede resultarle al mundo las discusiones sobre la historia de Francia o de la Antigüedad, y cuál no, cuando esas materias no importan ni jota, comparadas con la interrogante mayor relativa a la realización natural de la vida, de la felicidad interior del hombre.

¿Cuánto es realmente acción, autoexpresión, en nuestra educación? El trabajo manual consiste con excesiva frecuencia en hacer cajitas para alfileres bajo la dirección de un experto. Hasta el sistema Montessori, famoso como sistema de juego dirigido, es un modo artificial de conseguir que el niño aprenda haciendo. No hay en él nada creador.

En la casa, al niño se le está enseñando siempre. Casi en todas las casas suele haber por lo menos una persona mayor poco madura que corre a enseñarle a Tommy cómo funciona su nuevo juguete, siempre hay alguien que levante al niño sobre una silla cuando éste quiere ver algo colgado de la pared. Siempre que le decimos a Tommy cómo funciona su juguete le robamos al niño el goce de la vida, el goce del descubrimiento, el goce de vencer un obstáculo. ¡Peor aún! Hacemos que el niño se crea inferior y necesitado de ayuda.

Los padres tardan en darse cuenta de la poca importancia que tiene el aspecto instructivo de la escuela. Los niños, como los adultos, aprenden lo que quieren aprender. Todos los premios, distinciones y exámenes desvían el desarrollo apropiado de la personalidad. Sólo los pedantes sostienen que es educación aprender de libros.

Los libros son lo menos importante en una escuela. Todo lo que un niño necesita es saber leer , escribir y contar; el resto deben ser herramientas, arcilla, deportes, teatro, pinturas y libertad.

La mayor parte del trabajo escolar que hacen los adolescentes es tiempo, energías y paciencia perdidos. Roba a la juventud del derecho a jugar, jugar y jugar. Pone cabezas viejas sobre hombros jóvenes.

Cuando hablo para estudiantes de escuelas normales de maestros y universidades, me impresiona con frecuencia el grado de inmadurez de aquellos muchachos y muchachas atiborrados de conocimientos inútiles. Saben muchas cosas; brillan en dialéctica, pueden citar a los clásicos, pero en sus puntos de vista sobre la vida son niños. Porque se les ha enseñado a *saber,* pero no se les ha dejado *sentir.* Estos estudiantes son amables, agradables, ávidos, pero les falta algo: el factor emocional, la facultad de subordinar el pensar al sentir. Les hablo de un mundo que desconocen y que seguirán desconociendo, pues sus libros de texto no tratan del carácter humano, ni del amor, ni

de la libertad, ni de la independencia. Y así va el sistema, atenido únicamente a normas de aprendizaje en libros, alejando la cabeza del corazón.

Ya es hora de que revisemos la idea de trabajo que sustenta la escuela. Se da por sabido que todos los niños deben aprender matemáticas, historia, geografía, algo de ciencia, un poco de arte y, desde luego, literatura. Ya es hora de que advirtamos que al niño corriente no le interesa mucho ninguna de esas cosas.

Tengo la prueba de esto con cada nuevo alumno. Cuando digo que la escuela es libre, el alumno nuevo exclama: –¡Bravo! ¡No me obligarán a aprender aritmética y otras pesadeces!

No condeno el aprender. Pero el aprender debiera venir después del jugar. Y el estudio no debe ser deliberadamente sazonado con juego para hacerlo agradable.

El estudio es importante, pero no para todos. Nijinsky no pudo aprobar sus exámenes escolares en San Petersburgo, y no podía ingresar en el Ballet del Estado sin aprobar aquellos exámenes. Simplemente, no podía aprender las materias escolares, porque tenía el espíritu en otra parte. Según cuenta un biógrafo, amañaron unos exámenes para él, y con los papeles le dieron las contestaciones. ¡Qué pérdida para el mundo si Nijinsky hubiera tenido que pasar de verdad aquellos exámenes!

Los creadores aprenden lo que necesitan aprender a fin de tener los instrumentos que exigen su originalidad y su genio. No sabemos cuánto espíritu creador se mata en la sala de clase con la importancia que da al estudio.

Yo vi a una niña llorar por las noches estudiando geometría. Su madre quería que ingresara en la Universidad, pero toda el alma de la niña era artística. Me alegré mucho cuando supe que había fracasado por séptima vez en los exámenes de ingreso en la Universidad. Es posible que la madre le permita ahora dedicarse al teatro, como ella anhelaba.

Hace unos años encontré en Copenhague a una muchacha de catorce años que había pasado tres en Summerhill, donde hablaba un inglés perfecto.

–Supongo que en inglés serás la primera de la clase– le dije.

Sonrió con tristeza:

–No, soy de las últimas, porque no sé gramática inglesa –dijo.

Creo que esa declaración es quizá el mejor comentario sobre lo que los adultos consideran educación.

Escolares mediocres que, a fuerza de disciplina, a duras penas pasan los estudios universitarios y llegan a ser maestros sin imaginación, médicos mediocres y abogados incompetentes, probablemente serían buenos mecánicos, o excelentes albañiles, o policías de primer orden.

Hemos encontrado que el niño que no puede o no quiere aprender a leer hasta que tiene, digamos, quince años, es siempre un muchacho con aficiones mecánicas que más tarde o más temprano llega a ser un buen ingeniero o un buen electricista. No me atrevería a dogmatizar acerca de las niñas que no asisten nunca a las clases, especialmente a las de matemáticas y física. Muchas veces esas niñas pasan mucho tiempo en labores de aguja, y algunas se dedican después a modistas y a dibujar figurines. Es un plan de estudios absurdo el que obliga a estudiar ecuaciones de segundo grado o la ley de Boyle-Mariotte a una futura modista.

Caldwell Cook escribió un libro titulado *The Play Way* en el que dice cómo enseñaba inglés por medio del juego. Era un libro fascinador, lleno de cosas buenas, pero pienso que no era más que una manera nueva de apoyar la teoría de que el aprendizaje es de la mayor importancia. Cook sostiene que el aprendizaje es de tal importancia, que la píldora debe azucararse con juego. Esta idea de que si el niño no aprende algo, está perdiendo el tiempo, no es más ni menos que una maldición, una maldición que ciega a miles de maestros y a la mayor parte de los inspectores escolares. Hace cincuenta años la consigna era “aprender haciendo”. Hoy la consigna es “aprender jugando”. Así, el juego es empleado como un medio para un fin, pero para qué buen fin realmente no lo sé.

Si un maestro ve a los niños jugar con barro y aprovecha el momento para hablar de la erosión en la orilla del río, ¿qué fin se propone? ¿A qué niño le importa la erosión del río? Muchos supuestos

educadores creen que no importa lo que aprende el niño, siempre que se le *enseñe* algo. Y, desde luego, tal como son las escuelas –fábricas de producción en serie–, ¿qué puede hacer un maestro, sino enseñar algo y llegar a creer que la enseñanza, por sí misma, es lo más importante?

Cuando hablo a un grupo de maestros, empiezo por decir que no voy a hablar de asuntos escolares, ni de disciplina, ni de clases. Durante una hora mis oyentes escuchan absortos, y tras los sinceros aplausos el presidente anuncia que estoy listo para contestar preguntas. Las tres cuartas partes por lo menos de preguntas tratan de asignaturas y de enseñanza.

No digo esto con ningún tono de superioridad. Lo digo con tristeza para hacer ver cómo las paredes de la sala de clase y los edificios que parecen cárceles angostan los puntos de vista del maestro y le impiden ver las cosas verdaderamente esenciales de la educación. Su trabajo se dirige a la parte del niño situada por encima del cuello; y la parte afectiva y vital del niño es forzosamente territorio extraño para él.

Querría ver un fuerte movimiento de rebeldía entre nuestros maestros jóvenes. La educación superior y los grados universitarios no importan nada en la lucha contra los males de la sociedad. Un neurótico instruido no es nada diferente de un neurótico ignorante.

En todos los países, capitalistas, socialistas o comunistas, se construyen escuelas complicadas para educar a los jóvenes. Pero todos los laboratorios y talleres maravillosos no sirven de nada para ayudar a Pedro o a Iván a vencer el daño emocional y los males sociales engendrados por la presión que sobre ellos ejercen sus padres, sus maestros y el carácter coercitivo de nuestra civilización.

Neill, A. (1963). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. (F. M. Torner, trad.). México: Fondo de Cultura Económica, pp. 27-40.

Anton Makarenko

La colectividad y la educación de la personalidad

Dos tareas importantísimas

Ante nosotros se plantean dos importantísimas tareas con vista a lograr el más brillante e íntegro éxito cualitativo, en el amplio trabajo de la educación.

La primera es el enorme trabajo marxista creador para determinar y resolver todos los problemas de la teoría de la educación y la conducta comunistas. Es evidente que la simple enumeración de los rasgos de conducta correcta no resuelve la cuestión. Nuestra sociedad necesita con urgencia no una sencilla nomenclatura de las normas de la moral, sino un sistema ético integral armónico y prácticamente viable, expresado, de un lado, en serios estudios filosóficos y, de otro, en el sistema de tradiciones socioéticas. Por su integridad, claridad, fuerza persuasiva y atrayente para las masas, por su correspondencia con las exigencias vitales de nuestra realidad y desarrollo, este sistema debe sobrepasar absolutamente todos los códigos morales que hayan existido en la historia. Y esta integridad y pureza ideológicas de la utica comunista facilita y acelera nuestra victoria sobre los rezagos del capitalismo.

La segunda importante tarea consiste, precisamente, en la eliminación de dichas supervivencias. En este terreno ya hemos hecho mucho. Todo lo alcanzado debe atribuirse al influjo de las fuerzas de nuestra vida y del Partido Comunista, al propio hecho de nuestra revolución..., a la experiencia de nuestros esfuerzos y victorias colectivos. Lamentablemente, esta rica y valiosa experiencia no ha sido lo bastante analizada por el pensamiento filosófico y pedagógico.

Muy poco hemos trabajado, especialmente en las cuestiones referentes a la lucha contra los rezagos del pasado y menos aún en su conocimiento e identificación, así como en su registro. Hasta ahora nos contentamos con afirmaciones demasiado generales, semejantes a una guía doméstica para unos u otros casos de la vida... Tenemos la tendencia a calificar globalmente de supervivencias del capitalismo a todo lo malo, lo que deteriora nuestras relaciones, el trabajo y los nervios, lo que deforma nuestra vida cotidiana o nos causa dolor; y ahí termina nuestro trabajo analítico.

Aquí, por supuesto, la cuestión no es tan fácil ni sencilla. Ciertos defectos de nuestra vida y nuestros caracteres se deben a nosotros mismos, a no haber elaborado un nuevo sistema ético, y al deficiente estudio de las nuevas tradiciones morales. Hay muchos problemas debidos a causas saludables, a nuestro impetuoso desarrollo, a nuestra juventud histórica. Algunas cosas se explican por el maravilloso énfasis, tan frecuente en nuestra vida: precisamente en ello está la explicación de ciertos excesos de nuestro temperamento, pasión, entusiasmo, impaciencia, ímpetu y, a veces, osadía, revelados siempre que falta tiempo para reflexionar, pero se quiere terminar lo empezado aunque adolezca de mala orientación. Todas estas deficiencias son, a veces, muy lamentables, incluso tristes, pero, como regla, se reducirán a cero, y tarde o temprano desaparecerán.

Otra cosa muy distinta son los verdaderos vestigios del capitalismo y, en general, los vestigios del pasado. Son todavía muy numerosos y, con frecuencia, diluidos en la sociedad, traicioneramente mezclados, imperceptibles a simple vista, enmascarados en profundas motivaciones de conducta, propósitos y deseos... Estas reminiscencias no se funden nunca formando un fenómeno más o menos importante o que llame la atención, por cuanto los "portadores vivos de bacilos" son habitualmente hombres soviéticos, que hasta desconocen el tipo de enemigo que transmiten. Por eso resulta imposible y antieconómico luchar contra estas reminiscencias por separado, empezando de nuevo en cada caso. Nuestra vida transcurre con tanto dinamismo y nos acometen tantas preocupaciones, impresiones, afanes e iniciativas que muchas veces no podemos culpar a ciertos

camaradas por no protestar ante un pequeño brote de lo viejo ocurrido en su presencia. Además, esa lucha aislada, el intento de una protesta débil puede representar no un beneficio, sino un daño, endurecer la resistencia, provocar un crecimiento agresivo de la reminiscencia.

Debemos señalar una vez más que las formas de lucha contra los rezagos del pasado en la vida cotidiana, en las relaciones, siguen siendo, con frecuencia, confusas. No sabemos qué emprender en unos u otros casos: bien su completa supresión, una protesta, la persuasión delicada o bien el desprecio, esperando la natural obsolencia del vestigio, tanto más posible cuanto mayor sea el influjo de toda nuestra vida sobre el "agente trasmisor".

Por lo visto, cada caso concreto requiere una solución apropiada; sin embargo, puede afirmarse que la verdadera lucha contra estas reminiscencias debe hacerse de manera organizada, por todo el frente, y sin olvidar una importantísima circunstancia: todos estos vestigios del pasado no son un conjunto aleatorio de atavismos perniciosos. Forman un sistema; representan en toda su complejidad restos caducos, pero vitales, de la ética pasada. Los detalles aislados de este sistema no sólo colindan, sino que están lógicamente vinculados, se apoyan entre sí, y el significado pernicioso de todo el sistema es mucho mayor que el de una simple adición matemática de aisladas pervivencias.

Puede parecer que ya no queda nada de la vieja norma. En realidad queda la experiencia moral, la secular tradición de la conducta. Todo esto continúa viviendo en nuestra sociedad en forma de oculta y complicada reminiscencia, cuya verdadera esencia no se detecta en todos los casos y, a veces, parece incluso revolucionaria.

...La "perfección" moral que consiste en renunciar a la felicidad, en la infinita condescendencia antinatural, en la voluntaria entrega de sí mismo al primer prójimo que se presente, ha sido, a pesar de todo, la afirmación de "mi" fuerza personal, aunque esta se manifieste sólo en la coerción sobre mis propias pasiones...

...Esta ética resultó vital, como costumbre, como sistema de tradiciones morales, como lógica ética reafirmada por la experiencia. Y tenía asegurada larga vida hasta... la revolución proletaria, que puso fin a la sociedad de clases. A pesar de su resignación, que recalca a cada paso, la vieja moral

es individualista hasta la médula. Al “piadoso” le importa un bledo la colectividad, la sociedad, el prójimo. Si le golpean en la mejilla derecha pone la izquierda pensando sólo en su propia perfección y mérito. No le inquieta en absoluto el monstruo que azota las mejillas de su “prójimo”... Lo esencial aquí es la total indiferencia de un individuo aislado hacia los intereses de la sociedad, la solución del problema moral en la estrechez de sus aspiraciones individuales. Por consiguiente, la norma ética se encuentra en una pertenencia indivisible y completa del individuo. Esta personalidad está acostumbrada a no presentar siempre la mejilla izquierda o la derecha, pero se ha confirmado sólidamente en su derecho al perfeccionamiento personal, y de ahí partieron muchas tendencias del individualismo, que subsisten incluso en nuestra sociedad. A veces son tendencias a la presuntuosidad personal, un solitario orgullo ciego por su “perfección” sin ningún pensamiento para el bien social; es, a veces, una coquetería personal, el acceso ético de un egoísta moralizante, para quien sus propias lágrimas valen más que el júbilo general.

La celosa ética del individualista, impregnada de avaricias morales y narcisistas aparta constantemente al hombre de los fenómenos sociales...

Semejante sistema ético era necesario para poder aplicar con mayor éxito la opresión clasista, y la explotación general irrestricta, conservando al mismo tiempo su “conciencia limpia”...

Entre nosotros, la divisoria entre el “bien” y el “mal” debe pasar por sitios absolutamente nuevos...

El trabajo debe ser para nosotros cuestión de honor, entereza y heroísmo. En nuestra sociedad, el trabajo no es sólo una categoría económica, sino también moral. Lo que antes se consideraba normal: la mendicidad y la despreocupación, para nosotros debe ser delito manifiesto.

El individuo solitario, indiferente hacia los fenómenos sociales, no puede ser, en forma alguna, el eje lógico de nuestra ley moral. Nuestros actos deben valorarse sólo de acuerdo con los intereses de la colectividad y el colectivista.

Por eso, incluso las virtudes que, llevando el mismo nombre que ahora, se admitían en el pasado, son reconocidas por nosotros pero como fenómenos completamente distintos. La honestidad del “devoto” y la comunista son cosas muy diferentes.

La honestidad ha comenzado siempre por la negación "no quiero": no quiero lo ajeno, no quiero nada superfluo, no quiero nada incorrecto.

Nuestra honestidad debe ser siempre una dinámica exigencia hacia sí y hacia los demás: quiero y exijo para mí y los demás atención completa hacia los intereses comunes; exijo tiempo completo de trabajo; capacidad completa para responder por el deber de uno; completo despliegue de fuerzas, conocimientos completos; quiero y exijo las acciones más perfectas y más correctas.

Muchas categorías de actos que en la vieja moral no figuraban en las normas morales, para nosotros se convierten en categorías éticas. Todo lo que vigorice o debilite los vínculos entre los hombres y, por tanto, fortalezca o destruye la colectividad en nuestra sociedad no puede considerarse indiferente respecto a la norma moral…

En el viejo mundo la diligencia era una ventaja para ciertas personas; valiéndose de ella ascendían en la escala social, en tanto perfeccionaban sus cualidades de explotadores. Por ello la formación de la diligencia se orientaba a crear la fuerza individual que enfrentaba, en este plano, a determinada impotencia de la mayoría de los hombres. La diligencia se convirtió en ventaja de la minoría sobre la mayoría. Por consiguiente, desde nuestro punto de vista, esa propiedad era, en cierto sentido, un fenómeno inmoral. En nuestra sociedad, la diligencia se convierte en una cualidad que deben poseer todos los ciudadanos, se transforma en criterio de buena conducta en general y, de esa manera, la diligencia pasa a ser un fenómeno de orden moral.

El presente artículo no nos permite examinar todas las líneas de la conducta humana en nuestra sociedad; para ello se necesita, naturalmente, una investigación especial y prolongada; sin embargo, hemos comprobado que tenemos nuevos criterios de moralidad e inmoralidad, de lo correcto y lo incorrecto. La personalidad en nuestra sociedad es algo muy distinto a la que se da en la sociedad de clases. Las aptitudes que se cultivaban en la sociedad clasista reservadamente para lograr mayor superioridad de un individuo sobre otros y que, por lo tanto, no eran objeto de estudio e investigación científicos, entre nosotros deben ser objeto de la más amplia atención pedagógica. Entre estas capacidades, por ejemplo, están la de la orientación, la composición, la construcción, el gusto y otras muchas.

Sólo la persona educada en la ética colectivista, la que vincula armoniosamente sus intereses con los comunes, es capaz de comprender con facilidad y sencillez el significado de la conocida fórmula "de cada uno según su capacidad, a cada uno, según sus necesidades". El individualista jamás pudo comprender esta fórmula. Para él, las necesidades de cada uno se miden por su avidez.

Y junto con éste hay quien exclama asombrado: ¿Cómo es posible?... Si cada uno recibe según sus necesidades todos querrán arrebatar los bienes sociales. Afortunadamente eso no es así. En nuestro tiempo existe mucha gente capaz de vivir según la citada fórmula y no arrebatarían nada para llevárselo a su casa. Comprenden que no pueden establecer sus necesidades sin pensar en las de toda la sociedad...

Una amplia y verdadera norma ética se convierte en real sólo cuando su período de "concientización" pasa al de la experiencia general, de las tradiciones y las costumbres; cuando esta norma comienza a actuar con rapidez y exactitud, apoya por la opinión pública y el gusto ya formados. De ello habla . V. I. Lenin en *El Estado y la Revolución:*

"...el escapar a este registro y a este control realizado por la totalidad del pueblo será sin remisión algo tan inaudito y difícil, una excepción tan rara, y suscitará probablemente una sanción tan rápida y tan severa... que la *necesidad* de observar las reglas nada complicadas y fundamentales de toda convivencia humana se convertirá muy pronto en una costumbre".

Fines de la educación

Sumamente importante para nuestro trabajo es su extrema racionalidad, pues estamos obligados a educar al hombre que necesita nuestra sociedad. A veces, la sociedad determina esta necesidad con suma impaciencia y urgiendo: dadme ingenieros, médicos, moldeadores, torneros...

No sólo aquí la clase obrera necesita médicos, ingenieros y moldeadores. También la burguesía de Occidente presenta esas exigencias a los pedagogos. Pero los cuadros que nosotros promovemos y los formados en los paisas burgueses deben diferenciarse, aparte de su unidad profesional, por cualidades personales completamente opuestas. No nos debe inquietar saber si la burguesía logra estructurar las cualidades que necesita, sino que nuestra educación sea acertada. Aquí ya desbordamos el concepto "cuadros" en el sentido que suele dársele ahora. No sólo debemos hablar

de la preparación profesional de la nueva generación, sino también de educar precisamente el tipo de conducta, los caracteres y los complejos personales que precisamente necesita el Estado soviético en la época de la dictadura del proletariado, en el momento del paso a la sociedad sin clases. Los fines de la educación pueden dimanar sólo de las exigencias de la sociedad, de sus necesidades.

Han habido, por supuesto, intentos de afrontar el problema de los "objetivos de la educación".

Al comienzo de la revolución, nuestros escritores y oradores docentes, impulsados en los trampolines pedagógicos del oeste europeo, escalaban a grandes alturas y "adoptaban" con facilidad ideales como "la personalidad armónica". A veces ampliaban el ideal y proclamaban que debíamos educar a un "luchador pleno de iniciativa".

Desde el mismo comienzo estaba igualmente claro, para los promotores, alumnos y espectadores extraños, que con un planteamiento tan abstracto de la cuestión... nadie es capaz de comprobar el trabajo didáctico y, por ello, el planteamiento de dichos ideales resultaba completamente inofensivo.

Empero, a medida que fuimos desarrollándonos gradualmente en nuestro trabajo y comprobando sus resultados, comenzamos a dudar del valor de los ideales propuestos. No nos gustaban, ante todo, por su elevada perfección. Eran, precisamente, ideales, y nosotros necesitábamos objetivos prácticos, comprensibles para nosotros, realizables y clasificados como planos buenos de una casa residencial en construcción: aquí está el balcón; aquí, la cocina, la escalera.

Después advertimos una pequeña "cola" de individualismo que asomaba tímidamente en cada uno de estos autores. Personalidad, luchador: todo esto necesariamente en singular. Así nos imaginamos un lujoso despacho en una suntuosa mansión; cómodo, blando, a media luz. En él, la personalidad, el hijito del dueño y, a su lado, un sabio maestro que por una generosa remuneración acepta hacer del hijo del dueño una "personalidad armónica", en plena concordancia con las convicciones liberales del papá; máxime cuando la "personalidad armónica" hace juego con un buen automóvil, un espléndido yate, un lujoso palacio y una novia rica.

Nuestra educación es de masas, de millones; educamos cuadros para nuestros históricos quinquenios. Para hablar de los objetivos de nuestra educación hay que emplear otras palabras, otras cifras y otro énfasis, totalmente distinto, práctico, modesto y responsable.

Los objetivos de nuestro trabajo debían expresarse en cualidades reales de los hombres que salgan de nuestras manos pedagógicas. Cada persona educada por nosotros es el resultado de nuestra producción pedagógica. Nosotros y la sociedad debemos examinar nuestro producto con suma atención y detalle, hasta su último tornillo. Lo mismo que en cualquiera otra producción, nosotros también podemos brindar un producto excelente, satisfactorio, pasable, relativamente defectuoso o inservible por completo. El éxito de nuestro trabajo depende de un sinnúmero de circunstancias: la técnica pedagógica, abastecimiento y calidad del material. Nuestro material básico —los niños— es sumamente desigual. Nos preguntamos: ¿Qué porcentaje de este material sirve para educar a un "hombre pleno de iniciativa"? ¿Noventa? ¿Cincuenta? ¿Diez? ¿0,05? ¿Y qué se hace con el resto del material?

Si enfocamos la cuestión de esta manera, la descripción exacta de nuestro producto con asercio-nes generales, exclamaciones patéticas y frases "revolucionarias" se hace absolutamente imposible.

Descuella tanto el idealismo en estas expresiones altisonantes que resulta imposible su aplicación práctica. El ideal abstracto como objetivo de la educación es incómodo para nosotros, no sólo porque lo ideal, en general, es inasequible, sino también porque en la esfera de la conducta las relaciones entre los ideales están muy embrolladas. Cortesía ideal, administrador ideal, político ideal: éstas son combinaciones muy complejas, digamos, de miniperfecciones y de ciertas predisposiciones y aversiones. El intento de materializar la expresión de los objetivos de la educación en una fórmula ceñida sólo demuestra la completa ruptura con la vida práctica, con toda actividad. Por ello es muy natural que tales formulas no hayan producido nada en la vida operante y en nuestro trabajo vivo.

La proyección de la personalidad como producto de la educación debe realizarse por encargo de la sociedad. Esta concepción libera de golpe a nuestro producto de toda capa ideal. No hay nada eterno y absoluto en nuestras tareas. Las exigencias de la sociedad rigen sólo una época cuya magnitud está más o menos limitada. Podemos estar plenamente seguros de que ante la siguiente generación se plantearán exigencias un tanto cambiadas; y estos cambios serán introducidos gradualmente, a medida en que toda la vida social vaya creciendo y perfeccionándose.

Por eso, cuando proyectamos, debemos estar siempre sumamente atentos y tener elevada sensibilidad particularmente porque, además, la evolución en las demandas de la sociedad puede producirse en esferas poco visibles y en pequeños detalles.

Por añadidura debemos recordar siempre que por íntegro que nos parezca el hombre como amplia abstracción, la gente, en cierto modo, constituye un material muy variado para la educación y que el producto de nuestro trabajo habrá de ser también desigual por necesidad. De esta forma, no buscamos producir cuchillas de aluminio o rodamientos de mercurio uniendo numerosas sustancias en el concepto metal. Sería una insólita superficialidad ignorar la heterogeneidad humana y tratar de embutir la cuestión de las tareas educacionales en una estructura verbal, común para todos.

Nuestra educación debe ser comunista, y cada persona educada por nosotros tiene que ser útil a la causa de la clase obrera. Esta tesis generalizadora presupone por necesidad precisamente formas diversas de su realización, de acuerdo con las diferencias del material y la variedad de su aplicación en la sociedad. Cualquier otro enfoque seria la despersonalización que, por cierto, en ningún sitio ha conseguido acomodarse mejor que en pedagogía.

Los rasgos comunes e individuales de la personalidad en cada fenómeno vivo se entrelazan de modo infinitamente complejo; por ello, la proyección de la personalidad se convierte en tarea extraordinariamente difícil y reclama tiento. El miedo ante la diversidad humana, la incapacidad para tejer un todo equilibrado con elementos heterogéneos, seguirá siendo durante largo tiempo el aspecto más peligroso. Por ello... pelar a todos igual, nivelar a todos a un solo estándar, educar una restringida serie de tipos humanos parece más fácil que la educación diferenciada. Por cierto que, ese error lo cometieron en su tiempo los espartanos y los jesuitas. Este problema sería totalmente irresoluble en el plano silogístico: si los hombres son diferentes, los métodos, también. Aproximadamente así razonaban los paidólogos cuando fundaban instituciones para los “difíciles”, separados de los normales. Incluso ahora yerran cuando educan a niñas y varones por separado. Si se sigue desarrollando esta lógica por la vía de la ramificación de las peculiaridades personales (de sexo, edad, social y moral) arribaremos al individualismo, al número singular que salta a la vista con tanta fuerza en el vocablo ultrapedagógico “niño”...

Como tarea organizadora, digna de nuestra época y nuestra revolución, sólo puede ser la creación de un método que, siendo general y único, permita al mismo tiempo que cada personalidad por separado desarrolle sus peculiaridades y conserve su individualidad. Esta tarea sería absolutamente impracticable para la pedagogía si no fuera por el marxismo que resolvió hace mucho el problema de la personalidad y la colectividad.

Es evidente a todas luces que al emprender la solución de nuestra tarea pedagógica particular no debemos complicar las cosas. Debemos comprender bien sólo la situación del hombre nuevo en una sociedad nueva. La sociedad socialista se basa en el principio del colectivismo. En ella no cabe el individuo solitario, ni con formas exageradas ni empequeñecido como brizna de polvo; en ella está el miembro de la colectividad socialista.

En la Unión Soviética no puede existir la personalidad fuera de la colectividad, por eso tampoco puede darse un destino personal aislado, una vía y una felicidad personales, por oposición al destino y la felicidad de toda la colectividad.

En la sociedad socialista hay muchas colectividades semejantes: el extenso conjunto social soviético se compone todo él, precisamente, de tales colectividades: eso no quiere decir que los pedagogos quedan liberados del deber de buscar y hallar en su trabajo formas colectivas perfectas. La colectividad escolar, célula de la sociedad infantil soviética, es la primera que debe ser objeto del trabajo educativo. Cuando formamos a un individuo debemos pensar en la educación de toda la colectividad. En la práctica, estas dos tareas se resolverán sólo de forma conjunta y con un procedimiento único. En cada momento de nuestro influjo sobre la personalidad esta acción debe también influir sobre la colectividad. Y viceversa: cada contacto nuestro con la colectividad ha de ser también, necesariamente, momento de educación de cada individuo integrado, en la colectividad.

La colectividad, que debe ser el primer objetivo de nuestra educación, ha de tener cualidades muy determinadas que se deriven claramente de su carácter socialista. En un breve artículo quizá no sea posible enumerar todas estas cualidades; señalaré las principales.

A. La colectividad une a los hombres no sólo en sus objetivos y su trabajo comunes, sino también en la organización general de este trabajo. El objetivo común, aquí, no es una coincidencia casual de

objetivos particulares como para los viajeros de un tranvía o el público de un teatro, sino precisamente el objetivo de toda la colectividad. La relación entre el objetivo común y el particular no es para nosotros una relación de contrarios, sino sólo una relación del todo (y, por tanto, mío) y lo particular, que siendo sólo mío será́ de manera especial, un sumando del todo.

Cada acto de un alumno, su éxito o fracaso, debe valorarse como un éxito de la obra común o como un fracaso en el fondo de la causa general. Esta lógica didáctica debe inspirar literalmente cada día escolar, cada movimiento de la colectividad.

B. La colectividad es una parte de la sociedad soviética, vinculada orgánicamente con todas las demás colectividades. Sobre ella recae la primera responsabilidad ante la sociedad, conlleva el primer deber ante todo el país. Cada miembro de la colectividad forma parte de la sociedad sólo a través de aquella. De aquí se desprende la idea de la disciplina soviética. En este caso cada escolar comprenderá́ también los intereses de la colectividad y los conceptos del deber y el honor. Sólo con una tal instrumentación puede educarse la armonía de los intereses personales y los comunes, la educación de un sentimiento del honor que no tendrá́ nada de común con la "soberbia" del viejo opresor arrogante.

C. El logro de los objetivos de la colectividad, el trabajo en común, el deber y el honor de la colectividad no pueden ser capricho de personas aisladas. La colectividad no es una turba. Es un organismo social y, por tanto, tiene órganos de dirección y coordinación, autorizados para representar, ante todo, los intereses de la colectividad y la sociedad.

La experiencia de la vida colectiva no sólo incluye en la de la vecindad con otras personas; es una experiencia muy compleja de movimientos racionales de la colectividad, entre los cuales, los principios de la disposición, discusión y subordinación a la mayoría y del camarada al camarada, la responsabilidad y la coordinación ocupan el lugar más visible.

En la escuela soviética se abren amplias y luminosas perspectivas para el trabajo pedagógico. El maestro es el llamado a crear esta organización ejemplar, protegerla, mejorarla y transmitirla a otra colectividad docente. No una cargante moralización, sino una dirección con inteligencia y tacto del correcto desarrollo de la colectividad: esa es su vocación.

D. La colectividad soviética ocupa la posición principal de unidad universal de la humanidad trabajadora. No es una simple unión cotidiana de hombres, es parte del frente combativo de la humanidad en la época de la revolución mundial. Todas las demás cualidades de la colectividad no tendrán resonancia si su vida no contiene el énfasis de lucha histórica que sostenemos. En esta idea deben unirse y educarse todas las demás cualidades de la colectividad. Ante esta deben estar presentes, siempre y a cada paso, modelos de nuestra lucha; debe sentir siempre que delante marcha el Partido Comunista, guiándole hacia la verdadera felicidad.

De estas tesis sobre la colectividad se derivan todos los detalles del desarrollo de la personalidad. Debemos graduar en nuestras escuelas miembros de la sociedad socialista dotados de ideas y energía, capaces de hallar sin vacilación, siempre y en cualquier momento de la vida, el criterio correcto de su conducta personal y, al mismo tiempo, capaces de exigir de otros un comportamiento adecuado. Cualquiera que sea nuestro educando, no puede actuar en la vida como portador de una perfección personal, nada más que como hombre honrado o bondadoso. Debe actuar, ante todo, como miembro de su colectividad, como miembro de la sociedad, que responde no sólo de sus actos, sino también de los de sus camaradas.

Makarenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. (C. Pérez, trad.) Moscú: Editorial Progreso, pp. 35-49.

La organización de la escuela y la cultura

Se puede observar que, en general, en la civilización moderna, todas las actividades prácticas se hicieron tan complejas, y las ciencias se mezclaron de tal modo con la vida, que toda actividad práctica tiende a crear un grupo de intelectuales especialistas de nivel más alto, que enseñan en estas escuelas. Así, al lado del tipo de escuela que podríamos llamar "humanista" (y que tradicionalmente es el más antiguo), destinado a desarrollar en cada individuo humano la cultura general aún indiferenciada, el poder fundamental de pensar y de saber orientarse en la vida, se fue creando paulatinamente todo un sistema de escuelas particulares de diferente nivel, para sectores profesionales completos o para profesiones ya especializadas e indicadas mediante una individualización precisa. Por otra parte, se puede decir que la crisis escolar que hoy se agudiza se relaciona justamente con el hecho de que este proceso de diferenciación y particularización sucede de un modo caótico, sin principios claros y precisos, sin un plan bien estudiado y fijado conscientemente: la crisis del programa y de la organización escolar, es decir, de la orientación general de una política de formación de los cuadros intelectuales modernos, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más amplia y general.

La división fundamental de la escuela clásica o profesional era un esquema racional: la escuela profesional se destinaba a las clases instrumentales, al paso que la clásica se destinaba a las clases dominantes y a los intelectuales. El desarrollo de la base industrial, tanto en la ciudad como en el

campo, provocaba una creciente necesidad del nuevo tipo de intelectual urbano: se desarrolló, al lado de la escuela clásica, la escuela técnica (profesional pero no manual), lo que puso en discusión el propio principio de la orientación concreta de cultura general, de la orientación humanista de la cultura general fundada en la tradición greco-romana. Esta orientación, una vez puesta en discusión, fue destruida, se puede decir, ya que su capacidad formativa estaba en gran parte basada en el prestigio general y tradicionalmente indiscutible de una determinada forma de civilización.

Actualmente, la tendencia es la de abolir cualquier tipo de escuela "desinteresada" (no inmediatamente interesada) y "formativa", o conservar de ellas solamente un reducido ejemplar destinado a una pequeña élite de señores y de mujeres que no deben pensar en prepararse para un futuro profesional, así como la de difundir cada vez más las escuelas profesionales especializadas, en las cuales el destino del alumno y su futura actividad son predeterminados. La crisis tendrá una solución que, racionalmente, debería seguir esta línea: escuela única inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre ecuánimemente el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de las capacidades de trabajo intelectual De este tipo de escuela única, a través de repetidas experiencias de orientación profesional, se pasará a una de las escuelas especializadas o al trabajo productivo. [...]

La escuela tradicional era oligárquica, pues era destinada a la nueva generación de los grupos dirigentes, destinada a su vez a convertirse en dirigente: pero no era oligárquica por su modo de enseñanza. No es la adquisición de capacidades directivas, no es la tendencia para formar hombres superiores lo que da la marca social de un tipo de escuela. La marca social es dada por el hecho de que cada grupo social tiene un tipo de escuela propio, destinado a perpetuar en estos grupos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Por consiguiente, si se quiere destruir esta trama, se debe evitar la multiplicación y graduación de los tipos de escuela profesional, creándose, por el contrario, un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que conduzca al joven hasta los umbrales de la escuela profesional, formándolo mientras tanto como persona capaz de pensar; de estudiar, de dirigir o de controlar a quien dirige.

Por lo tanto, la multiplicación de tipos de escuela profesional, propende a eternizar las diferencias tradicionales; pero, dado que ella tiende, en estas diferencias, a crear estratificaciones internas, produce la impresión de poseer una tendencia democrática. Por ejemplo: obrero manual y calificado,

campesino y agrimensor o pequeño agrónomo, etc. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no puede consistir sólo en que un obrero manual se convierta en calificado, sino en que cada "ciudadano" se pueda convertir en "gobernante" y que la sociedad lo coloque, aunque "en abstracto", en las condiciones generales de poder hacerlo: la democracia política tiende a hacer coincidir gobernantes y gobernados (en el sentido de gobierno con el consentimiento de los gobernados), garantizando a cada gobernado el aprendizaje gratuito de las capacidades y de la preparación técnica general necesarias a fin de gobernar. Pero el tipo de escuela que se desarrolla como escuela para el pueblo ya no tiende ni siquiera a conservar la ilusión, puesto que cada vez más se organiza para restringir la base de la capa gobernante técnicamente preparada, en un ambiente social político que restringe aún más la "iniciativa privada" en el sentido de proporcionar esta capacidad y preparación técnico-política, de manera que, en realidad, se vuelve a las divisiones en órdenes "jurídicamente" fijados y cristalizados en lugar de superar las divisiones en grupos: la multiplicación de las escuelas profesionales, cada vez más especializadas desde el inicio de la carrera escolar, es una de las manifestaciones más evidentes de esta tendencia.

Gramsci, A. (1932). "La organización de la escuela y la cultura" en Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. (N. Alfaro, trad.). 4ª ed. México: Siglo XXI Editores, pp. 144-146.

Introducción al psicoanálisis para educadores

El autor y sus lectores no deben plantearse mutuamente exigencias desmesuradas. No han de esperar éstos que en cuatro breves capítulos sea dable exponer otra cosa que los más esenciales hechos básicos de una ciencia cuyo estudio exigiría otros tantos años. En cuanto al autor, tampoco puede pretender que se recuerden exactamente todos los detalles de su exposición. Ello no obstante, de la condensada y a veces compleja plenitud de este sucinto relato cabe retener como normas de orientación tres puntos de vista propios del psicoanálisis.

El primero de ellos se refiere a la división cronológica. Como hemos visto, el psicoanálisis discierne en la vida del niño tres periodos; la temprana infancia, que abarca aproximadamente hasta el final del quinto año de vida; el periodo de latencia, hasta el comienzo de la pubertad, o sea, al término de los once, doce o trece años, y la pubertad, que desemboca en la adultez. En cada uno de estos periodos hallamos, como rasgos normales característicos, determinada actitud afectiva del niño frente a los seres de su ambiente, y determinada fase de la evolución instintiva. Por consiguiente, la valoración de una particular cualidad o modalidad reactiva del niño siempre dependerá del periodo en el cual éste se halle. Así, por ejemplo, cierta crueldad o impudicia instintivas, que en la temprana infancia y en la pubertad son parte del desarrollo normal, habrán de preocupar al observador si los

ve apuntar en el periodo de latencia. y de presentarse en la edad adulta quizá deban considerarse como perversiones. La fuerte vinculación a los padres, que en la temprana infancia y en el periodo de latencia es natural y conveniente, indica una detención del desarrollo si persiste al concluir la pubertad. El afán de rebeldía y de liberación ulterior, que en la pubertad facilita el pasaje a la adultez normal, si ocurre en la temprana infancia o en el periodo de latencia, puede devenir un obstáculo para la adecuada evolución del yo.

El segundo de estos puntos de vista toca a la estructura interna de la personalidad infantil. El maestro acaso haya imaginado al niño sobre el cual debe actuar como un ser unitario y homogéneo, no atinando, por consiguiente, a explicarse el carácter antagónico de su conducta, la discrepancia entre su querer y su poder y la disparidad entre sus propósitos y sus actos. La concepción psicoanalítica, en cambio, nos presenta el carácter tripartito de la naturaleza infantil: una vida instintiva, junto al yo y al superyó, heredero este último de sus relaciones paternofiliales. Las contradicciones de su comportamiento se explican con facilidad teniendo en cuenta, tras sus distintas reacciones, el sector de su naturaleza que precisamente ha asumido la hegemonía.

El tercero y último punto de vista se refiere a las relaciones mutuas entre estos sectores de la personalidad infantil, que no debemos concebir como pacíficas instancias, sino como fuerzas en pugna. La solución de cada uno de estos duelos personales verbigracia entre el yo infantil y un deseo instintivo inconveniente— dependerá de la fuerza relativa de las distintas pulsiones, es decir, de la cantidad de libido a disposición del deseo instintivo, en comparación con la energía de la tendencia opuesta, o sea, de la represión estimulada por el superyó.

Pero mucho nos tememos que ni siquiera estos tres criterios simplificados y prácticamente aplicables brinden al maestro la ayuda y asistencia que para su labor pedagógica aguarda del psicoanálisis. En efecto, más que una ampliación de su horizonte teórico, quizá desee indicaciones prácticas a las cuales ajustarse. Con seguridad querrá saber qué recursos pedagógicos son los más recomendables y cuáles deben evitarse estrictamente si no se quiere poner en peligro todo el desarrollo del niño, pero, ante todo, y hablando en términos generales, si en principio conviene educar más o educar menos de lo que hasta ahora se ha venido haciendo.

A propósito de esta última pregunta cabe señalar que toda vez que hasta el presente el psicoanálisis hubo de toparse con la pedagogía, expresó decididamente la conveniencia de restringir la educación. Esto se debe a que el psicoanálisis advierte con completa claridad cierto peligro en ella. Ya vimos, en efecto, mediante qué recursos se obliga al niño a cumplir los requerimientos de su ambiente adulto; sabemos que supera sus primeras vinculaciones afectivas profundas adaptándose a las personas amadas y temidas a la vez; sabemos igualmente que en el curso de su desarrollo se libera de esa influencia exterior, mas sólo para erigir en su interior, reproduciendo a esas personas, una instancia que perpetúa su influencia en la intimidad. Esta incorporación del mundo externo a la intimidad del ser es, precisamente, el paso peligroso Con ella, las prohibiciones y exigencias de los educadores adquieren carácter rígido e inmutable. De algo vivo y animado, se convierten en un sedimento histórico, incapaz de seguir adaptándose a las progresivas modificaciones exteriores. En su conducta los padres eran accesibles a los argumentos de la razón y se dejaban influir por las condiciones de toda nueva situación. Naturalmente, habrían permitido al hombre de treinta años lo que prohibieron con rigor al niño de tres. En cambio, aquel sector del yo que se formó como sedimento de sus preceptos, es inflexible e inexorable.

Expondremos algunos ejemplos ilustrativos. Conocemos a un niño que en los primeros años de su infancia era extraordinariamente goloso. Como su glotonería era tan desmesurada que no la podía satisfacer con medios lícitos, urdió innumerables planes y tretas prohibidas para procurarse los ansiados dulces, gastando en ellos cuánto dinero tenía y no reparando en los procedimientos empleados para obtenerlos. Fue los procedimientos empleados para obtenerlos. Fue preciso entonces hacer valer la autoridad pedagógica, prohibiéndole la madre las golosinas, con todo el peso que esta prohibición debía hallar en el apasionado amor filial por aquélla. Con gran satisfacción de los padres, abandonó su afición a los dulces. Sin embargo, todavía hoy, ya casi adulto y disponiendo de dinero y libertad suficientes como para comprarse los dulces de todas las bombonerías de Viena, es incapaz de llevarse a la boca un trozo de chocolate sin enrojecer como la grana. Cuantos lo ven, tienen al punto la impresión de que está cometiendo un acto vedado, de que come algo adquirido con dinero robado. Vemos, pues, que las interdicciones no se ajustan automáticamente a las nuevas circunstancias.

He aquí un segundo ejemplo, no tan inofensivo. Un niño pequeño ama a su madre con particular cariño y todos sus deseos tienden a ocupar el puesto que en realidad corresponde al padre; a ser su confidente, su protector, la persona más amada por ella. Pero el pequeño tropieza sin cesar con la terrible experiencia de que el padre es el legítimo usufructuario de la posición que él anhela, y que posee, asimismo, la autoridad necesaria para alejarlo a su arbitrio de la madre demostrándole de este modo su infantil impotencia e inermidad. La prohibición de ocupar la plaza del padre queda cimentada con el temor a éste, cuyo poderío se ve obligado a reconocer. Más tarde, ya adolescente, exhibe una atormentadora timidez y falta de seguridad, que se exalta hasta convertirse en insoportable inhibición cada vez que se encuentra en una habitación o en una casa a solas con alguna joven a quien ama. Su angustia tiene por contenido la representación de que alguien podría declararle que el asiento o el sitio que ocupa pertenecen a otro, y que él dedica gran parte de sus energías a preparar las más diversas excusas con las cuales podría justificar ante los extraños su presencia en ese lugar.

Veamos ahora otro ejemplo. Una niña muy pequeña encuentra sumo placer en la contemplación de su cuerpo desnudo, exhibiéndose así ante sus hermanos y sintiendo verdadero deleite en pasearse por las habitaciones antes de dormir. También en este caso la fluencia pedagógica interviene con éxito, y la pequeña extraordinarios esfuerzos a suprimir su inclinación. nación. Esto origina en la niña un intenso sentimiento de pudor, que no la abandona en años ulteriores. Más tarde, al plantearse el problema de su vocación profesional, alguien le propone una actividad que le impondría la obligación de compartir el dormitorio con sus colegas; sin vacilar, replica que esa profesión no la complace. Pero, tras sus argumentos aparentemente racionales, se descubre en definitiva el temor de tener que desvestirse ante sus compañeras. En este caso, la cuestión real de sus aptitudes o preferencias vocacionales pierde toda significación, frente a la energía y fuerza de la prohibición perpetuada desde la infancia.

El psicoanalista, cuya misión terapéutica le plantea la necesidad de reducir estas inhibiciones y trastornos del desarrollo, llega realmente a conocer la educación bajo su faz menos favorable, convenciéndose de que la pedagogía equivale, poco más o menos, a matar gorriones a cañonazos. ¿Acaso no hubiera sido mejor reducir un tanto las exigencias y pretensiones de la decencia y la moralidad en la educación de aquellos niños, dejando que el primero gustase sus golosinas, que el otro ocupara el lugar del padre en sus fantasías, que la tercera se regodease con su desnudez, y que

otro niño cualquiera pudiese juguetear con sus órganos genitales? ¿Estas satisfacciones infantiles habrían llegado, por ventura, a adquirir una importancia siquiera lejanamente comparable al daño que en estos casos produjo la presunta buena educación? ¿No es infinitamente más grave la escisión que de tal modo se provoca en la personalidad infantil, el encono que se crea entre una y otra parte del individuo, la pobreza a que se reduce la capacidad amorosa del niño, condenándolo acaso a convertirse en un ser humano incapaz de todo placer y de todo rendimiento? Nada más natural que, advertido de todas estas consecuencias, el analista se proponga no ser cómplice, por lo menos en cuanto a él respecta, prefiriendo que sus propios hijos se desarrollen libremente y no sean educados de esa manera, aun a riesgo de que en última instancia resulten algo díscolos, pero evitando así condenarlos de antemano a semejante mutilación de la personalidad.

Sin embargo, seguramente más de un maestro se asustara ante el carácter unilateral de nuestro punto de vista. Es, pues, hora de que lo abandonemos para considerar el problema en su faz opuesta. En efecto, la educación se nos muestra bajo una luz distinta si la enfocamos desde otro resultado final, por ejemplo. desde el que nos ofrecen los niños desamparados que August Aichhorn estudió en su libro *Verwahrloste Jugend*.

El niño desamparado o abandonado —dice Aichhorn— se resiste a todo intento de incorporarlo al ambiente humano que lo rodea. No logra inhibir sus impulsos a las satisfacciones instintivas: no atina a deducir de sus pulsiones sexuales una cantidad suficiente de energía para aplicarla a otros fines más apreciados por la sociedad. Por eso se niega a tolerar las restricciones que rigen en la comunidad contemporánea, sustrayéndose, en consecuencia, a la participación en toda labor común en el seno de ella. Quien tenga ocasión de trabajar pedagógica o analíticamente con un desamparado, llegará a tener la clara impresión de que resulta lamentable que en la infancia de este niño no interviniera una potencia exterior que lograse coartar precozmente sus impulsos instintivos, dejando que estas inhibiciones exteriores se convirtieran poco a poco en interiores.

Consideremos, por ejemplo, un caso que durante cierto tiempo concentró la atención de las autoridades vienesas de asistencia infantil. Se trataba de una niña de ocho años, inadaptada tanto a la familia como a la escuela, que jamás había podido pasar más de tres días en una clase o en una colonia de vacaciones sin ser devuelta a los padres. Se negaba a aprender o a participar en las actividades comunes, y con tal habilidad simulaba ser tonta que varias veces se diagnosticó en ella

un déficit mental. Durante las horas de clase se acostaba en un banco y jugaba con los órganos genitales. Frente a todo intento de disuadirla reaccionaba con alaridos tan salvajes que los educadores retrocedían asustados. Los padres la maltrataban, pues no veían otra manera de dominarla. La observación psicoanalítica arrojó, ante todo, dos resultados. Por una parte, comprobó que las circunstancias exteriores eran particularmente desfavorables al desarrollo de cualquier vinculación afectiva entre la niña y su mundo ambiente. Nadie se mostraba dispuesto a resarcirla con algún premio de amor y cariño por el abandono de sus satisfacciones autocráticas. Además, pudo demostrarse que ni los más violentos castigos con los cuales, evidentemente, los padres habían esperado dominarla, tenían siquiera una remota posibilidad de cumplir tal finalidad, pues (fue imposible establecer si a causa de su disposición o de graves vivencias precoces) la niña habla desarrollado un masoquismo tan poderoso que todo nuevo castigo corporal sólo podía trocarse en nuevo estímulo para la excitación y las actividades sexuales. Cotejando este caso de desamparo con el de inhibición que se describió arriba, advertimos que tampoco esta niña se convirtió en un ser humano libre y completo en sí mismo, sino tan sólo en un pequeño animalito intimidado cuyo desarrollo moral, además del intelectual. se había detenido.

En su obra citada, Aichhom menciona otro grave caso de abandono. Se trata de un niño a quien desde los seis años aproximadamente, y durante muchísimo tiempo, su madre procuró toda clase de satisfacciones sexuales, y que al alcanzar la madurez tuvo verdaderas relaciones eróticas con ella; de tal modo, le fue posible cumplir en la realidad lo que otros niños sólo alcanzan en la fantasía. Pero tampoco este niño pudo llegar a ser un hombre completo, unitario y fuerte, como cabría esperar según las consignadas decepciones que nos produjo la educación. Se habla producido en su desarrollo algo así como un cortocircuito. Gracias a la precoz satisfacción real de todos sus deseos, pudo ahorrarse el largo rodeo a través del proceso de «convenirse en adulto», es decir, del deseo de llegar a ser igual que el padre para poder alcanzar con ello las posibilidades de gratificación accesibles a este. Si bien evito la escisión de su personalidad, abandono en cambio, por considerarlo superfluo, todo esfuerzo por continuar desarrollándose.

Se aducirá, empero, que el problema no es tan dificultoso como nos empeñamos en presentarlo. En efecto. la detención del desarrollo y el desamparo no serían sino consecuencias extremas, la primera de las cuales produciría el efecto pernicioso de la falta de toda inhibición. y la segunda, la coartación excesiva y desmesurada. La misión de una pedagogía fundada en los hechos revelados

por el psicoanálisis consistiría. precisamente, en hallar un término medio entre ambos extremos, o sea, indicar para cada edad la combinación óptima entre el consentimiento de las satisfacciones y la prohibición de los impulsos instintivos.

Probablemente el objeto fundamental de estas páginas debió haber sido el de enunciar en detalle estos nuevos preceptos de la pedagogía psicoanalítica. Mas, por desgracia, ésta no ha sido creada aún. Lo único que existe hasta ahora son algunos educadores que. interesados en el problema, se han sometido al análisis y tratan ahora de aplicar a la educación de los niños que se encuentran a su cargo cuanto les ha brindado el psicoanálisis para la comprensión de su vida instintiva. Es evidente que transcurrirá algún tiempo antes que el edificio teórico y los preceptos prácticos se hayan estructurado en un grado de perfección que permita aconsejar que se lo aplique en escala general. Mas tampoco cabe afirmar que, excepto promesas para el futuro, el psicoanálisis nada ha cumplido aún en el terreno de la pedagogía, y que el educador práctico perdería su tiempo si dedican cierta atención al psicoanálisis en el presente. en lugar de acudir a esta ciencia dentro de diez o veinte años, para ver entonces qué ha alcanzado en lo atinente a su aplicación pedagógica.

Lejos de ello, creemos que ya hoy el psicoanálisis brinda tres aspectos a la pedagogía. En primer lugar, contribuye a la crítica de las normas pedagógicas existentes. Luego, como bien lo hemos visto en las páginas precedentes, en calidad de psicología psicoanalítica, como doctrina de los instintos, del inconsciente y teona de la libido, amplía el conocimiento que el pedagogo tiene del hombre, y aguza su entendimiento de las complejas relaciones entre el niño y los adultos que lo educan. Por fin, en tanto método terapéutico, es decir, como análisis del niño, procura remediar todos los daños que este pueda haber sufrido en el curso de su educación.

A continuación presentaremos un ejemplo para ilustrar el segundo punto, o sea, el esclarecimiento de la situación pedagógica merced al fondo inconsciente de las actitudes conscientes.

Una excelente pedagoga había iniciado su carreras a los dieciocho años, pero a causa de circunstancias familiares adversas tuvo que dejar el hogar para aceptar el puesto de preceptora de tres varones. El segundo de éstos era un caso de educabilidad difícil. Estaba muy atrasado en su instrucción, mostrándose tímido, reservado y poco despierto; dentro de familia ocupaba un lugar

subordinado y era constantemente menospreciado por los padres, que preferían a sus dos hermanos, inteligentes y simpáticos. La educadora dedicó todos sus afanes e inquietudes a este niño, y al cabo de un tiempo relativamente breve obtuvo resultados espléndidos. El niño se encariñó con ella, dedicándole mucho más afecto del que hasta entonces había volcado en persona alguna; despertaron sus capacidades y se tornó amable: aumento su interés por el estudio, de modo que la maestra, aunque con cieno esfuerzo, pudo enseñarle en el curso de un año las asignaturas correspondientes a dos grados, salvando así su retraso pedagógico. Ante el cambio operado, los padres se sintieron orgullosos del hijo a quien antes hablan desestimado afectivamente, consagrándole ahora mayor atención: mejoraron así los vínculos del niño con ellos y, al mismo tiempo, con sus hermanos; por fin, el pequeño se convirtió en verdadero miembro de la familia. Pero entonces se presentó una dificultad inesperada. La educadora, a la que en verdad correspondía este éxito, comenzó, a su vez, a tener conflictos con el niño; le retiró todo su amor, ya no supo tratar con él y terminó abandonando la casa del niño que al principio le había atraído con la mayor intensidad.

Un psicoanálisis, al que, casi quince años después, se sometió por interés pedagógico, le permitió conocer el fondo de las cosas. Con mayor o menor razón, en su propia familia, ella misma se habla proyectado en la fantasía de ser la hija menospreciada, es decir, de ocupar la misma situación en que halló al segundo de aquellos niños al iniciar su labor. A causa de tal menosprecio se habla visto reflejada en este: es decir, se identificó con él. Por consiguiente, todo el amor y la solicitud que le habla brindado solo le servían para expresar una idea dominante: «Así deberían haberme tratado, si hubiesen querido hacer algo de mí». Al triunfar sus esfuerzos se rompió este lazo de identificación y, con ello, el educando se convirtió para ella en un ser independiente que ya nada tenía que ver con su propia vida. Las tendencias hostiles contra él solo emanaban de su envidia, pues no se resolvía a reconocerle el éxito que ella jamás había podido alcanzar.

Quizá se juzgue conveniente que esta educadora no haya estado analizada en la época del suceso referido, ya que entonces se habría malogrado un brillante éxito pedagógico. Creemos, empero, que esta suerte de éxitos son demasiado caros; su precio son los fracasos que el pedagogo sufre con todos los demás niños que no tienen la fortuna de ostentar síntomas enfermizos susceptibles de recordarle su propia infancia, facilitándole así la comprensión de las condiciones del niño. Por el contrario, pienso que nos asiste el derecho de exigir que el maestro o pedagogo haya aprendido a conocer y a dominar sus conflictos personales antes de abordar la labor pedagógica. De no ser así,

sus educandos sólo le significaran un material más o menos favorable para descargar en ellos sus propios conflictos inconscientes irresueltos.

Freud, A. (1985). *Introducción al psicoanálisis para educadores*. (L. Rosenthal, trad.). 2ª ed. México: Paidós, pp. 81-93.

Celestine Freinet

La educación por el trabajo

Pero qué trabajo

Segura, sólida de cimientos, móvil y flexible en su adaptación a las necesidades individuales y sociales, la educación hallará su motor esencial en el trabajo.

–¡Trabajo y juego! Dos polos, al parecer tan opuestos, de una formación cuyo verdadero sentido han desviado, respecto al uno y al otro, la autoridad excesiva y la explotación.

Trabajo igual a sufrimiento y castigo, a condición modesta, a situación envilecida de la cual la dignidad ordena salir lo más pronto posible. Juego, compensación del esfuerzo servil, rayo de luz en la noche, fin último del ingenio de quienes no ven en él sino el goce que procura…

Mi madre no carecía por cierto de virtudes pedagógicas. Me puso pronto al trabajo efectivo y yo recuerdo con emoción, todavía hoy, las profundas satisfacciones que experimenté con ello.

Cuando nacían los cabritos, mi madre siempre me dedicaba uno: ¡era mi cabrito! Yo debía trabajar, naturalmente, cuidándolo y alimentándolo. Recuerdo que cuando mi madre robaba a las cabras

algunas gotas de leche para mezclarlas a mi café de la mañana, yo sentía una especie de remordimiento pensando si no sería a mi cabrito a quien se la habíamos quitado.

Cuando en primavera, aparecían los primeros amentos, ¡con qué amorosa solicitud llevaba yo unas frescas varitas de mimbre a mi cabrito adornado de zarcillos!

Cuando, por San Juan, el rebaño ganaba la montaña, yo sentía un gran dolor al separarme de mi bestezuela. Y cuando, al siguiente día de San Miguel, el rebaño volvía de nuevo, mi primer pensamiento era para mí cabrito, al que yo encontraba embarnecido, rudo y fuerte, con los cuernos ya largos y batalladores. Había cambiado su pelillo blanco y negro, fresco y brillante como los cabellos de un bebé, por una zalea leonada de largos pelos enrojecidos por el sol y las lluvias.

Y si me reconocía, si volvía la cabeza cuando yo lo llamaba, si parecía acordarse del camino del establo, aquello era para mí como una dicha indecible.

Me acuerdo también de un verano, cuando tuve por función, mientras se bataneaba el trigo, el apretar hasta bajo las vigas la paja que saltaba del aire. Debía yo estar todavía muy tierno, ya que hace falta ser pequeño para correr como una rata bajo las tejas. Salía yo de allí sudando, extenuado, con la garganta seca y la nariz y los ojos lastimados por el polvo, pero me sentía yo tan orgulloso de aquel trabajo, que esperaba con impaciencia el día siguiente para comenzarlo de nuevo. Me parecía que aquella victoria me daba nuevos derechos en la sociedad y mayor dignidad en la mesa de los labradores.

Cuando venía el tiempo de cortar el espliego, mi madre me colgaba al cuello un saquillo de lienzo; ella me había encontrado también una linda hocecilla de poco filo y yo partía, como los mayores, a cortar las flores perfumadas. La primera vez, lo recuerdo, había yo cortado no solamente los pimpollos azuleantes, sino también más abajo, hasta el tallo leñoso y pesado con sus manojos de hierba… Eso era hacer trampa. Por lástima y por animarme también, el destilador aceptó cuando menos mi carga: 2 kilos… ¡Había yo ganado veinte céntimos!

Más tarde, un otoño, me metí a arrancar cuatro tablares de patatas. ¡Fue una faena dura! Me dio por estar comparando y midiendo todo el día la tarea realizada y la que faltaba por realizar y aquello

no adelantaba pronto. Ahora mido la audacia de mi esfuerzo por la pena que aquel trabajo me costó y por la obstinación paciente que me exigió.

Me acuerdo de todos esos trabajos como de un sol excepcional que hubiera iluminado mi infancia, en tanto que vuestra escuela se me ha deslizado por encima, como las gotas de lluvia sobre las piedras planas y lisas del río.

No, el animador de la vida desde la más tierna edad, el mejor fermento de la satisfacción sana y dinámica, en el cuadro normal de la familia y la comunidad, no es el juego, es el TRABAJO.

–Sin embargo, el juego es tan natural para el niño, le suscita tal entrega de sí mismo y un arrebato tan dinámico, que es capaz de animar superiormente una pedagogía que comprenda su proceso y su verdadero sentido.

Todos los observadores modernos están por lo demás perfectamente de acuerdo en este punto: el niño está en una edad en que el juego responde a sus necesidades atávicas de actividad instintiva mucho mejor que el trabajo, que ya le supone cierta concepción de sus deberes y una fuerza de voluntad que no le resulta para nada habitual.

– ¡Y bien, sus pedagogos, por celebres que sean, se equivocan!

– ¡Oh, oh, señor Mathieu! Habla usted como mejor se le ocurre, en tanto que ignora de cierto las razones profundas, las observaciones y experiencias que han fortalecido a los pedagogos en esa certeza.

–Es posible, pero usted sabe que la opinión de las autoridades no me conmueve. Sus pedagogos miran, experimentan, comparan y juzgan mediante las normas de un ánimo prevenido, un poco como los jueces consideran al inculpado, hablando de él con la misma inhumana indiferencia con que un mecánico lo hace de una pieza aislada de su máquina. Afirman solemnemente: creen haber descubierto verdades excepcionales, definitivas… que duran a veces tanto como su generación y a las que mañana reemplazarán otras ideas igualmente fundadas y definitivas…Muy de cuando en cuando se ve aparecer a algunos hombres en quienes la cultura no ha aniquilado en modo alguno el

sentido de lo humano, ni ese recurso permanente, por encima de la ciencia objetiva, de las fuentes profundas de la vida individual y social. Estos hombres querían escarbar la corteza de las palabras con las que se embriagan los escoliastras, para alcanzar la perennidad de las ideas. Esta audacia les vale a menudo que se les combata, vilipendie y torture … Han osado sacudir la mediocridad de los falsos pensadores.

No, vea usted, hay que tomar el espíritu del hombre por lo que es, algo esencialmente sujeto a los juicios prematuros y los errores, perseguidor tenaz del amor propio y la vanagloria, siempre tan urgido de compararse con la majestad de los dioses que imagina a su medida…

Nosotros no escapamos a ese efecto. Por eso no debemos pretender la perfección de las teorías que formulamos y los métodos que preconizamos. Ni siquiera medimos demasiado los sistemas que nos precedieron. Y eran casi siempre el fruto, a pesar de todo, de una buena voluntad generosa que no quisiéramos subestimar; correspondieron, sobre todo, a su época, con todas las virtudes y debilidades que les eran como congénitas. Erramos al creer que las técnicas de educación aceptables, o inclusive buenas, de hace cincuenta años, pudieran adaptarse con las mismas ventajas al inestable mundo de hoy. Y cometeríamos el mismo error si supusiéramos que los métodos que intentamos preparar a la medida de nuestra época pudieran servirnos en forma inmutable, que veríamos muy pronto desajustada por relación a un mundo que marcha a un paso desconcertante.

Hubo un tiempo, todavía no muy lejano, cuando el hombre tenía conciencia de una estabilidad que no carecía de grandeza. La evolución social se medía de siglo a siglo y no era en modo alguno perceptible de una generación a otra. Se podía actuar entonces con la serena seguridad del hombre que construye un muro y sabe que no lo verá derrumbarse. Siente entonces por su obra un orgullo que procede de ese sentimiento de perennidad que exalta su sed enfermiza de inmortalidad. ¡Ay! Hoy día, los muros se derrumban antes siquiera de estar acabados; los jóvenes mueren antes de que se extingan los viejos, y asistimos, en el curso de nuestra propia vida, a cambios que trastornan la faz de la tierra. La moda está en la relatividad. Nuestra propia educación debe hallarse un poco impregnada de ella.

Digo “un poco” nada más, porque resultaría deplorable que la educación fuera también una moda inconsistente, a merced de un capricho de hábiles mercaderes o peligrosos políticos. Sería mortal

para el hombre –y para la sociedad– que ya no se construyeran buenos y espesos muros sobre sólidos cimientos, lenta y penosamente cavados, y que nos contentáramos con edificar paredes de relumbrón, de mera superficie, para la ostentación ¡y que duraría…, lo mismo que nosotros, bajo pretexto de que el mundo cambia rápidamente! Allí tendríamos el peligro opuesto, tal vez más temible todavía que la inmovilidad majestuosa de la tradición escolástica.

¿Qué ocurriría si también nosotros nos pusiéramos a trabajar superficialmente el suelo, agotando la tierra mediante cultivos y procedimientos que nos enriquecerían acaso provisionalmente, pero que no por eso harían nuestras propiedades menos estériles; si dejáramos de sembrar árboles que no crecen más pronto que los niños y de los que no sacaríamos provecho? Eso equivaldría a destruir la cadena mística creada por la dependencia de las generaciones y que asegura la continuidad de la vida. En tanto que conserven el sentimiento de su eminente dignidad, los hombres no podrían resolverse a semejante quiebra de su destino.

La Educación debe ser móvil y flexible en su forma; debe adaptar forzosamente sus técnicas a las necesidades variables de la actividad y la vida humanas. Pero no debe cumplir en menor proporción su doble papel: exaltar en el individuo lo que éste contiene de específicamente humano, esa parcela de idea iluminada por una razón de vivir, aun en la peor decadencia; enriquecer y reforzar en el fondo común del conocimiento, que es como nuestra tierra nutricia y el sustrato esencial de nuestra evolución… Además, la educación debe, dentro del cuadro de esta dignidad, preparar técnicamente al individuo, podríamos decir, para el desempeño de sus tareas inmediatas. Lo uno no va sin lo otro. Los cimientos sin construcción que se eleve sobre ellos se ven muy pronto cubiertos por el tiempo implacable que aniquila lo inútil, que nivela y recubre los cadáveres; las construcciones sin concienzudos cimientos se desvanecen también al primer fruncimiento de ceño del tiempo. El árbol necesita raíces, pero no podríamos concebir la planta sin un un tallo vivo que la continúe y suministre una razón de ser a sus tenaces funciones.

Por eso insisto, en este punto, sobre la necesidad en que nos encontramos de hallar primero las grandes líneas de la vida, que asegurarán nuestros cimientos y nos permitirán construir en seguida con audacia y dinamismo. Porque adivinaron, alcanzaron y explotaron esta trama de buen sentido, esta revelación de una chispa de eternidad, algunos pensadores y pedagogos –como Rabelais, Montaigne, Rousseau– siguen siendo actuales más allá del paso de los siglos. A nosotros nos

corresponde sumarnos a su escuela, encontrar esa chispa y amplificarla todo lo posible para que anime obras y vidas.

Los juegos-trabajos

Los juegos-trabajos responden a las grandes necesidades orgánicas, sociales y vitales de los niños. Y, por ello, satisfacen la necesidad general e innata de conservar la vida.

–Ah no, señor Mathieu, no nos detendremos, así como así en medio de una explicación que nos apasiona… Hace tan buen tiempo y todo a nuestro alrededor está tan tranquilo…

–La noche se avecina, vea usted. ¡Pero bah! Ya me echaré una siesta un poco más larga mañana. El peligro está en que vengan a buscarme por alguna visita a las aldeas vecinas y que me vea entonces obligado a partir en mi asno, cuyo balanceo se ajusta al sueño. Pero le aseguro que me despertaré antes de caerme… Y mi asno no es un auto. Posee su inteligencia. No tiene necesidad de mi atención para conducirme. Entonces sigamos buscando juntos, si le parece bien.

Necesitamos ver, pues, si nuestro concepto del TRABAJO-JUEGO constituye en cuadro dentro del cual podamos hacer entrar, sin ninguna jugarreta intelectual, los juegos de nuestros niños.

Primero: ¿Cuáles son esos juegos?

No pretendo entregarme aquí a una investigación completa. Le doy solamente mi opinión, primero según mis recuerdos y según también mis observaciones.

Habrá que preguntarse previamente cuáles son las necesidades esenciales que el niño debe satisfacer. Si sabemos que el gatito está destinado a atrapar ratones, sabremos de antemano cuales juegos, en defecto de su ocupación específica, son los suyos particulares. Y no nos engañemos. Veamos si podemos acertar en el mismo punto por lo que respecta a los pequeños.

Según yo, los niños se ven impulsados a los TRABAJOS–JUEGOS por las mismas necesidades y tendencias que justifican el trabajo adulto. No hablo del trabajo forzado sino del trabajo humano tal como nosotros los campesinos lo practicamos todavía.

Podríamos reunir todas esas necesidades en una necesidad central que, naturalmente, tienen múltiples ramas, cada vez más numerosas y diferenciadas, cada vez menos reconocibles a medida que se alejan del tronco, y que complican, a efectos de lo que llamamos civilización, las relaciones entre los individuos primero y entre los grupos después. Se trata de la necesidad universal de conservar la vida, de hacerla también lo más poderosa posible, y de transmitirla y continuarla.

Conservar la vida implica, por una parte, la necesidad de alimentarse. De allí los gestos del trepador, del recolector, del cazador, del pescador, y del criador de ganado también: carreras, saltos, lucha, uso de la piedra, del garrote, de la cachiporra, de las lianas y las cuerdas; los gestos del individuo que debe defenderse contra los animales; instinto del refugio, en el que hay a veces magia igualmente, búsqueda de las grutas, de los escondites, de las construcciones clausuradas y cerradas y los puentes; la lucha en fin contra los individuos que vienen a arrebatar los alimentos o a las que hay que atacar para arrebatárselo.

La necesidad de hacer la vida lo más potente posible impulsa a la integración en el grupo social que se aglomera y se suelda, para luchar, defenderse, atacar, perpetuarse y reaccionar colectivamente contra las amenazas permanentes y a menudo misteriosas de los elementos.

La necesidad, en fin, de transmitir la vida y continuarla está en el origen del poderoso instinto de la maternidad, del más difuso de la paternidad, y en el de la vida y la evolución de la familia.

He aquí la trama sobre la cual el niño, rechazado por el adulto, se ve obligado a sostener instintivamente su propio mundo, mundo que responderá, mejor que el de los hombres, a sus posibilidades y requerimientos. Y si usted se asombra de que en el siglo del auto y el avión el niño se obstine en jugar tan prolongadamente al vulgar escondite, le responderé que si el niño se siente particularmente atraído por las máquinas, como, además, por cualquier otra novedad, no ha realizado sin embargo dentro de sí la filiación de la ciencia moderna y sus necesidades funcionales. Vuelve necesaria y empíricamente a las formas de actividad que se hallan dentro de su propia naturaleza, que están inscritas en sus músculos, su instinto, su comportamiento y su pensamiento. La naturaleza humana es como un suelo que no se fertiliza sino muy lentamente; los surcos se nivelan cada año bajo el efecto de los elementos y sólo a la larga dan a los campos su propio aspecto y personalidad. La novedad, si influye inmediatamente, en superficie, sobre la vida de los

individuos, es lenta por lo contrario al penetrar en la naturaleza misma. El pasado revive obstinadamente en nosotros, a pesar del progreso. No nos asombremos, pues, de que reviva también vigorosamente en el niño.

Conociendo esta trama nos será ahora posible distinguir cuales son los juegos que, por su forma, profundidad y su inspiración subconsciente, no son, en efecto, sino reminiscencias más o menos rezagadas de un trabajo del cual tienen todas las características y al que, por lo consiguiente, llamaremos JUEGO-TRABAJO.

Ese JUEGO-TRABAJO satisface todos los requerimientos primordiales de los individuos; libera y canaliza la energía fisiológica y el potencial psíquico que buscan naturalmente un empleo; tiene un fin subconsciente: asegurar una vida lo más completa posible y defenderla y perpetuarla; ofrece, en fin, una extraordinaria amplitud de sensaciones. Su característica, en efecto, no es en modo alguno la alegría, sino el esfuerzo y el trabajo, a los que acompañan la fatiga, los temores, el miedo, la sorpresa, los descubrimientos y una preciosa experiencia. Por su origen mismo, sigue siendo casi siempre colectivo; traduce, sobre todo, esa exasperación congénita del deseo de poder del que ya hemos hablado.

En un mundo que no está ni concebido ni preparado en función de la juventud, el juego-trabajo es el elemento constitutivo de la organización empírica del universo infantil, organización en la cual la invención no tiene más que un sitio reducido, ya que el niño encuentra mucho más cómodo, como por lo demás lo hace el adulto, utilizar copiosamente algunos moldes imperfectos, es verdad, pero cuando menos experimentados, cuyo uso responde a las necesidades profundas del momento.

Y veremos más tarde, cuando hablemos de las posibilidades de evolución de los juegos, cuán difícil es llegar a esta perfección de la adaptación del *juego-trabajo*, porque justamente, no consideramos más que la noción del *trabajo.* A pesar de todo vuestro ingenio, el niño retorna, en cuanto puede, a sus juegos favoritos, tan sencillos y aparentemente tan ociosos cuya asombrosa superioridad buscáis en vano. Como esos lugareños que, trasplantados a la ciudad, pueden disfrutar de las distracciones más modernas y al parecer más perfeccionadas y que, al volver a su aldea, recobrados por la atmósfera del lugar, no encuentran nada más atractivo que un juego en bolos, una farandola o el antiguo juego de prendas en las veladas de invierno.

–Creo que su observación es muy pertinente. A menudo me he planteado a mí mismo la cuestión: ¿Cómo es que en una época en la que las tiendas rebosan de juguetes a cual más ingenioso y al parecer, según nosotros, tan interesantes para nuestros hijos, vemos a los niños abandonar esas novedades en cuanto se ven en libertad, para entregarse a los mismos juegos que nos apasionaron en los tiempos en que no experimentábamos todavía esta superabundancia mercantil? ¿Por qué todos los educadores que se ocupan de la infancia en patronatos, asociaciones diversas y escuelas, fracasan tan completamente en su preocupación de renovar los juegos, impotentes para desentrañar el soberano atractivo de los juegos tradicionales?

¿Cuáles serían entonces, según usted, los juegos esenciales que podrían merecer ese nombre, justo quizá y en todo caso sugestivo, de JUEGO-TRABAJO?

–No tenemos más que retomar nuestra lista de actos atávicamente necesarios a la satisfacción de las grandes necesidades que condicionan la conservación de la vida, su desarrollo con el máximo de potencia, y su perpetuación. A pesar de una lenta y necesaria evolución, la cual disfraza a veces el sentido inicial de los juegos, verá usted que siempre encontraremos nuestro hilo de Ariadna.

Freinet, C. (2005). *La educación por el trabajo*. (M. Michelena, trad.). México: Fondo de Cultura Económica, pp.125-155.

Jean Piaget

Psicología y pedagogía

Principios de educación y datos psicológicos

Educar es adaptar el individuo al medio social ambiente; pero los nuevos métodos tratan de favorecer esta adaptación utilizando las tendencias propias de la infancia, así como la actividad espontánea inherente al desarrollo mental, y ello con la idea de que servirá para el enriquecimiento de la sociedad. Por tanto, los procedimientos y aplicaciones de la nueva educación sólo pueden ser comprendidos si se realiza con cuidado el análisis detallado de sus principios y se controla su valor psicológico al menos en cuatro puntos: la significación de la infancia, la estructura del pensamiento del niño, las leyes del desarrollo y el mecanismo de la vida social infantil.

La escuela tradicional impone al alumno su trabajo: le «hace trabajar». En este trabajo el niño puede, sin duda, poner mayor o menor interés y esfuerzo personal y, en la medida en que el maestro es buen pedagogo, la colaboración entre sus alumnos y él deja un apreciable margen de verdadera actividad. Pero, en la lógica del sistema, la actividad intelectual y moral del alumno permanece heterónoma al estar ligada a la autoridad continua del maestro, por lo demás susceptible de seguir siendo inconsciente o de ser aceptada de buen grado. Esto no significa, como muy bien ha dicho Claparède, que la educación activa exija que los niños hagan todo lo que quieran; «reclama especialmente que los niños quieran todo lo que hacen; que hagan, no que les hagan hacer». La

necesidad, el interés que resulta de la necesidad, «es éste el factor que hará de una reacción un verdadero acto». Por tanto, la ley del interés es «el pivote único en torno al cual debe girar todo el sistema».

Una concepción tal implica una noción precisa de la significación de la infancia y de sus actividades, pues al repetir con Dewey y Claparède que el trabajo obligado es una anomalía antipsicológica nos exponemos a que parezca una simple reproducción de lo que frecuentemente han afirmado los clásicos; por otra parte, al atribuir al niño la posibilidad de un trabajo personal duradero se está postulando precisamente lo que se trata de demostrar. El problema central de la nueva educación es éste: ¿Tiene el niño la capacidad para una actividad que es característica de las más altas conductas del adulto: la investigación continuada surgida de una necesidad espontánea?

Una decisiva observación de Claparède nos ayudará a proyectar alguna luz sobre esta discusión. Si se diferencian la estructura del pensamiento y las operaciones psíquicas (es decir, lo que desde el punto de vista psicológico corresponde a los órganos y a la anatomía del organismo) y su funcionamiento (es decir, lo que corresponde a las relaciones funciones estudiadas por la fisiología), puede decirse que la pedagogía tradicional atribuía al niño una estructura mental idéntica a la del adulto, pero un funcionamiento diferente: «veía de buena gana al niño… capacitado, por ejemplo, para captar todo lo que es lógicamente evidente o para comprender la profundidad de ciertas reglas morales; pero al mismo tiempo le consideraba como funcionalmente diferente del adulto en el sentido de que mientras el adulto tiene necesidad de una razón, un móvil para obrar, el niño sería capaz de obrar sin motivo, de adquirir de encargo los conocimientos más dispares, de hacer cualquier trabajo simplemente porque se le exige en la escuela, pero sin que ese trabajo responda a ninguna necesidad propia del niño, de su vida de niño».

La verdad es precisamente lo contrario: las estructuras intelectuales y morales del niño no son las nuestras; por eso los nuevos métodos de educación se esfuerzan en presentar a los niños de diferentes edades las materias de enseñanza en formas asimilables a su estructura y a las diferentes fases de su desarrollo. Sin embargo, en cuanto a la reacción funcional, el niño es idéntico al adulto; como este último, es un ser activo cuya acción, regida por la ley del interés o la necesidad, sólo alcanza su pleno rendimiento si se suscitan los móviles autónomos de esta actividad. Lo mismo

que el renacuajo ya respira pero con órganos distintos de los de la rana, así el niño obra como el adulto, pero con una mentalidad cuya estructura varía según las etapas de desarrollo.

Por tanto ¿qué es la infancia? y ¿cómo ajustar las técnicas educativas a seres tan parecidos y a la vez tan diferentes de nosotros? Para los teóricos de la nueva escuela la infancia no es un mal necesario; es una etapa biológicamente útil cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social.

La adaptación es un equilibrio –equilibrio cuya conquista dura toda la infancia y la adolescencia y define la estructuración propia de estos períodos de existencia– entre dos mecanismos indisociables: la asimilación y la acomodación. Se dice, por ejemplo, que un organismo está adaptado cuando se puede conservar su estructura asimilando los alimentos conseguidos en el medio exterior y al mismo tiempo acomodar esta estructura a las diversas particularidades de ese medio: la adaptación biológica, por tanto, es un equilibrio entre la asimilación del medio al organismo y de éste a aquél. Igualmente puede decirse que el pensamiento está adaptado a una realidad particular cuando ha conseguido asimilar a sus propios marcos esta realidad acomodándose a las circunstancias nuevas presentadas por ella: la adaptación intelectual es, por tanto, una posición de equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia. En términos generales, la adaptación supone una interacción entre el sujeto y el objeto de forma tal que el primero puede hacerse con el segundo teniendo en cuenta sus particularidades; y la adaptación será tanto más precisa cuanto más diferenciadas y complementarias sean la asimilación y la acomodación.

En consecuencia, lo propio de la infancia consiste precisamente en tener que encontrar este equilibrio mediante una serie de ejercicios o conductas *sui generis,* mediante una actividad estructuradora continua, partiendo de un estado de indiferenciación caótica entre sujeto y objeto. En efecto, en el punto de partida de su evolución mental, el niño es arrastrado en sentidos contrarios por dos tendencias aún no armonizadas entre ellas y que siguen siendo relativamente indiferenciadas en la medida en que no han encontrado el equilibrio que las relaciona entre sí. Por una parte, el niño está obligado a acomodar sus órganos sensomotores o intelectuales a la realidad exterior, a las particularidades de las cosas de las que tiene que aprender todo. Y esta continua acomodación –que se prolonga en imitación cuando los movimientos del sujeto se dirigen

suficientemente a los caracteres del objeto– constituye una primera necesidad de su acción. Pero, por otra parte –y en general esto se ha comprendido peor, salvo precisamente entre los técnicos y teóricos de la escuela nueva–, para acomodar su actividad a las propiedades de las cosas, el niño necesita asimilarlas en su acción e incorporárselas verdaderamente. Al comienzo de la vida mental los objetos sólo tienen interés en la medida en que constituyen alimentos para la propia actividad, y esta continua asimilación del mundo exterior al yo, aunque antitética en su dirección a la acomodación misma, está tan confundida con ella durante los primeros estadíos que el niño empieza por no establecer ninguna frontera clara entre su actividad y la realidad exterior, entre el sujeto y el objeto.

Por teóricas que puedan parecer, estas consideraciones son fundamentales para la escuela. En efecto, la asimilación en su forma más pura, es decir, en tanto que no está aún equilibrada con la acomodación a lo real, es precisamente el juego; y el juego, que es una de las actividades infantiles más características, ha encontrado precisamente en las técnicas nuevas de educación de los niños pequeños una utilización que sería inexplicable si no se precisa la significación de esta función en relación al conjunto de la vida mental y la adaptación intelectual.

El juego

El juego es un caso típico de conducta despreciada por la escuela tradicional porque parecía desprovisto de la significación funcional. Para la pedagogía corriente el juego es tan sólo un descanso o la exteriorización abreviada de energía superflua. Sin embargo, este punto de vista simplista no explica la importancia que los niños pequeños atribuyen a sus juegos, ni tampoco la forma constante que revisten los juegos de los niños, su simbolismo o ficción, por ejemplo.

Después de haber estudiado los juegos de los animales, Karl Groos ha llegado a una concepción muy diferente según la cual el juego es un ejercicio preparatorio, útil para el desarrollo físico del organismo. Así como los juegos de los animales constituyen una ejercitación de instintos precisos como los instintos de combate o de caza, el niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etc. Por eso el juego es una palanca del aprendizaje tan potente en los niños, hasta el punto de que siempre que se ha conseguido transformar en juego la iniciación a la lectura, el cálculo o la ortografía, se ha visto a los niños apasionarse por estas ocupaciones que ordinariamente se presentan como desagradables.

Sin embargo, la interpretación de Karl Groos, que sigue siendo una simple descripción funcional, sólo adquiere su plena significación en la medida en que se apoya en la noción de asimilación. Por ejemplo, durante el primer año, al margen de las conductas de adaptación propiamente dichas en el curso de las cuales el niño trata de coger lo que ve balanceándose, sacudiéndose, frotando, etc., es fácil observar comportamientos de simple ejercitación caracterizados por el hecho de que los objetos no tienen ningún interés por sí mismos, pero son asimilados a las mismas formas de actividad propia como simples alimentos funcionales; en tales casos, en los que debe buscarse el punto de partida del juego, las conductas se desarrollan por su funcionamiento –conforme a la ley general de la asimilación funcional– y los objetos a que llevan no tienen para el niño otra significación que la de servir para este ejercicio. En su origen sensomotor, el juego es sólo una pura asimilación de lo real al yo, en el doble sentido del término: en el sentido biológico de asimilación funcional –lo que explica por qué los juegos de ejercitación desarrollan realmente los órganos y las conductas– y en el sentido psicológico de una incorporación de las cosas a la propia actividad.

En cuanto a los juegos superiores o juegos simbólicos de imaginación, Karl Groos se ha equivocado sin duda al explicarlos, pues la ficción desborda con mucho en el niño la simple preejercitación de los instintos particulares. El juego con muñecas no sirve sólo para desarrollar el instinto maternal, sino para representar simbólicamente, y en consecuencia revivir transformándolas según las necesidades, el conjunto de las realidades vividas por el niño y aún no asimiladas. A este respecto, el juego simbólico se explica también por la asimilación de lo real al yo: es el pensamiento individual en su forma más pura; en su contenido, es expansión del yo y realización de los deseos en oposición al pensamiento racional socializado que adapta el yo a lo real y expresa las verdades comunes; en su estructura el juego simbólico es al individuo lo que el signo verbal es a la sociedad.

Por tanto, el juego en sus dos formas esenciales de ejercicio sensomotor y simbolismo es una asimilación de lo real a la actividad propia que proporciona a ésta su alimento necesario y transforma lo real en función de las múltiples necesidades del yo. Por ello los métodos de educación activa de los niños exigen todos que se proporcione a los pequeños un material para que jugando con él puedan llegar a asimilar las realidades intelectuales que, sin ello, siguen siendo externas a la inteligencia infantil.

Pero aunque la asimilación es necesaria para la adaptación sólo constituye un aspecto de ella. La adaptación completa que debe realizar el niño consiste en una síntesis progresiva de la asimilación con la acomodación. Debido a ello y mediante su propia evolución interna, los juegos de los niños se transforman poco a poco en construcciones adaptadas que exigen siempre más trabajo efectivo, hasta el punto de que en las pequeñas clases de una escuela activa se observan todas las transiciones espontáneas entre el juego y el trabajo. Con todo, desde los primeros meses de la existencia, la síntesis de asimilación y acomodación se opera gracias a la misma inteligencia cuya obra unificadora aumenta con la edad y cuya actividad real conviene subrayas, ya que sobre esta noción está fundada la nueva educación.

La inteligencia

La psicología clásica concebía la inteligencia bien como una facultad dada de una vez para siempre y susceptible de conocer lo real, bien como un sistema de asociaciones mecánicamente adquiridas bajo la presión de las cosas. De aquí, como ya hemos señalado antes, la importancia de la pedagogía antigua concedía a la receptividad y al bagaje memorístico. Hoy, por el contrario, la psicología más experimental reconoce la existencia de una inteligencia que está por encima de las asociaciones y le atribuye una verdadera actividad y no exclusivamente la facultad de saber.

Para unos, esta actividad consiste en ensayos y errores, primero prácticos y exteriores y que después se interiorizan en la forma de una construcción mental de hipótesis y de una investigación dirigida por las mismas representaciones. Para otros, implica una reorganización continua del campo de las percepciones y una estructuración creadora. Pero unos y otros están de acuerdo en admitir que la inteligencia empieza por ser práctica o sensomotora para interiorizarse después, poco a poco, en pensamiento propiamente dicho; y también están de acuerdo en reconocer que su actividad es una continua construcción.

El estudio del nacimiento de la inteligencia durante el primer año parece indicar que el funcionamiento intelectual no procede por tanteos ni tampoco por una estructuración puramente endógena, sino mediante una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos de la experiencia. Dicho de otra manera: la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre una asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos.

Precisamente por esto, en el plano de la inteligencia práctica, el niño sólo comprende los fenómenos (por ejemplo, las relaciones espaciales, causales, etc.) asimilándolos a su actividad motriz, pero al mismo tiempo acomoda esos esquemas de asimilación a los detalles de los hechos exteriores. Igualmente, los estratos inferiores del pensamiento del niño muestran una constante asimilación de las cosas a la acción del sujeto, junto a una acomodación no menos sistemática de estos esquemas a la experiencia. Después, a medida que la asimilación va progresivamente combinándose con la acomodación, la primera se reduce a la actividad deductiva, la segunda a la experimentación, y la unión entre ambas se convierte en la relación indisociable entre deducción y experiencia, relación que caracteriza a la razón.

Así concebida, la inteligencia infantil no puede ser tratada por métodos pedagógicos de pura receptividad. Toda inteligencia es una adaptación; toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu, lo mismo que el proceso complementario de acomodación. Por tanto, todo trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés.

El interés no es otra cosa, en efecto, que el aspecto dinámico de la asimilación. Como profundamente ha mostrado Dewey, el verdadero interés aparece cuando el yo se identifica con una idea o un objeto, cuando encuentra en ellos un medio de expresión y se le convierten en el alimento necesario para su actividad. Cuando la escuela activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando exige que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera, reclama por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de toda inteligencia. En efecto, tampoco en el adulto el intelecto puede funcionar y dar ocasión a un esfuerzo de la personalidad entera si su objeto no es asimilado a ésta en vez de quedar externo a ella. Con mayor razón en el niño, puesto que en él la asimilación al menos no está de golpe equilibrada con la acomodación a las cosas y necesita un ejercicio lúdico continuo al margen de la adaptación propiamente dicha.

La ley del interés que domina todavía el funcionamiento intelectual del adulto es válida a *fortiori* en el niño, cuyos intereses no están en absoluto coordinados y unificados, lo que excluye en él, más aún que en el caso de los adultos, la posibilidad de un trabajo heterónomo del espíritu. De aquí lo que Claparède llama la ley de autonomía funcional: «En cada momento de su desarrollo un ser animal

constituye una unidad funcional, es decir, sus capacidades de reacción están ajustadas a sus necesidades».

Antes hemos visto que si el funcionamiento del espíritu es el mismo a todos los niveles, en cambio las estructuras mentales son susceptibles de variar. Tanto en las realidades psíquicas como en los organismos las grandes funciones son constantes, pero pueden ser ejercidas por órganos diferentes. Por tanto, si la nueva educación quiere que se trate al niño como ser autónomo desde el punto de vista de las condiciones funcionales de su trabajo, reclama, por el contrario, que se tenga en cuenta su mentalidad desde el punto de vista estructural. En esto reside la segunda originalidad notable.

Efectivamente, la educación tradicional ha tratado siempre al niño como adulto pequeño, ser que razona y siente como nosotros, pero desprovisto, simplemente, de conocimientos y experiencias. De esta manera, al no ser el niño más que un adulto ignorante, la tarea del educador no era tanto formar el pensamiento como «amueblarlo»; se consideraba que las materias proporcionadas desde fuera bastaban como ejercicio. Desde que se parte de la hipótesis de las variaciones estructurales, el problema es muy distinto. Si el pensamiento del niño es cualitativamente diferente del nuestro, el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral; como no se puede modelar desde fuera, el problema es encontrar el medio y los métodos más convenientes para ayudar al niño a construirla por sí mismo, es decir, a alcanzar en el plano intelectual la coherencia y la objetividad y en el plano moral la reciprocidad.

Por tanto, para la escuela nueva tiene una importancia fundamental saber cuál es la estructura del pensamiento del niño y cuáles son las relaciones entre la mentalidad infantil y la del adulto. Todos los creadores de la escuela activa, a propósito de tal o cual punto particular de la psicología del niño, han tenido la intuición global o el conocimiento preciso de las diferencias estructurales entre la infancia y el estado adulto. Ya Rousseau afirmaba que cada edad tiene sus maneras de pensar; pero esta noción sólo se ha hecho positiva con la psicología del siglo XX, gracias a sus trabajos sobre el niño y en parte a las concepciones de la psicología y la sociología comparadas. Así, en los Estados Unidos, como consecuencia de las investigaciones de Stanley Hall y sus colaboradores por una parte y los colaboradores de Dewey por otra (entre otros I. King), un profundo teórico, J. M. Baldwin, ha establecido (de una manera desgraciadamente muy poco experimental) el

programa de una «lógica genética»; la idea sola de una tal disciplina está ya llena de significado porque muestra hasta qué punto nos hemos acostumbrado a pensar que la razón evoluciona en su estructura misma y se construye realmente durante la infancia, contrariamente a lo que creían positivistas y racionalistas en el siglo XIX. En Europa, han conducido a ideas análogas los trabajos de Decroly y Claparéde sobre las percepciones de los niños, de Stern sobre el lenguaje infantil, de K. Groos sobre el juego, sin hablar de las hipótesis derivadas de los famosos estudios sobre la mentalidad primitiva y los análisis freudianos sobre el pensamiento simbólico. Nos parece necesario dedicar algunas líneas a este problema porque condiciona el juicio que deba emitirse sobre los nuevos métodos educativos.

Lógica del adulto, lógica del niño

El problema de la lógica del niño es crucial en lo que concierne a la educación intelectual.

Si el niño razona igual que nosotros, la escuela tradicional está justificada al presentarle las materias de enseñanza como si se tratara de conferencias para adultos; pero basta con analizar de edad en edad los resultados de las lecciones de aritmética o geometría en la escuela primaria para darse cuenta de golpe del enorme hiato existente entre una teoría adulta, elemental incluso, y la comprensión de los niños por debajo de los 11-12 años.

Hay que subrayar una primera diferencia que por sí sola justificaría los esfuerzos de la escuela activa: las relaciones entre la inteligencia gnóstica o reflexiva y la inteligencia práctica o sensomotora. A un nivel suficientemente elevado del desarrollo mental, la práctica aparece como una aplicación de la teoría. De esta manera, después de largo tiempo, la industria ha superado la fase del empirismo para beneficiarse continuamente de las aplicaciones de la ciencia. Igualmente en el individuo normal, la solución de un problema de inteligencia práctica viene dada por representaciones teóricas claras o por un tanteo empírico en el que, sin embargo, no es difícil encontrar conocimientos anteriores reflexivos. Por ello, la enseñanza tradicional tiene el prejuicio de los principios teóricos: por ejemplo, se aprende la gramática antes de practicarla hablando, se aprenden las reglas del cálculo antes de resolver problemas, etc.

Ahora bien, con anterioridad al lenguaje, y en consecuencia a todo pensamiento conceptual y reflexivo, se desarrolla en el bebé una inteligencia sensomotora o práctica que lleva muy lejos la conquista de las cosas, hasta el punto de que construye por sí misma lo esencial del espacio y del objeto, de la causalidad y el tiempo; abreviando: organiza ya en el plano de la acción todo un universo sólido y coherente. Todavía en la edad escolar se encuentra en el niño una inteligencia práctica que sirve como subestructura a la inteligencia conceptual y cuyos mecanismos parecen independientes de esta última y enteramente originales.

Aun cuando las relaciones entre estos dos tipos de inteligencia todavía están mal desbrozadas en sus detalles, puede decirse, sin embargo, con certeza, que la inteligencia práctica precede en los niños pequeños a la inteligencia reflexiva y que ésta consiste en buena parte en una toma de consciencia de los resultados de aquélla. Al menos puede afirmarse que la inteligencia reflexiva, en su plano propio, que es el de los signos y conceptos, sólo llega a crear algo nuevo a condición de fundar sus construcciones sobre la base organizada por la inteligencia práctica.

Por ejemplo, el terrero de la física espontánea del niño, éste llega a prever los fenómenos mucho antes de saberlos explicar (la legalidad surgida de la inteligencia práctica precede a la causalidad que necesita la deducción reflexiva), pero la explicación justa consiste en una toma progresiva de consciencia sobre los motivos que han guiado la previsión.

Queda claro, resumiendo, que la adaptación práctica en el niño pequeño, lejos de ser una aplicación del conocimiento conceptual, constituye, por el contrario, la primera etapa del conocimiento mismo y la condición necesaria para todo conocimiento reflexivo ulterior.

A esto se debe que los métodos activos de educación tengan más éxito que los otros en la enseñanza de disciplinas abstractas como la aritmética y la geometría: cuando el niño ha manipulado, por así decirlo, números o superficies antes de conocerlas mediante el pensamiento, la ulterior noción que adquiere de ellas consiste verdaderamente en una toma de consciencia de esquemas activos ya familiares y no, como en los métodos ordinarios, en un concepto verbal acompañado de ejercicios formales y sin interés ni subestructura experimental anterior. La inteligencia práctica es, pues, uno de los datos psicológicos esenciales sobre los que reposa la educación activa. No obstante, para evitar cualquier equívoco, hay que señalar de pasada que el

término «activo» está tomado aquí en un sentido muy diferente. Como ha dicho Claparède, el término actividad es ambiguo y puede tomarse en el sentido funcional de una conducta fundada en el interés o en el sentido de efectuación que designa una operación exterior y motriz. Ahora bien, sólo la primera de estas dos actividades caracteriza la escuela activa en todos sus grados (en el primer sentido, se puede ser activo en el puro pensar), mientras que la segunda actividad es especialmente indispensable para los niños pequeños y su importancia disminuye con la edad.

No obstante, la inversión de las relaciones entre la inteligencia práctica o sensomotora y la inteligencia reflexiva está lejos de ser la única diferencia estructural que opone nuestro pensamiento al del niño. En el plano propiamente conceptual hay que señalar en el niño particularidades notables igualmente de gran importancia desde el punto de vista de la práctica docente. Estas particularidades tienen que ver al menos con tres aspectos esenciales de la estructura lógica del pensamiento: los principios formales, la estructura de las clases o conceptos y la estructura de las relaciones.

En lo que respecta a este punto hay una verdad de observación de la que conviene partir. El niño antes de los 10-11 años apenas está capacitado para el razonamiento formal, es decir, para deducciones sobre datos simplemente asumidos y no sobre verdades observadas.

Por ejemplo, una de las dificultades de problemas corrientes de matemáticas en los niños pequeños es atenerse a los términos del problema en lugar de recurrir a recuerdos concretos de la experiencia individual. De una manera general, el niño antes de los 10 años está imposibilitado para comprender la naturaleza hipotético-deductiva y no empírica de la verdad matemática: en este punto hay que sorprenderse de que la pedagogía clásica imponga a los escolares una forma de razonar que los griegos han conquistado en una gran lucha después de siglos de aritmética y geometría empíricas. Por otra parte, los análisis que el autor ha podido realizar sobre ciertos razonamientos simplemente verbales muestran igualmente la dificultad del razonamiento formal antes de los 10-11 años. Teniendo esto en cuenta, puede preguntarse si el niño posee como nosotros los principios de identidad, no-contradicción, deducción, etc., y plantearse a su vez los mismos problemas que Lévi-Bruhl a propósito de los incivilizados.

La respuesta debe tener en cuenta, me parece, la distinción ya mencionada entre funciones y estructuras. Indudablemente, desde el punto de vista de la función, el niño busca ya la coherencia; es el caso de todo pensamiento, y el suyo obedece a las mismas leyes funcionales que el nuestro. Pero el niño se contenta con formas de coherencia distintas de las nuestras –si se trata de los conceptos bien definidos necesarios para esta estructura especial que es la coherencia formal del pensamiento– y puede decirse que no llega a ellas de golpe. Frecuentemente razona de una manera que para nosotros es contradictoria.

Lo anterior nos conduce al sistema de las clases o conceptos infantiles. El uso casi exclusivo que hace del lenguaje la educación tradicional en la acción que ejerce sobre el alumno, implica que el niño elabora sus conceptos de la misma manera que nosotros y que de esta forma se establece una correspondencia palabra por palabra entre las nociones del maestro y las del escolar. Ahora bien, el verbalismo, esta triste realidad escolar –proliferación de pseudonociones aferradas a palabras sin significaciones reales–, pone bastante en claro que este mecanismo no opera sin dificultades y explica una de las reacciones fundamentales de la escuela activa contra la escuela receptiva.

El asunto es fácil de comprender. Los conceptos adultos codificados en el lenguaje intelectual y arreglados por profesionales de la exposición oral y la discusión constituyen instrumentos mentales que sirven esencialmente, por una parte, para sistematizar los conocimientos ya adquiridos y, por otra, para facilitar la comunicación y el intercambio entre los individuos. Ahora bien, en el niño la inteligencia práctica domina todavía ampliamente sobre la inteligencia gnóstica; la búsqueda supera al saber elaborado y, sobre todo, el esfuerzo del pensamiento sigue siendo durante largo tiempo incomunicable y menos socializado que en el adulto. Por tanto, el concepto infantil en su punto de partida participa del esquema sensomotor y durante años queda dominado por la asimilación de lo real al yo más que por las reglas discursivas del pensamiento socializado. En consecuencia, procede mucho más por asimilación sincrética que por generalización lógica. Si antes de los 10-11 años se intenta someter a los niños a experiencias relativas a estas operaciones constitutivas de los conceptos que los lógicos han llamado suma y multiplicación lógicas, se constata una dificultad sistemática para aplicarlas. Por otra parte, el análisis de la comprensión verbal del niño muestra los mismos procesos de fusión global y sincrética que Decroly y Claparède habían observado en el plano de la percepción. Más brevemente, el niño ignora durante largo tiempo los sistemas jerarquizados de conceptos bien delimitados, las inclusiones y las disyunciones cabales; por tanto, no llega de

golpe a la coherencia formal y razona gracias a esa especie de deducción mal regulada y sin generalidad ni necesidad verdaderas que W. Stern llama transducción.

La diferencia entre el pensamiento del niño y la razón elaborada es aún más visible en lo que se refiere a lo que los lógicos han llamado lógica de relaciones.

Al lado de los juicios predicativos se sabe que existen juicios que comprenden entre ellos términos no incluidos uno en el otro; este sistema de relaciones es más fundamental que el de los conceptos: el primero sirve para constituir el segundo.

Ahora bien, en el orden genético, las relaciones aparecen como primitivas en el niño; operan desde el plano sensomotor, pero su manejo en el plano de la inteligencia refleja se hace difícil durante largo tiempo: en efecto, el pensamiento individual empieza por juzgar sobre las cosas desde el punto de vista propio –y considera como absolutos caracteres que luego reconocerá como relativos–. Si se pregunta a niños pequeños cuál es el más pesado de tres botes de aspecto idéntico de los cuales el primero es más ligero que el segundo y más pesado que el tercero, a menudo razonan como sigue: los dos primeros son ligeros, el primero y el tercero son pesados; por tanto, el tercero es el más pesado y el segundo el más ligero.

El pensamiento del niño funciona como el nuestro y presenta las mismas funciones especiales de coherencia, clasificación, explicación y relaciones, etc. Pero las estruturas lógicas particulares que rehacen las funciones son susceptibles de desarrollo y variación. De aquí que técnicos y teóricos de la nueva escuela se hayan visto obligados a considerar necesario presentar al niño las materias de enseñanza de acuerdo con reglas muy diferentes a aquellas que nuestro espíritu discursivo y analítico atribuye el monopolio de la claridad y la simplicidad. De esto encontramos numerosos ejemplos, especialmente en el método de Decroly, fundado en las nociones de globalización o sincretismo.

Las etapas del desarrollo intelectual

El problema fundamental que aquí se plantea es el de los mecanismos de desarrollo del espíritu. Supongamos que las variaciones estructurales del pensamiento del niño están determinadas desde dentro de acuerdo con un orden rígido de sucesión y una cronología constante por la cual cada etapa

empieza en su momento y ocupa un período preciso en la vida del niño; supongamos, en una palabra, que la evolución del pensamiento individual es comparable a una embriología regulada hereditariamente, las consecuencias de estos supuestos serían incalculables para la educación: el maestro perdería el tiempo y la paciencia al querer acelerar el desarrollo de sus alumnos, el problema radicaría simplemente en encontrar los conocimientos que corresponden a cada etapa y presentarlos de manera asimilable para la estructura mental del nivel considerado.

Inversamente, si el desarrollo de la razón dependiera únicamente de la experiencia individual y las influencias del medio físico y social, la escuela, teniendo en cuenta la estructura de la consciencia primitiva, podría perfectamente acelerar la evolución hasta el punto de quemar etapas e identificar lo más rápidamente posible al niño con el adulto.

En lo que concierne al mecanismo del desarrollo, se han sostenido las más diversas opiniones, que si no han dado lugar a aplicaciones pedagógicas duraderas es precisamente porque la vida escolar representa una experiencia sistemática que permite estudiar la influencia del medio sobre el crecimiento psíquico y en consecuencia descartar las interpretaciones demasiado aventuradas.

Por ejemplo, se ha concebido el desarrollo psíquico del niño como una marcha progresiva en una serie de períodos determinados hereditariamente y que corresponden a las etapas de la historia de la humanidad. Así Stanley Hall, bajo la influencia de las ideas biológicas extendidas a fines del siglo XIX –pretendido paralelismo onto-filogenético o hipótesis de la herencia de los caracteres adquiridos–, ha interpretado la evolución de los juegos en el niño como una recapitulación regular de actividades ancestrales. Esta teoría ha influido en algunos pedagogos sin dar lugar a ninguna explicación seria; de ella no queda nada, ni siquiera desde el punto de vista psicológico, e investigaciones recientemente realizadas en los Estados Unidos sobre la sucesión de los juegos en función de la edad han mostrado que los niños americanos se preocupan muy poco de las actividades ancestrales y se inspiran cada vez más en espectáculos que ofrece el medio contemporáneo.

Por el contrario, la idea de que en el desarrollo intelectual interviene una parte notable de maduración interna, independientemente del medio exterior, gana terreno. Son necesarios largos ejercicios para aprender a andar antes de la madurez de los centros interesados, pero si se prohíbe

al bebé todo intento antes de este momento óptimo adquirirá la facultad de andar casi instantáneamente. Igualmente, las investigaciones de Gesell sobre los gemelos y los trabajos de Ch. Bühler sobre los niños albaneses vendados hasta el día en que superan esta etapa, una vez desembarazados de los vendajes que les aprisionan, muestran que en las adquisiciones en apariencia más influidas por la experiencia individual y el medio exterior juega un papel fundamental la maduración del sistema nervioso. De aquí que Ch. Bühler llegue hasta admitir que las etapas del desarrollo mental que ella ha establecido constituyen fases necesarias y corresponden a edades constantes. En cualquier caso no es ahora el momento de mostrar la exageración de una concepción tal, tanto más cuanto que, por lo que nosotros conocemos, no ha dado lugar a aplicaciones pedagógicas sistemáticas.

Por otra parte, existen concepciones que afirman que el desarrollo intelectual del niño se debe únicamente a la experiencia. Según Mrs. Isaacs, a este respecto digna heredera del empirismo inglés, la estructura mental hereditaria del niño le conduce simplemente a registrar las lecciones de la realidad, o mejor –pues incluso el empirismo cree hoy en una actividad del espíritu– el niño es lanzado por sus propias tendencias a organizar incesantemente experiencias y sacar de ellas resultados para ulteriores intentos.

No es éste el lugar para hacer ver cómo, desde un punto de vista psicológico, un empirismo tal implica a pesar de todo la noción de una estructura asimiladora que evoluciona con la edad. Nos limitaremos a señalar que en sus aplicaciones pedagógicas esta doctrina conduce a un optimismo tan grande como si el desarrollo estuviera enteramente determinado por factores de maduración interna. En efecto, en la pequeña escuela de Malting House, en Cambridge, Mrs. Isaacs y sus colaboradores se abstenían rigurosamente de toda intervención adulta, con la idea de que es precisamente la enseñanza y sus torpezas lo que impide a los niños trabajar; pero les ofrecían un verdadero equipo de laboratorio para dejarles organizar por sí mismos experimentos. Los niños de 3 a 8 años tenían a su disposición el mayor número posible de materias primas e instrumentos: probetas, cristalizadores, mecheros Bunsen, etc., sin hablar de los instrumentos de historia natural. El resultado no está falto de interés; desde muy pequeños, los niños no se quedaban inactivos en este medio propio para la investigación y se dedicaban a toda clase de manipulaciones que les interesaban apasionadamente; realmente aprendían a observar y a razonar observando, individualmente y en común. Sin embargo, la impresión que el autor tuvo al visitar esta sorprendente

escuela experimental fue doble. Por una parte, ni siquiera estas circunstancias excepcionalmente favorables eran suficientes para borrar los diferentes trazos de la estructura mental del niño y se limitaban a acelerar su evolución. Por otra, quizá no hubiera sido nocivo para los alumnos una cierta sistematización por parte de los adultos. En todo caso, para sacar una conclusión definitiva hubiera sido necesario continuar el experimento hasta el final de los estudios secundarios; pero es muy posible que el resultado hubiera puesto de manifiesto más de lo que deseaban estos pedagogos: la necesidad de una actividad racional, deductiva, para dar un sentido a la experiencia científica, y la necesidad, para construir esta razón en el niño, de una estructura social que englobe no solamente la cooperación entre niños, sino también la cooperación con el adulto.

En cuanto a los nuevos métodos de educación que han tenido un éxito duradero y que, sin duda, constituyen el punto de partida de la escuela activa de mañana se inspiran todos en una doctrina del justo medio al dejar una parte a la maduración estructural y dedicando otra a las influencias de la experiencia y del medio social y físico. Contrariamente a la escuela tradicional, que niega el primero de estos factores identificando de entrada al niño con el adulto, los métodos tienen en cuenta las etapas de desarrollo, pero, contrariamente a las teorías fundadas en la noción de una maduración puramente hereditaria, creen en la posibilidad de operar sobre esta evolución.

El valor de las etapas en pedagogía

¿Cómo interpretar, por tanto, desde el punto de vista de la escuela, las leyes y las etapas del desarrollo intelectual? Elegiremos como ejemplo el de la causalidad en el niño.

Cuando se pregunta a niños de diferentes edades sobre los principales fenómenos naturales que les interesan espontáneamente, se obtienen respuestas muy diferentes según el nivel de los sujetos interrogados. En los niños pequeños se encuentran toda clase de concepciones cuya importancia disminuye considerablemente con la edad: las cosas están dotadas de vida e intencionalidad, tienen capacidad para moverse por su cuenta y esos movimientos están destinados a la vez a asegurar la armonía del mundo y a servir al hombre. En los mayores ya no se encuentran apenas más representaciones que las del orden de la causalidad adulta, salvo algunos rasgos de las etapas anteriores. Entre los niños de 8 a 11 años se encuentran, por el contrario, numerosas formas de explicaciones intermedias entre el animismo artificialista de los pequeños y el mecanismo de los mayores; se trata del caso particular de un dinamismo sistemático, algunas de cuyas

manifestaciones recuerdan la física de Aristóteles y que prolongan la física primitiva del niño preparando las relaciones más racionales.

Esta evolución de las respuestas pone de manifiesto, al parecer, una transformación estructural del pensamiento con la edad. Ciertamente, no se han encontrado en todos los medios las mismas respuestas y esta misma fluctuación de las respuestas debe retenerse cuidadosamente para la interpretación final del proceso. Pero si se compara en conjunto las reacciones de los pequeños con las de los grandes es imposible no admitir una maduración; la causalidad científica no es innata, se construye poco a poco y esta construcción supone tanto una corrección del egocentrismo inicial del pensamiento (de la asimilación al yo de que hablábamos antes) como una adaptación del espíritu a las cosas.

En cualquier caso de aquí a admitir la existencia de etapas rígidas caracterizadas por límites de edad constantes y por un contenido permanente del pensamiento hay diferencias.

En primer término, las edades características que se obtienen, incluso examinando un gran número de niños, sólo son medias; su sucesión, aunque real globalmente, no excluye los encabalgamientos ni las regresiones individuales momentáneas. Después, existen toda clase de desfases cuando se pasa de una prueba especial a otra: un niño que pertenece a una etapa determinada en lo que concierne a una cuestión particular de causalidad. Lo mismo que en la ciencia una concepción nueva puede aparecer en un dominio cualquiera sin penetrar durante años en las otras disciplinas, una conducta individual o una noción reciente no se generaliza de golpe, y cada problema implica dificultades propias. Estos desfases en extensión, si uno puede expresarse así, excluyen probablemente la posibilidad de establecer etapas generales, salvo durante los dos o tres primeros años de existencia.

En tercer lugar hay, por así decirlo, desfases de comprensión: una misma noción puede aparecer en el plano sensomotor o práctico mucho antes de ser objeto de una toma de consciencia o una reflexión (como lo hemos visto más arriba al tratar de la lógica de relaciones); esta ausencia de sincronismo entre los diferentes planos de la acción y el pensamiento complica aún más el cuadro de las etapas. Finalmente, y de manera particular (nunca se insistirá demasiado sobre este punto), cada etapa de desarrollo viene caracterizada mucho menor por un contenido fijo del pensamiento

que por una cierta posibilidad, una cierta actividad potencial susceptible de conducir a uno u otro resultado según el medio en que vive el niño.

Tocamos aquí una cuestión capital tanto para la psicología del niño en general como para la nueva educación y la psicopedagogía; suscita dificultades análogas a las de la biología genética.

Se sabe que numerosos problemas de la herencia permanecen tan embrollados que no se ha distinguido, entre las variaciones animales y vegetales, los genotipos o variaciones endógenas hereditarias y los fenotipos o variaciones no hereditarias relativas al medio. Ahora bien, sólo se miden directamente los fenotipos, ya que un organismo vive siempre en un cierto medio y el genotipo no es más que el elemento invariable común a todos los fenotipos de la misma raza pura. Pero este elemento invariable, aunque suponiendo una abstracción de la inteligencia, es lo que hace comprender el mecanismo mismo de la variación. Paralelamente en psicología: el pensamiento del niño (por otra parte, no más que el del adulto) no puede ser captado nunca en sí mismo e independientemente del medio.

El niño de una cierta etapa proporcionará un trabajo diferente y dará respuestas variables a preguntas análogas según su medio familiar o escolar, según la persona que le interrogue, etc. De esta manera, en las experiencias sólo se obtendrán una especie de fenotipos mentales y siempre será abusivo considerar una u otra reacción como una característica absoluta, como el contenido permanente de una etapa considerada. Pero al comparar las respuestas proporcionadas por niños del mismo nivel en medios variables con las respuestas dadas por sujetos de otros niveles en los mismos medios nos damos cuenta, no obstante, de que pueden determinarse trazos comunes y que estos caracteres generales son precisamente el índice de la actividad potencial que diferencia unas etapas con relación a otras.

Sin que pueda fijarse actualmente con certeza el límite entre lo que proviene de la maduración estructural del espíritu y lo que emana de la experiencia del niño o de las influencias de su medio físico y social, al parecer se puede admitir que ambos factores intervienen continuamente y que el desarrollo es debido a su incesante interacción. Desde el punto de vista de la escuela, esto significa por una parte que hay que reconocer la existencia de una evolución mental; que todo alimento intelectual no es bueno indiferentemente para todas las edades; que deben tenerse en cuenta los

intereses y necesidades de cada período. Esto significa también, por otra parte, que el medio puede jugar un papel decisivo en el desarrollo del espíritu; que la evolución de las etapas no está determinada de una vez para siempre en lo que se refiere a las edades y a los contenidos del pensamiento; que, por tanto, los métodos sanos pueden aumentar el rendimiento de los alumnos e incluso acelerar su crecimiento espiritual sin perjudicar su solidez.

Piaget, J. (1993). *Psicología y pedagogía*. (M. A. Quintanilla, trad.). Barcelona: Ariel, pp. 174-199.

Lev Vygotski

Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores

Capítulo 6. Desarrollo del lenguaje oral

El desarrollo del lenguaje oral es, probablemente, el fenómeno más cómodo para analizar el mecanismo de formación de la conducta y comparar el enfoque de tales fenómenos, que es típico para la teoría de los reflejos condicionados, con el enfoque psicológico de los mismos fenómenos. El desarrollo del lenguaje es, ante todo, la historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural. Debido precisamente a la importancia central de este tema iniciamos con él la investigación de los aspectos del desarrollo de la conducta infantil.

Los primeros pasos del desarrollo del lenguaje se realizan, precisamente, tal como indica la teoría de los reflejos condicionados al referirse al desarrollo de toda forma nueva del comportamiento.

Por una parte, el lenguaje infantil se basa en la reacción innata, en el reflejo hereditario que denominamos incondicionado, reflejo en el cual se cimenta el desarrollo ulterior de todas, absolutamente todas, las reacciones condicionadas. El reflejo del grito, la reacción vocal del niño, es

un reflejo incondicionado, la base hereditaria sobre la cual se edifica el lenguaje del adulto. Como sabemos, ya se observa en el recién nacido.

Teniendo en cuenta el estado actual de nuestros conocimientos sobre los reflejos incondicionados resulta difícil determinar el número de reacciones innatas de que se compone el grito, pero a la luz de los nuevos trabajos resulta indudable que en las reacciones vocales del recién nacido no hay un reflejo incondicionado único, sino, tal vez, una serie de ellos, estrechamente vinculados entre sí. Sin embargo, ya en las primeras semanas de la vida del niño se produce un cambio que es propio de todo reflejo condicionado. Las reacciones vocales del niño, que se repiten en determinadas situaciones, que se combinan en ellas con estímulos condicionados y forman parte de las mismas, van transformándose con gran rapidez, ya en las primeras semanas de su vida en reflejos vocales condicionados. No sólo son los distintos estímulos internos incondicionados los que producen ese cambio, sino también los condicionados que se combinan con diversas reacciones innatas del niño.

Ch. Bühler que fue la primera en registrar monográficamente, paso a paso, el desarrollo del lenguaje, hizo observaciones sistemáticas sobre más de 40 niños, mostrando todas las frases sucesivas del desarrollo del lenguaje. Demostró, en particular, que debido a la aparición de la reacción vocal, se producen, reacciones de contacto social que se establece con ayuda del lenguaje.

Si expusiéramos aquí con detalle cómo se desarrolla en él bebé la reacción vocal, veríamos que el niño propende a repetir el camino establecido experimentalmente en los laboratorios cuando se estudia la formación del reflejo condicionado. Al principio, la reacción condicionada en la fase que se llama generalizada, no aparece como respuesta a una sola señal aislada, sino a una serie de ellas algo semejantes entre sí, que tienen algo en común con la señal dada. Seguidamente, la reacción empieza a diferenciarse. Esto sucede porque una de las señales aparece con mayor frecuencia que otra en la situación dada. Al final, la reacción se forma sólo ante el estímulo elegido.

Uno de los ejemplos de tal reacción generalizado es cuando el niño reacciona vocalmente al ver a su madre o a su nodriza. Al principio, la reacción vocal se manifiesta al ver a cualquier persona, más tarde se diferencia y aparece únicamente cuando ve a la madre o las pertenencias de su atuendo relacionadas con su nutrición. Ch. Bühler, por ejemplo, consiguió observar la reacción vocal del niño cuando alguien se ponía la misma bata que usaba habitualmente la madre para amamantarle.

Otro hecho muy importante en la reacción vocal, observado en niños de edad temprana, es el siguiente: dicha reacción no se desarrolla aisladamente, es siempre parte orgánica de todo un grupo de reacciones. Jamás se manifiesta en el niño una sola reacción vocal; se observa siempre una serie de movimientos entre los cuales la reacción vocal es tan sólo una parte o bien un elemento. También aquí el desarrollo sigue el conocido camino de la teoría de los reflejos condicionados.

Así como la reacción vocal está unida a determinadas impresiones externas, del desordenado conjunto global de cuya composición forma parte se va destacando gradualmente una reacción vocal independiente. Durante los primeros años de la vida del niño su desarrollo prosigue del siguiente modo: de un gran número de movimientos desordenados, entre los cuales se incluye la reacción vocal, se destaca cada vez más la reacción vocal diferenciada que comienza precisamente a adquirir un significado central. Desaparecen una serie de movimientos y sólo permanece la mímica del rostro, de los hombros y de los brazos directamente unida a la reacción vocal. Finalmente, la reacción vocal empieza a manifestarse tan sólo sobre el fondo de las otras reacciones, destacándose claramente entre todas las demás.

Es importante señalar también la peculiaridad de la función que desempeña la reacción vocal en los primeros seis meses de vida del niño. Los fisiólogos y psicólogos coinciden en que podemos atribuir a la reacción vocal del bebé dos funciones primordiales que tienen una clara base fisiológica. La primera consiste en el movimiento expresivo, nombre dado por los psicólogos de antaño. Se trata de una reacción incondicionada, instintiva, que revela externamente los estados emocionales del organismo. Cuando el niño siente dolor, el reflejo de este es un grito; cuando está descontento, las reacciones son de otra índole. Si quisiéramos responder en lenguaje psicológico a la pregunta: ¿qué es el movimiento expresivo?, tendríamos que decir: la reacción vocal es el síntoma de una reacción emocional general que expresa la existencia o la perturbación del equilibrio del niño con el medio. ¿Quién ignora, a base de una simple observación, que el grito del niño hambriento es distinto del grito del niño saciado? El cambio que se produce en el estado general del organismo tiene como consecuencia que se modifiquen también las reacciones emocionales y la reacción vocal.

Por lo tanto, la primera función de la reacción vocal es la emocional.

La segunda función, que aparece ya cuando la reacción vocal se convierte en reflejo condicionado, es la función de contacto social. Ya en el primer mes de vida se forma en el niño un reflejo especial, es decir, un reflejo vocal educado, condicionado, como respuesta a la reacción vocal de las personas de su entorno. El reflejo vocal condicionado, educado, juntamente con la reacción emocional o en lugar de ella, empieza a cumplir, como expresión del estado orgánico del niño, el mismo papel que cumple con relación a su contacto social con la gente de su entorno. La voz del niño se convierte en su lenguaje o en el instrumento que sustituye el lenguaje en sus formas más elementales.

Por lo tanto, también en su prehistoria, o sea, a lo largo del primer año de vida el lenguaje infantil está enteramente basado en el sistema de reacciones incondicionadas, preferentemente instintivas y emocionales sobre las que, por medio de la diferenciación, se elabora la reacción vocal condicionada más o menos independiente. Gracias a ello, se modifica también la propia función de la reacción: si antes esa función formaba parte de la reacción general orgánica y emocional manifestada por el niño, ahora, en cambio, empieza a cumplir la función de contacto social.

Sin embargo, las reacciones vocales del niño no es todavía el lenguaje en el verdadero sentido de la palabra. Aquí nos acercamos a la aparición del lenguaje articulado, que es el momento más difícil para entender correctamente el desarrollo del lenguaje infantil, el de su desarrollo cultural. Recordemos lo dicho antes sobre las diferencias entre el punto de vista fisiológico y el psicológico respecto a un mismo proceso.

Para abordar este momento en el desarrollo del lenguaje hemos de señalar otra tesis esencial: ya sabemos que la reacción vocal del niño se desarrolla al principio de forma totalmente independiente del pensamiento. Es casi imposible atribuir a un niño de año y medio una conciencia o pensamiento plenamente formado. Cuando el niño grita, lo que menos puede suponerse es que sabe por experiencia lo que va a suceder entre el grito y las acciones sucesivas de la gente que le rodea o que su grito pueda compararse con nuestras intencionadas acciones o comunicaciones cuando hablamos para influir sobre la gente.

Es indudable, por lo tanto, que la primera fase en el desarrollo del lenguaje infantil no está relacionada en absoluto con el desarrollo del pensamiento infantil; no está relacionado con el desarrollo de los procesos intelectuales del niño. En efecto, nuestras observaciones sobre idiotas y

niños mentalmente atrasados demuestran que también ellos pasan por esa etapa de desarrollo. L. Edinger consiguió observar reacciones vocales en un niño que nació descerebrado.

Según demuestran las investigaciones, no sólo el lenguaje se desarrolla al principio independientemente del pensamiento, sino que también el pensamiento se desarrolla con independencia del lenguaje. Köhler y otros psicólogos hicieron diversas pruebas con monos y niños. Cuando los investigadores ponían al niño en la misma situación en la cual el mono recurre a las herramientas más simples y a las vías colaterales más simples para alcanzar su objetivo, el niño de 9-11 meses manifestaba las mismas reacciones simples que el mono. Los niños, al igual que los monos, utilizan la cuerda o el palo, cogen diversos instrumentos para acercar el objeto, recurren a las vías colaterales con las manos y con los objetos. Dicho de otro modo, en un niño de esa edad se producían reacciones extremadamente simples independientemente de su lenguaje.

Como ya hemos dicho, para K. Bühler, la edad de 9-12 meses es la «edad del chimpancé», con lo que quiere decir que en esta edad se manifiesta en el niño el empleo inicial de las herramientas que se observa también en el chimpancé.

Llegamos de ese modo a dos tesis. Por una parte, el desarrollo del lenguaje transcurre al principio independientemente del desarrollo del pensamiento, con la particularidad de que en sus primeras etapas se desarrolla de un modo más o menos igual tanto en los niños normales como en los profundamente atrasados. El propio carácter del desarrollo del lenguaje en ese primer período confirma por entero el ya conocido cuadro de formación del reflejo condicionado con codas sus fases correspondientes. Así pues, las primeras formas del lenguaje se manifiestan independientemente del pensamiento. Por otra parte, en el niño de 9-12 meses aparece el empleo más simple de herramientas que surge aun antes de que se forme su lenguaje. Puede parecer que el pensamiento se desarrolla por un camino y el lenguaje por otro. Esta es la tesis más importante que cabe formular respecto al desarrollo del lenguaje en la edad temprana.

En un cierto momento, estas líneas —el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento—, que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se

verbaliza, se une al lenguaje. La misión que nos planteamos en el presente capítulo es la de explicar este momento central del que depende todo el destino posterior de la conducta cultural del niño.

Comenzaremos por exponer algunas observaciones de pasada. Stern, autor de una muy valiosa monografía científica sobre el desarrollo del lenguaje infantil, fue el primero en formular una teoría para explicar las peculiaridades del desarrollo del pensamiento y del lenguaje. Stern afirma, que a una cierta edad (entre el año y medio y los dos años aproximadamente) en el niño normal, el pensamiento y el lenguaje se encuentran. Dicho de otro modo, se produce un viraje después del cual el desarrollo de uno y otro sigue una línea totalmente nueva. Stern califica ese momento de grandioso descubrimiento que el niño hace en su proceso vital. Según Stern, el niño descubre que cada objeto tiene nombre y que a cada cosa le corresponde una palabra que denomina el objeto dado. ¿Cómo sabe Stern que un niño a la edad de año y medio o dos hace semejante descubrimiento? Lo establece a base de tres síntomas objetivos, fundamentales.

Primer síntoma: el niño que ha vivido el viraje, en quien ha tenido lugar el encuentro de ambas líneas —del lenguaje y del pensamiento— empieza a incrementar su vocabulario a saltos. Si su vocabulario de las primeras etapas se limitaba a diez o a veinte palabras, ahora se va incrementando y en el transcurso de 2 ó 3 meses aumenta en ocasiones 8 veces. Vemos, por lo tanto, que el primer síntoma es el crecimiento del vocabulario a saltos.

Segundo síntoma. La así llamada etapa de las primeras preguntas: al ver un objeto el niño pregunta de un modo o de otro, qué es, cómo se llama. El niño se comporta como si supiera que el objeto debe tener un nombre, aunque los adultos no se lo hayan dicho.

Tercer síntoma: está relacionado con los dos anteriores, se trata del cambio radical de las peculiaridades de la adquisición del vocabulario infantil, que es característico del lenguaje humano que no existe en el mundo animal. Tal cambio hace suponer a Stern que se produce en el niño el paso decisivo de la forma reflejo-condicionada en el desarrollo del lenguaje a otras formas. Es bien sabido que también los animales son capaces de asimilar palabras del lenguaje humano, pero esta asimilación posee determinados límites. Los animales asimilan aquellas palabras que les dirigen las personas de su entorno. No existe animal capaz de aplicar palabras no dirigidas a ellos ni han conocido objeto alguno cuyo nombre no se le haya dicho. Vemos, por lo tanto, que el procedimiento

de aprendizaje de palabras por los animales y por los niños pequeños es el de una ampliación pasiva del vocabulario. La palabra nueva aparece en el niño como un reflejo condicionado: cuando el niño oye una palabra dicha por las personas que le rodean, debe relacionarla con el objeto y tan sólo entonces la reproduce. Si contamos el número de palabras adquiridas por el niño pequeño veremos que el pequeño adquiere tantas palabras como le proporciona la gente que le rodea. Del año y medio a dos, se produce en el niño un viraje decisivo —es él mismo quien pregunta el nombre del objeto, es él quien busca las palabras que desconoce y amplía activamente su vocabulario.

Así pues, tenemos tres momentos: 1) Incremento a saltos del vocabulario; 2) Periodo de preguntas infantiles (aparición de la pregunta «¿cómo se llama esto?»); 3) Paso al incremento activo del vocabulario infantil. El tercer momento marca el límite entre las etapas del desarrollo psíquico del niño y nos da la pauta para saber si hubo o no un viraje en su desarrollo.

¿Cómo deben interpretarse los tres momentos señalados? ¿Qué ocurre aquí en el lenguaje? ¿Qué es lo que revela el tercer síntoma?

W. Stern, que fue el primero en establecer esos momentos, expone la siguiente teoría: el niño se comporta como si entendiese que cada objeto tiene su nombre; su conducta respecto a su propio idioma es la misma que la nuestra en relación con un idioma extranjero. Imaginémonos en un país extranjero de cuyo idioma conocemos tan sólo unas pocas palabras. Al ver algún objeto nuevo, preguntamos indefectiblemente: «¿Cómo se dice esto en su idioma? ¿Qué es?» Stern supone que en el niño realmente se produce un descubrimiento o invento, que tal descubrimiento se produce más tarde en el niño retrasado mental y en los idiotas no se produce jamás.

Como vemos, Stern relaciona el descubrimiento señalado con el desarrollo del pensamiento infantil y supone que al niño le ocurre algo distinto que un simple reflejo condicionado: el niño se hace consciente del nexo y de las relaciones existentes entre el signo y su significado. Según Stern, el niño descubre el significado del signo. Esta interpretación parte de la similitud fenotípica externa de los objetos. El niño se comporta como si hubiera descubierto el significado del objeto; por ello se supone que se trata en efecto de un descubrimiento. Sin embargo, gracias a una investigación genotípica correcta sabemos que la semejanza fenotípica de cualquier proceso o fenómeno de aspecto similar no significa que sean idénticos. La ballena parece un pez pero sabemos, gracias a

las investigaciones, que es un mamífero. Algo semejante ocurre con el así llamado descubrimiento del niño.

Ante todo es increíble que un niño de año y medio o dos, cuando su pensamiento se halla en una fase extremadamente primitiva, sea capaz de hacer un descubrimiento que exige una inmensa tensión intelectual. Por eso es dudoso que el niño pequeño posea una experiencia psicológica tan compleja que le permita comprender la relación entre el signo y el significado. Como han demostrado los experimentos, es frecuente que incluso niños de más edad y adultos no lleguen a tal descubrimiento a lo largo de toda su vida; no alcanzan a comprender el significado convencional de la palabra lo mismo que no comprenden la relación entre el signo y su significado.

K. Bühler, que investigó a niños sordomudos, estableció que estos llegaban a ese descubrimiento más tarde, a los 6 años. Los experimentos ulteriores han demostrado que en los niños sordomudos que aprenden a hablar dicho descubrimiento transcurre en forma menos dramática de lo que suponía Stern. Lo menos importante en el caso dado es que el niño «descubre» algo y llegue a plantearse la pregunta qué es el lenguaje. Lo que sucede es mucho más complejo.

El investigador francés H . Wallon, que estudió el primer período de desarrollo del niño, también consideraba poco probable que el niño llegara a tal «descubrimiento», ya que el desarrollo posterior de las palabras infantiles transcurre según el tipo de los reflejos condicionados.

He aquí un ejemplo sencillo: el nieto de Darwin llama al pato «cuá» y más tarde aplica ese nombre a todos los pájaros. A continuación llama también así a todos los líquidos, ya que el pato nada en el agua, a la leche y a las medicinas. Como vemos, para el niño la leche y la gallina tienen el mismo nombre, aunque al principio pertenecía tan sólo al pato que nadaba en el agua. Más tarde, el niño ve grabado en una moneda la efigie de un águila y la moneda adquiere igualmente el nombre de «cuá».

Así pues, nos encontramos frecuentemente con una larga cadena de cambios con la particularidad de que las palabras de un estímulo condicionado pasan a otro de índole completamente diferente. Esa extensión del significado rebate de hecho la tesis de Stern. Si el niño hubiese descubierto que todo objeto tiene su nombre y adivinase que tanto la leche como el agua poseen su propia designación, sería imposible entonces que la moneda, el botón metálico y la gallina

se denominaran con la misma palabra, ya que tales objetos, desde el punto de vista funcional, desempeñan un papel distinto para el niño.

Los datos presentados demuestran que la suposición de Stern es poco probable. Hay que reconocer que Stern, al hacer tal suposición, pretende subrayar el papel activo del principio espiritual en la conciencia del niño, ya que parte de las tradiciones idealistas del desarrollo del lenguaje infantil. El propio Stern reconoce su intención de consolidar la faceta espiritual del lenguaje junto con sus raíces materiales y sociales. De aquí surge el su puesto de que el niño «inventa» algo. Sin embargo, en un niño que sólo articula sus primeros sonidos tal actividad resulta poco probable. Todos los experimentos de memorización hechos con niños de año y medio o dos en relación con sus primeras manifestaciones lingüísticas, demuestran hasta qué punto es imposible confiar en un descubrimiento semejante a tan temprana edad.

Vemos, por lo tanto, que la suposición de Stern queda descartada. Cabe hacer otra: el niño no descubre el significado de las palabras, en el período del cambio no se produce en él ninguna búsqueda activa que Stern pretende ver; el niño domina simplemente la estructura externa del significado de la palabra, él asimila que a cada objeto le corresponde su propia palabra, domina la estructura que puede unificar la palabra y el objeto, de forma que la palabra que identifica al objeto venga a ser propiedad del propio objeto.

Si pasamos a la historia de la palabra, veremos que en el adulto el lenguaje se desarrolla por el mismo camino. Para seguir el proceso de formación natural del signo en el niño, que no es ni mucho menos un descubrimiento intelectual, hay que entender cómo se estructura el lenguaje en general.

El lenguaje y los significados de las palabras se han desarrollado por vía natural y la historia del desarrollo psicológico del significado de la palabra nos ayuda a esclarecer, hasta un cierto punto, cómo transcurre el desarrollo de los signos, cómo aparece por vía natural el primer signo, cómo sobre la base del reflejo condicionado se realiza la dominación del mecanismo de la designación, cómo surge, a partir de este mecanismo, un fenómeno nuevo que parece salirse de los límites del reflejo condicionado.

Sabemos que nuestras palabras no son inventadas. Sin embargo, si preguntamos a cualquiera, tal como hacen los niños, porqué un objeto dado le llama así, es decir, porqué la ventana se llama ventana y la puerta, puerta, la mayoría de nosotros no sabría responder. Más aún, cabría suponer con pleno fundamento que la ventana puede designarse con el complejo fónico «puerta» y viceversa. Se trata únicamente de convencionalismos. Sabemos, sin embargo, que el lenguaje no es el producto de vocablos convencionalmente inventados, ni consecuencia de un pacto entre los hombres para denominar ventana a la ventana. El lenguaje surgió de manera natural, recorrió psicológicamente toda la línea del desarrollo del reflejo condicionado, lo mismo que la palabra «cuá», que pasó del pato en el agua a un botón. Veamos un simple ejemplo. Los psicólogos lingüistas afirman que en las lenguas modernas pueden destacarse dos grupos de palabras, uno de los cuales se distingue por su carácter visual. Examinemos las palabras citadas por A. A. Potebnia: «petuj» (gallo), «voron» (cuervo), «gólub» (paloma). Al parecer podemos decir por qué la paloma se llama paloma y el cuervo, cuervo. ¿Pero también podría ser al revés? Pero si tomamos palabras tales como «golubói» (azul celeste) o «voronói» (negro, oscuro) o «petushitsa» (gallear), veremos qué es lo que diferencia a esas palabras desde el punto de vista psicológico, y descubriremos en cada una de ellas la presencia de un rasgo sumamente importante. Si no comprendemos aún por qué la palabra «voron» (cuervo) y la palabra «gólub» (paloma) corresponden a tales aves, en las palabras «voronói» y «golubói» se nos hace del todo comprensible porque «voronói» significa negro y «golubói» azul celeste. No sería admisible que el azul celeste fuera calificado de negro y el negro de azul celeste.

Si tomamos las palabras «provorónit» (dejar escapar una ocasión) o «pri- golúbit» (tratar con cariño) veremos que además de su cierto significado, relacionan por sí mismas un determinado grupo de sonidos con un determinado significado. Por ello, en las palabras como «voron» los psicólogos diferencian dos momentos, por una parte la *forma sonora* de la palabra (los sonidos «v+o+r+o+n») y, por otra, el *significado,* el nombre de dicho pájaro.

Si tomamos la palabra «provoronit», descubriremos en ella tres momentos: primero, el complejo de sonidos; segundo, el significado (dejar escapar la ocasión); tercero, la unión de la palabra con una *imagen* determinada; en la palabra «provorónit» existe una cierta imagen interna (el «voron»-cuervo, cuando abre el pico, deja caer algo, «provorónit»). Es como una comparación interna, un cuadro interno o un pictograma de sonidos convencionales unidos a una imagen interna. Cuando decimos «petushitsa» (gallear) surge una imagen determinada que no admite otra palabra: comparamos al

hombre con el gallo. Cuando decimos «golubóie niebo» (cielo azul celeste), para todos es evidente que comparamos el color del ciclo con la paloma («golub»). Cuando decimos «voronói» (caballo negro, oscuro), la palabra «voronói» se relaciona con el ala del cuervo. En todos los casos mencionados el resultado viene a ser un cuadro donde el significado aparece unido al signo.

En el idioma moderno hay dos grupos de palabras: en un grupo de ellos las palabras tienen imagen, en el otro no. Potébnia compara la palabra «capusta» (col, repollo) con la palabra «podsñezhnik» (nevadilla) y dice que en apariencia pertenecen a dos grupos distintos ya que con la palabra «podsñezhnik» (nevadilla) nos referimos a una imagen determinada (la de una flor que crece bajo la nieve y aparece cuando esta se ha derretido); por el contrario, diríase que el nombre de «capusta» (col, repollo), es arbitrario, pero sólo lo es desde el punto de vista fenotípico. Las investigaciones genéticas demuestran que cada palabra tiene su imagen, y aunque en muchos casos esté oculta, se puede reproducir la etimología de cada una de ellas. La palabra «capustra», por ejemplo, se relaciona con la palabra latina *capul* (cabeza). La «capusta» (col, repollo) se parece externamente a la cabeza, pero o bien habíamos olvidado ese eslabón intermedio o bien lo desconocíamos. Para los psicólogos, el eslabón intermedio tiene mucha importancia, ya que sin él no podríamos comprender por qué precisamente el complejo de sonidos «c+a+p+u+s+t+a» designa esa planta. La historia de toda palabra demuestra que su aparición estuvo ligada a una determinada imagen. Después según las leyes del desarrollo psicológico, tales palabras dieron origen a otras. Así pues, las palabras no se inventan, no son el resultado de condiciones externas o decisiones arbitrarias, sino que proceden o se derivan de otras palabras. A veces, las nuevas palabras surgen por haberse transferido el viejo significado a nuevos objetos.

Analicemos la historia de algunas palabras más simples. Por etimología de la palabra rusa «vrach» (médico), sabemos que las palabras cercanas a ella son las palabras eslavas «vrati», «vorchat» (hablar-mentir, refunfuñar), y el significado inicial de la palabra «vrach-vruschi» (médico-el que habla, engaña), «zagovárivayuschi bolezn» (el que conjura la enfermedad). Vemos que aquí también se observa el eslabón figurado que une el sonido con el significado. A veces este eslabón puede ser tan antiguo que al hombre moderno le es difícil seguir cómo psicológicamente este eslabón provocó la unión con la imagen de la palabra dada.

Tomemos como ejemplo la palabra «sutki» (día-24 horas). ¿Qué significa esto? Si decir que según la interpretación de algunos dialectólogos, al inicio significó el lugar principal; entonces sin un análisis especial nos será extraordinariamente difícil imaginar de qué manera esta palabra llegó a significar «sutki» (día) para nuestro entender. «Sutki» es día y noche; el análisis comparativo de una serie de palabras demuestra que esta palabra se formó de la palabra «stuknut» (golpear). Significa que si unimos el prefijo «su» (o «so») y «tkúnut» (meter), formamos «sotknut» («sotikat»-unir). En algunas provincias «sutki» significa «súmerki» (crepúsculo), tiempo donde se encuentran el día y la noche; después juntos al día y a la noche se les empezó a llamar «sutki».

En algunas palabras es muy fácil encontrar la raíz pero es difícil descubrir su origen. ¿Quién sabe, por ejemplo, que «okuñ» (perca) procede de la palabra «oko» (ojo), es decir, el pez de ojos grandes?

La historia de otras palabras es todavía más compleja. Por ejemplo: ¿ha pensado alguien que la palabra «razluka» (separación, despedida), «lukavi» (pícaro y en ruso también arco es «luk»), tienen relación con la imagen de «tetivá» (cuerda del arco)? Cuando al tensar la cuerda del arco esta se rompía, esto significaba «razluka». Como el arco (luk) es simplemente una curva, entonces se diferencian las líneas «priamaya» y «lukavaya» (recta y arqueada).

Por lo tanto, prácticamente, cualquier palabra tiene su historia, en su base se halla la representación inicial o imagen y este eslabón de enlace causó la formación de nuestra palabra. Significa que es necesario realizar un análisis especial para descubrir la historia de esta formación.

En toda la lengua rusa se da una inversión en el orden del proceso. Potébnia analiza este proceso.

Así, en el lenguaje del pueblo se deforman algunas palabras literarias: en lugar de «polisádnik» (jardincito) *se* dice «polusádik» (medio jardín). Con esta alteración a la palabra se le da un cierto carácter figurativo. En lugar de «trotuar» (acera) se dice «plituar». Esta alteración permite atribuirle a la palabra aquella imagen que une el sonido con el significado contenido en la palabra. A. A. Shijmatov cita nuevos ejemplos de alteración: «semisezonnoe paltó» (abrigo de entretiempo). «Demisezonnoe» se transforma en «semisezonnoe» y no porque lea más fácil pronunciarlo, sino porque entonces la palabra llega hacer más inteligible: abrigo para todas las temporadas.

La misma explicación se le puede dar a una de las primeras palabras revolucionarias: el pueblo dice «prizhim» (apretar, aplastar) en lugar de «rezhim» (régimen). Dicen, «stari prizhim» (viejo opresor) porque con ella se relaciona una determinada imagen. Exactamente igual que la palabra publicada por V. I. Dal «spinzhak» (una mezcla de la palabra «spiná» = espalda, y «pidzhak» = chaqueta), surgió porque esta ropa se lleva en la espalda. La palabra al tomar la forma de «spinzhak» adquiere un significado con sentido.

Desgraciadamente podemos traer un número muy limitado de ejemplos de semejantes alteraciones en el lenguaje infantil. Palabras infantiles conocidas como «mocrés» (mocri = mojado) en lugar de «kompréss» (compresa), «maselín» (mazat « untar) en lugar de «vaselín» (vaselina). Estas alteraciones son comprensibles: la compresa se relaciona con la imagen de algo mojado y la vaselina con algo para untar, frotar. Con tal alteración se forma un eslabón de enlace entre la composición sonora y el significado de las palabras.

A. Potébnia analizó frases sencillas de sentido lógico y estableció su significado literal. Demostró que toda frase semejante posee eslabones de los que no se tiene conciencia. Por ejemplo, al emplear algunas expresiones en sentido figurado nos apoyamos en una imagen determinada. Cuando decimos: «estamos en el terreno de «los hechos» el sentido literal de la frase significa «estar seguro», o «que se pisa terreno firme» y que tal seguridad se basa en algo positivo en forma de hechos determinados. La frase, al parecer, está formada por una combinación de palabras sin sentido, pero desde el punto de vista de nuestro lenguaje inmediato posee significado figurado ya que cuando decimos que estamos en el trueno terreno de los hechos lo que menos podemos imaginar es que estamos pisando un suelo o menos aún un terreno.

Utilizamos la expresión en sentido figurado, comparamos involuntariamente la posición de un hombre que se apoya en los hechos con la de un hombre que pisa la tierra con firmeza, que se siente seguro y no suspendido en el aire.

Por lo tanto, cada frase nuestra y todo nuestro lenguaje tienen significado figurado. Si volvemos al tema del desarrollo del lenguaje infantil, veremos que los experimentos clínicos confirman aquello que constatamos en el desarrollo de las palabras. Al igual que ocurre en el desarrollo de nuestro lenguaje, las palabras no se originan arbitrariamente, sino siempre en forma de signo

natural relacionado con una imagen o una operación; en el lenguaje infantil los signos no aparecen como inventados por los niños: los reciben de la gente que les rodea y tan sólo después toman conciencia o descubren las funciones de tales signos.

Es indudable que exactamente lo mismo le ocurrió a la humanidad al inventar alguna herramienta. Para que esta fuese tal debía poseer algunas propiedades físicas imprescindibles para poder ser aplicada en una situación determinada. Analicemos el palo como herramienta: era preciso que tuviese unas propiedades físicas y fuese de utilidad en la situación dada.

Y para que un estímulo se transforme en signo psicológico debe poseer asimismo ciertas propiedades psicológicas. Cabe decir, en la forma más general, que un estímulo se convierte en signo natural, en símbolo natural, cuando el niño abarca una misma estructura con todos los elementos que con ella se relacionan.

Podemos formular la siguiente pregunta: ¿dónde está el lenguaje figurado del niño del que hemos hablado? ¿Dónde está en el desarrollo del lenguaje infantil el nexo que hace de eslabón entre el signo y el significado que nos permitiría comprenderlo en el proceso de extensión del significado como un reflejo condicionado o como la transferencia del reflejo desde un orden a otro? Está claro que no lo encontramos en el niño. Cuando este asimila las palabras, asimila su imagen externa. Nos queda sólo por aclarar, porqué hemos olvidado algunos significados y por qué tenemos que recordar que la palabra «sutki» (día) significaba «súmerki» (crepúsculo) y todavía mucho antes significó «stik dvuj sten» (vértice de dos paredes). La ley del reflejo condicionado permite que se desechen los eslabones intermedios. Recordemos lo dicho sobre la reacción electiva; su proceso en el niño es de tal índole que desaparecen paulatinamente los eslabones intermedios y la integración se hace por sutura. Nuestro lenguaje es un número infinito de integraciones suturadas en las cuales desaparecen los eslabones intermedios por ser innecesarios para el significado de la palabra moderna.

Examinemos la palabra «chernila» (tinta).Sabemos lo que significa tal palabra porque en ruso la palabra «chorni» significa negro y de ella proviene el vocablo «chernila» (tinta). Ahora bien, ¿significa, acaso, que la tinta ha de ser siempre negra? Hay también tinta roja, verde, etcétera. Vemos, pues, que el nombre dado por el color contradice algunas propiedades del objeto. En este

caso, se excluyen ciertas propiedades viejas y se produce un conflicto entre el viejo y limitado significado de la palabra, y el nuevo significado diferenciado, un conflicto entre el significado limitado no esencial o concreto y el significado más esencial y general. ¿Cómo se formó el nombre inicial de «chernila»? Lo primero que salta a la vista es el primer indicio, es que se trata de algo negro. Se transfiere simplemente el significado siguiendo la pauta del reflejo condicional: lo «chorni» (negro) pasa a «chernila» (tinta). Lo esencial de la tinta, sin embargo, es su estado líquido. ¿Es esencial para el líquido ser negro? Claro está que no. Por lo tanto, el indicio «negro» es fundamental. Finalmente, la palabra «chernila» (tinta) se relaciona con una reacción determinada: es algo con que se puede escribir; vemos, pues, que el hecho de que la tinta sea negra no tiene tanta importancia, lo que importa es que sirve para escribir. Toda la historia del desarrollo del lenguaje demuestra que sucede precisamente así. En todos los idiomas europeos nuestra palabra «korova» (vaca) etimológicamente significa «rogataya» (cornuda). Esta palabra en latín significa cabra, en francés-ciervo.

En el niño, que recibe cada palabra concreta de nosotros, se establece una conexión directa entre la palabra dada y el objeto correspondiente. Esa conexión o reflejo condicionado se origina en el niño por vía natural, ya que el niño no descubre ningún signo nuevo y utiliza la palabra como signo del objeto dado. Pero si intentamos observar clínicamente cómo surge en el niño por sí mismo el signo o formarlo experimentalmente, veremos que el surgimiento de los signos pasa por las mismas etapas que recorrió el lenguaje a lo largo de los eslabones intermedios.

En nuestros experimentos creamos para el niño la siguiente situación: cuando el niño juega suele asignar a cualquier objeto el nombre de cualquier otro. Por ejemplo, en sus juegos, el plato o el reloj pueden cumplir cualquier función. Si nos ponemos de acuerdo para decir que el cuchillo es el doctor; la tapa del tintero, el cochero; el reloj, la farmacia; algún otro objeto, las medicinas y efectuamos seguidamente una serie de operaciones simplísimas con los objetos citados, el niño recordará perfectamente su significación figurada. No le cuesta ningún trabajo fabular una historia de cómo el doctor tomó asiento en el coche, visitó al enfermo, le auscultó *y* recetó una medicina; cómo, para buscarla, fue preciso ir a la farmacia. A veces, el niño cuenta historias más complicadas. Es interesante subrayar que el niño recuerda muy bien que el reloj es la farmacia y que hasta los niños más pequeños no se equivocan al jugar.

Después de varios experimentos, el niño de 5 años empieza a distinguir gradualmente los indicios primarios que constituyen el eslabón de enlace. Si colocamos el reloj ante el niño y le decimos que es la farmacia, por mucho que actuemos después con el reloj, referirá siempre nuestras acciones a la palabra «farmacia»; empezará a comparar las cifras del reloj con las medicinas. La «farmacia» es el primer estímulo que diferencia y es el que sirve de eslabón, de enlace entre el signo y el significado. Dicho de otro modo, es el propio niño quien crea el signo por cuanto —y sólo por cuanto— este signo se origina en general en el desarrollo de nuestro lenguaje. Cuando, en el experimento, el niño relaciona directamente dos objetos, por ejemplo, la farmacia con el reloj, el niño destaca uno de sus rasgos, digamos la esfera, y a través de este rasgo relaciona la farmacia con el reloj. Y, del mismo modo, cuando ponemos ante un niño más pequeño un libro que hace el papel de «bosque», el niño dice que es un bosque porque tiene las tapas negras. Para un niño de 5 años no es suficiente decir que el libro es el bosque, él mismo diferencia entre una serie de estímulos, uno, por ejemplo, el color negro de las tapas y este indicio hace el papel de eslabón de enlace entre el signo y el significado.

Vamos a resumir ahora lo dicho. La prehistoria del lenguaje infantil demuestra que su desarrollo es igual a todo reflejo condicionado, pasa por todas las etapas conocidas en los laboratorios que estudian el reflejo condicionado. Es esencial señalar, en particular, que el lenguaje se desarrolla independientemente del pensamiento y que este, en su desarrollo, es independiente del desarrollo del lenguaje infantil, aunque en un cierto momento se encuentran el uno con el otro. A los dos años el vocabulario infantil aumenta a saltos, se amplía activamente; le sucede la fase de las preguntas: «¿Qué es?», «¿Cómo se llama?».

Sobre la base de lo que sabemos, debemos descartar la suposición de Stern de que en el momento que se encuentran el lenguaje y el pensamiento, el niño descubre el significado de la palabra. El análisis genético demuestra que es difícil hablar de descubrimientos. Al principio, el niño asimila la conexión externa entre la palabra y el objeto y no la relación interna entre el signo y el significado, hecho que se produce, además, según las leyes que regulan el desarrollo del reflejo condicionado en virtud del simple contacto de los dos estímulos. Justamente por ello es difícil suponer que el descubrimiento o la toma de conciencia del objeto se produce antes y que sólo después se forme su función. De hecho, las funciones se asimilan directamente y tan sólo en base a

tal asimilación se conoce más tarde el objeto. Así pues, el momento del descubrimiento del que habla Stern se aleja cada vez más y más.

Desarrollo de las operaciones aritméticas

Es bien sabido que el principio de ordenación, es decir, la adjudicación a la cantidad de una cierta estructura que nos permite abarcar a ojo determinados conjuntos, sigue siendo hasta la fecha el principio fundamental de la psicología de las operaciones de conjuntos. Resulta mucho más fácil percatarse de la ausencia de un soldado en la compañía que darse cuenta de la ausencia de un hombre en una muchedumbre desorganizada. Si oímos una canción o un poema y se omite en ellos un compás o una silaba, aunque no conozcamos esos compases ni esas silabas, nos daremos cuenta, directamente por el oído, que hay un fallo. El niño actúa del mismo modo. Toma el montón desorganizado de objetos, los coloca en fila como si fueran una compañía de soldados y se da cuenta inmediatamente de que falta uno. Los niños comprenden el sentido utilitario de la ordenación y esto se manifiesta en lo siguiente; los que están acostumbrados a construir con cubitos empiezan a comprobar muy pronto los resultados del reparto, ya que forman con ellos diversos objetos, por ejemplo, un modelo de tractor. Todos los niños construyen el mismo modelo y cada uno de ellos ve si los cubitos han sido suficientes para hacerlo. Comprueban los resultados de la división con toda sencillez, por el tractor.

Es importante señalar que la composición de figuras no constituye para los niños un fin en sí mismo, sino un juego aritmético, es decir, en realidad un medio y una demostración. Si todos construyen tractores y uno dice: «Pues yo hice un reloj», los demás exigirán que deshaga el reloj y construya un tractor. Exigen en que forme algo que pueda ser comparado. Esto ya constituye una unidad de cálculo. Los niños protestan cuando todos construyen un tractor y soló uno hace un reloj. Se dan cuenta que pierden la posibilidad de comparar, que falta en ese caso el denominador común.

Son más interesantes aún los casos cuando dificultamos en el experimento el momento de la comprobación. Los niños debían repartir una serie de lápices de diferente color, forma y tamaño. Ya no se trataba de cubitos ni de fichas del todo idénticas entre sí con las cuales podían componer fácilmente un tractor. Desde el punto de vista de su aritmética, los niños proceden muy correctamente, pero no así desde el nuestro. Empiezan por extender los grupos de lápices: todos

son distintos. Seguidamente, procuran nivelarlos. Un lápiz es más largo, otro más corto... Entonces los reúnen en manojos.

Forman manojos con los diferentes lápices y cada niño recibe uno. Un niño tendrá entonces cinco lápices cortos y otros dos largos. Desde el punto de vista aritmético semejante división es incorrecta, pero desde el punto de vista formal, que es el empleado por los niños, correcta.

Otro momento de suma importancia consiste en lo siguiente. Para los adultos, el resto no puede ser mayor que el divisor, pero para los niños no es así. El niño hace la división con ayuda de «tractores» y la efectúa del siguiente modo: separa de inmediato varios «tractores» o «relojes». Para cada tractor necesita seis fichas, pero son cuatro niños los que participan en el juego. Imagínense que al final quedan cinco fichas sin repartir. ¿Pueden dividirse entre cuatro niños? Es posible, pero con cinco fichas es imposible construir el tractor; vemos, por lo tanto, que las cinco fichas constituyen un número superior al divisor y es el que queda en el resto. Es una magnitud que con esa forma de división resulta imposible dividir.

Se demuestra así experimentalmente que esta división es ya una operación mediada. Podemos renunciar a dividir cinco fichas entre cuatro participantes y considerarlas como resto, pero el niño no actúa en ese caso a ojo, sino que elige una cierta figura — el tractor o el reloj— que le sirve de medida como unidad. Y si la unidad está formada por seis fichas o cubitos, cinco quedan en el resto, es decir, se origina una situación imposible en la aritmética directa.

En el paso de la aritmética directa a la mediada, de la reacción a ojo a la reacción que en calidad de medio auxiliar recurre al tractor, al reloj, a los palitos, es el momento más importante en el desarrollo aritmético del niño.

Las observaciones de Ranschburg y sus discípulos sobre niños con retraso mental profundo han demostrado que en ese tipo de niños es difícil provocar el paso de la reacción inmediata a la cantidad hacia la reacción que utiliza como medio auxiliar la figura que sirve de unidad. Resulta que nuestro sistema decimal es difícil y casi incomprensible para los atrasados mentales profundos. Un niño de esas características no pasa de la primera decena: no consigue asimilar el sistema. El mismo Ranschburg nos indica que en el desarrollo del niño topamos con un indicio importante que

nos permite presuponer su capacidad para asimilar la aritmética. Si el niño no recurre a los procedimientos de división que yo mencionaba más arriba, tendremos motivos fundados para suponer que será incapaz de asimilar la aritmética cultural. La cultura fundamental en el desarrollo del cálculo radica en el paso de la percepción directa de la cantidad a la mediada, al hecho de que el niño comience a equiparar las cantidades con determinados signos, a operar con tales signos.

Para terminar con el tema de la aritmética preescolar, debemos referimos a la última etapa de su desarrollo. El niño de edad mayor tropieza muy pronto con el hecho que la división por medio de «tractores», «relojes», distrae, pese a todo, su atención, tiempo y esfuerzo ante la tarea inmediata que se le plantea. El niño se enfrenta a dificultades aritméticas, una de las cuales consiste en que el resto resulta superior al divisor. El niño entonces recurre a otra forma de operaciones más sencillas. En calidad de medio auxiliar principal ya no emplea formas tan concretas como «tractores» o «relojes», sino ciertas formas espaciales abstractas que corresponden a la cantidad y pueden dividirse en unidades.

De acuerdo con nuestras investigaciones se trata, al parecer, de la última etapa en el desarrollo de la aritmética. No podemos decir por qué vías habría seguido el ulterior desarrollo del niño dejado a su propio albedrío, de no ser escolarizado y no haber aprendido nuestro sistema de cálculo, en el caso de seguir desarrollándose por vía natural, espontánea. En la práctica no lo hemos observado. Casi siempre se producen momentos extremadamente críticos en el desarrollo del niño, en que siempre entran en conflicto su aritmética con otra forma de la aritmética que le enseñan los adultos. El pedagogo y el psicólogo deben saber que la asimilación por el niño de la aritmética cultural es siempre conflictiva.

Dicho de otro modo, el desarrollo, en este caso, viene a producir un cierto quebrantamiento, una cierta colisión y choque entre las formas de operar con las cantidades que ha elaborado el propio niño y aquellas que le proponen los adultos. Hasta la fecha, los psicólogos y los matemáticos han venido defendiendo dos posturas. Unos aseguraban que el proceso de asimilación de la aritmética sigue una trayectoria más o menos recta, que la aritmética preescolar prepara a la escolar de manera plenamente natural, igual a como el balbuceo del niño prepara el lenguaje. El maestro no hace más que dirigir al alumno, lo orienta en la dirección debida. Otros afirman que el proceso

transcurre de modo completamente distinto. Hay un cierto cambio, el paso de una vía a otra. Y ese cambio señala el punto de viraje en el desarrollo aritmético del niño.

El niño pasa de la percepción directa de la cantidad a la mediada por la experiencia, o sea, empieza a dominar los signos, las cifras, las reglas de su designación, reglas que nosotros utilizamos y que consisten en sustituir las operaciones con objetos por operaciones con sistemas numéricos. Si queremos dividir un determinado número de objetos entre un determinado número de participantes, lo primero que hacemos es contar los objetos y los participantes. Luego pasamos a la división aritmética. El momento cuando el niño pasa de la reacción directa a la cantidad a las operaciones abstractas con signos, es conflictivo. Este momento produce una colisión entre la anterior línea de desarrollo y la que se inicia con el aprendizaje de los signos escolares.

No cabe suponer que el desarrollo siga una línea completamente recta. Hay en él numerosos saltos, virajes, rupturas. Es muy interesante observar, por una parte, a niños que no saben aún contar correctamente pero que ya conocen los rudimentos del cálculo habitual y, por otra, a niños que no han prescindido aún de la «aritmética natural». Vale la pena hacer esa prueba para cerciorarnos de que ambas formas de cálculo entran en conflicto, se rechazan la una a la otra. Llegamos de este modo a la discusión sobre el método bien conocida en la aritmética: ¿de qué́ modo debe enseñarse el cálculo: mediante figuras numéricas o mediante la deducción de la fila numérica?

Nos planteamos la siguiente cuestión: ¿qué relación hay entre el cálculo y la percepción del niño? Hemos visto que en la primera etapa de desarrollo la forma es un medio auxiliar para el cálculo y exponíamos este sencillo ejemplo: ¿dónde es más fácil darse cuenta de la falta de una persona: en una compañía o en medio de una muchedumbre? La forma, es decir, una cierta ordenación y regularidad de la propia impresión visual constituye un soporte importantísimo para percibir correctamente la cantidad. La primera etapa de desarrollo del niño — la ordenación de la forma y su percepción— es la más importante; es un estímulo para el desarrollo de la percepción de la cantidad. Si tomamos el sencillo juego del dominó, veremos que el niño, sin saber el cálculo, puede jugarlo mediante la captación de las figuras 2 y 2. Es del todo evidente que una forma ordenada estimula enormemente el desarrollo de la aritmética natural, primitiva. De aquí́ se deduce que para los diversos sistemas de cálculo pueden ser utilizados diversos objetos. Es del todo evidente que no siempre se puede contar con una misma unidad.

Antes que el niño domine el cálculo, la percepción numérica depende de la percepción de las formas. Por ejemplo, si el niño cuenta los cubitos dispuestos en forma de cruz, él puede obtener un cubito más, ya que cuenta dos veces el cubito del centro, el cual, desde el punto de vista formal, ocupa un lugar en las dos filas: vertical y horizontal. Al niño no se le ocurre hacer caso omiso de ese cubito, es decir, abstraerse de la forma. Nuestros colaboradores realizaron hace poco experimentos de ese tipo. Los datos que reunieron han demostrado que cuanto más elevado es el nivel cultural y de edad de los niños, menor es el número de errores que ellos cometen. Si se hace una figura más compleja (un cuadrado a base de cubitos y otro cruzándole) habría un cierto número de cubitos formando parte de ambas figuras. En ese caso, el cálculo resulta más embrollado. Como regla general podemos enunciar la siguiente tesis: el niño que ha dominado la forma, cuenta con exactitud, pero el que se embrolla en la forma, se embrolla también en el cálculo. Sin embargo, basta con hacer los cuadrados de distinto color, basta con aligerar el conflicto para que disminuya el número de errores cometidos por los niños.

En el niño que está a punto de pasar de la aritmética «natural» a la «cultural», se modifica de modo radical la correlación entre la percepción de la forma y la operación aritmética. Si antes la forma le ayudaba para la operación aritmética, ahora empieza a dificultarla. Entramos con ello en el debate del método fundamental que divide a los pedagogos y psicólogos en dos campos. Algunos autores dicen que el niño aprende la aritmética por la percepción directa de las figuras numéricas y que, por lo tanto, debe estudiar a base de las mismas: palitos, puntos, unidades, pares. Otros dicen que no es preciso ensenar al niño a base de figuras numéricas donde las cantidades están indicadas siempre en formas concretas, sino que es preciso librarse de ellas lo antes posible y pasar al cálculo mediado. W. Laj y otros partidarios del método de las figuras numéricas han demostrado en numerosos experimentos que el niño que opera con ellas y se ayuda de imágenes visuales realiza las operaciones de cálculo con mucha mayor rapidez.

Al parecer la discusión está resuelta: los experimentos han demostrado que el método visual produce efectos muchos mejores que todos los demás. Pero, en realidad, la discusión se entabló tan sólo después que se hubiesen presentado las pruebas experimentales. La cuestión no queda resuelta por el hecho de que el niño domine más fácilmente un procedimiento que otro. Domina más fácilmente las operaciones de cálculo porque todo el curso de su desarrollo anterior le ha preparado para ello. Hemos visto que toda la aritmética preescolar es, en medida considerable, una aritmética de percepción directa de las cantidades, de operaciones directas con las mismas. Ahora bien, cabe preguntarnos: ¿conduce ese método a la aritmética que los adultos enseñan al niño?

Creemos que eso depende de una serie de condiciones. Si partimos del punto de vista que el desarrollo escolar de la aritmética es una continuación directa de su desarrollo preescolar, tienen entonces razón los partidarios de las figuras numéricas. Dirán: lo que hacía el niño cuando estudiaba la «aritmética natural» lo seguirá haciendo aquí, con un determinado planteamiento metodológico, sistemático. Si defendemos el otro punto de vista y tomamos en cuenta que la aritmética preescolar se diferencia de la escolar, que el niño pasa directamente de la percepción inmediata de la cantidad a la mediada, se hará evidente otra cosa: aunque al niño le resulte más fácil operar con figuras numéricas, eso no forma parte de la aritmética cultural, sino que lo aparta de ellas, ya que consolida el estrecho vínculo entre la cantidad y la percepción de la forma, del cual debe el niño liberarse puesto que le retiene en un nivel de desarrollo inferior.

Así pues, la tesis fundamental consiste en lo siguiente: en una determinada etapa de su desarrollo, el niño llega a comprender el carácter limitado de su aritmética y comienza a pasar a la aritmética mediada. Los «tractores», los «relojes» y otras figuras sustituyen a las cifras. Y es cuando se origina el conflicto entre nuestro sistema de cálculo y la percepción directa de las figuras. La aritmética escolar constituye un momento de cambio. Aunque la aritmética preescolar entre en conflicto con la escolar, eso no significa que la escuela aborde su enseñanza de manera puramente mecánica. En ese choque tiene lugar una etapa nueva, ulterior, de desarrollo del cálculo.

Vygostki, L. S. (2000). *Obras escogidas*. Vol. III. Incluye problemas del desarrollo de la psique. (L. Kuper, trad.). 2ª ed. Moscú: Editorial Pedagógica, pp. 169-181, 207-211.

Carl Rogers

El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica

Algunas hipótesis acerca de la posibilidad de facilitar el desarrollo personal

Los tres capítulos que constituyen la parte II corresponden a un lapso de seis años, desde 1954 hasta 1960. Curiosamente, según sus lugares de origen, abarcan también un amplio sector del país: Oberlin, Ohío; St. Louis, Missouri y Pasadena, California. En el período en que fueron elaborados se estaba llevando a cabo una intensa labor de investigación, de manera tal que las afirmaciones que en el primer capítulo revisten un carácter provisional fueron sólidamente confirmadas en la época del tercero.

En la siguiente charla, pronunciada en Oberlin College en 1954, intenté exponer brevemente los principios fundamentales de la psicoterapia, que ya había formulado de manera más exhaustiva en mis libros de Counseling and Psychotherapy (1942) y Client-Centered Therapy (1951). Consideré muy interesante presentar la relación de ayuda y sus resultados, sin describir ni comentar el proceso en virtud del cual se opera el cambio.

El hecho de estar frente a una persona atribulada y conflictuada que busca y espera ayuda siempre ha constituido un verdadero desafío para mí. ¿Poseo los conocimientos, los recursos, la fuerza psicológica y la habilidad necesaria para ser útil a este individuo?

Durante más de veinticinco años he tratado de hacer frente a este tipo de desafíos. He debido recurrir a todos los elementos de mi formación profesional: los rigurosos métodos de evaluación de la personalidad aprendidos en el *Teachers' College* de Columbia, los enfoques psicoanalíticos freudianos, los métodos del *Institute for Child Guidance,* donde trabajé como residente; los constantes avances logrados en el campo de la psicología clínica, cuyo desarrollo he seguido paso a paso; mi relación, algo más breve, con la obra de Otto Rank, con los métodos de asistencia social psiquiátrica y con otras fuentes que sería demasiado engorroso enumerar. Pero sobre todo he realizado un continuo aprendizaje a partir de mi propia experiencia y la de mis colegas del *Counseling Center,* mientras nos empeñábamos por descubrir, con nuestros propios medios, métodos más eficaces para trabajar con los pacientes. Gradualmente he desarrollado un método de trabajo que se basa en aquella experiencia, y que puede ser verificado, modificado o perfeccionado mediante experiencias e investigaciones posteriores.

Una hipótesis general

Para describir en pocas palabras el cambio que se ha operado en mí, diré que durante los primeros años de mi carrera profesional solía preguntarme: "¿Cómo puedo tratar, curar o cambiar a esta persona?", en tanto que ahora mi pregunta sería: "¿Cómo puedo crear una relación que esta persona pueda utilizar para su propio desarrollo?"

De la misma manera en que he modificado los términos de mi pregunta, advierto que cuanto he aprendido es aplicable a todas mis relaciones humanas, y no sólo al trabajo con clientes atribulados. Por esta razón pienso que quizá las enseñanzas que han adquirido significación para mí puedan tenerla también para el lector, puesto que todos nos hallamos igualmente comprometidos en el problema de las relaciones humanas.

Quizá debería comenzar con un aprendizaje negativo. He aprendido lenta y gradualmente que la ayuda que puedo prestar a una persona conflictuada no reviste la forma de un proceso intelectual ni de un entrenamiento. Ningún enfoque basado en el conocimiento, el entrenamiento o la aceptación incondicional de algo que se *enseña* tiene utilidad alguna. Estas maneras de encarar la terapia parecen tan directas y tentadoras que, en épocas pasadas, ensayé muchas de ellas. Sin duda alguna, es posible explicar a una persona su manera de ser, indicarle los pasos que lo ayudarían a progresar, hacerle conocer un modo de vida más satisfactorio; sin embargo, de acuerdo con mi

propia experiencia son fútiles e inconsecuentes. Toda su eficacia reside en la posibilidad de introducir una modificación efímera, que pronto desaparece y no hace sino fortalecer en el individuo la conciencia de su propia inadaptación.

El fracaso de cualquier enfoque intelectual me ha obligado a reconocer que el cambio sólo puede surgir de la experiencia adquirida en una relación; por consiguiente, intentaré enunciar de manera breve e informal algunas de las hipótesis esenciales de una relación de ayuda. Estas hipótesis han sido reiteradamente confirmadas por la experiencia y la investigación.

Formularé la hipótesis general en los siguientes términos. Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual.

La relación

¿Qué significan estos términos? Permítaseme considerar por separado las tres fases principales del enunciado precedente e indicar el significado que tienen para mí. ¿En qué consiste este tipo de relación que creo necesario establecer?

He descubierto que cuanto más auténtico puedo ser en la relación, tanto más útil resultará esta última. Esto significa que debo tener presentes mis propios sentimientos, y no ofrecer una fachada externa, adoptando una actitud distinta de la que surge de un nivel más profundo o inconsciente. Ser auténtico implica también la voluntad de ser y expresar, a través de mis palabras y mi conducta, los diversos sentimientos y actitudes que existen en mí. Esta es la única manera de lograr que la relación sea *auténtica,* condición que reviste fundamental importancia. Sólo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad. Esto es verdad en el caso en que mis actitudes no me complazcan ni me parezcan conducir a una buena relación. Lo más importante es ser *auténtico.*

La segunda condición reside en el hecho de que cuanto mayor sea la aceptación y el agrado que experimento hacia un individuo, más útil le resultará la relación que estoy creando. Entiendo por aceptación un cálido respeto hacia él como persona de mérito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independientemente de su condición, conducta o sentimientos. La aceptación

también significa el respeto y agrado que siento hacia él como persona distinta, el deseo de que posea sus propios sentimientos, la aceptación y respeto por todas sus actitudes, al margen del carácter positivo o negativo de estas últimas, y aun cuando ellas puedan contradecir en diversa medida otras actitudes que ha sostenido en el pasado. Esta aceptación de cada uno de los aspectos de la otra persona le brinda calidez y seguridad en nuestra relación; esto es fundamental, puesto que la seguridad de agradar al otro y ser valorado como persona parece constituir un elemento de gran importancia en una relación de ayuda.

También encuentro la relación significativa en la medida en que siento un deseo constante de comprender: una sensible empatía con cada uno de los sentimientos y expresiones del cliente tal como se le aparecen en ese momento. La aceptación no significa nada si no implica comprensión. Sólo cuando *comprendo* los sentimientos y pensamientos que al cliente le parecen horribles, débiles, sentimentales o extraños y cuando alcanzo a verlos tal como él los ve y aceptarlo con ellos, se siente realmente libre de explorar los rincones ocultos y los vericuetos de su vivencia más íntima y a menudo olvidada. Esta *libertad* es una condición importante de la relación. Se trata de la libertad de explorarse a sí mismo tanto en el nivel consciente como inconsciente, tan rápidamente como sea posible embarcarse en esta peligrosa búsqueda. El cliente también debe sentirse libre de toda evaluación moral o diagnóstica, puesto que, a mi juicio, las evaluaciones de ese tipo son siempre amenazadoras.

Por consiguiente, la relación que encontré de ayuda se caracteriza de mi parte, por una especie de transparencia que pone de manifiesto mis verdaderos sentimientos, por la aceptación de la otra persona como individuo diferente y valioso por su propio derecho, y por una profunda comprensión empática que me permite observar su propio mundo tal como él lo ve. Una vez logradas estas condiciones, me convierto en compañero de mi propio cliente en el transcurso de la aterradora búsqueda de sí mismo que ya se siente capaz de emprender.

No siempre puedo lograr este tipo de relación. A veces, aun cuando crea haberla alcanzado en mí, el cliente puede estar demasiado atemorizado como para percibir lo que se le ofrece. Sin embargo, podría afirmar que cuando soy capaz de adoptar la actitud que acabo de describir y cuando la otra persona puede también experimentarla en alguna medida, *invariablemente* surgirán el cambio y el

desarrollo personal constructivo. Incluyo el término "invariablemente" sólo después de largas y cuidadosas consideraciones.

La motivación del cambio

Ya me he referido a la relación. La segunda frase de mi hipótesis general decía que el individuo descubrirá en sí mismo la capacidad de utilizar esta relación para su propio desarrollo. Intentaré explicar el significado que esta frase tiene para mí. Mi experiencia me ha obligado a admitir gradualmente que el individuo posee en sí la capacidad y la tendencia –en algunos casos, latente– de avanzar en la dirección de su propia madurez. En un ambiente psicológico adecuado, esta tendencia puede expresarse libremente, y deja de ser una potencialidad para convertirse en algo real. Esta tendencia se pone de manifiesto en la capacidad del individuo para comprender aquellos aspectos de su vida y de sí mismo que le provocan dolor o insatisfacción; tal comprensión se extiende más allá de su conocimiento consciente de sí mismo, para alcanzar aquellas experiencias que han quedado ocultas a causa de su naturaleza amenazadora. También se expresa en su tendencia a reorganizar su personalidad y su relación con la vida de acuerdo a patrones considerados más maduros. Cualquiera que sea el nombre que le asignemos –tendencia al crecimiento, impulso hacia la autorrealización o tendencia direccional progresiva– ella constituye el móvil de la vida y representa, en última instancia, el factor del que depende toda psicoterapia. No es sino el impulso que se manifiesta en toda vida orgánica y humana –de expansión, extensión, autonomía, desarrollo, maduración–, la tendencia a expresar y actualizar todas las capacidades del organismo, en la medida en que tal actualización aumenta el valor del organismo o del sí mismo. Esta tendencia puede hallarse encubierta por múltiples defensas psicológicas sólidamente sedimentadas. Puede permanecer oculta bajo elaboradas fachadas que nieguen su existencia, sin embargo, opino que existe en todos los individuos y sólo espera las condiciones adecuadas para liberarse y expresarse.

Los resultados

He intentado describir la relación que constituye la base de toda modificación constructiva de la personalidad; de señalar el tipo particular de capacidad que el individuo aporta en esa relación. La tercera frase de mi enunciado general sostiene que en las condiciones mencionadas se producirán el cambio y el desarrollo personal. Según mis hipótesis, en una relación como la que hemos descripto, el individuo reorganizará su personalidad, tanto en el nivel consciente como en los

estratos más profundos; de esa manera, se hallará en condiciones de encarar la vida de modo más constructivo, más inteligente y más sociable a la vez que más satisfactorio.

En este punto, puedo abandonar el terreno de la especulación, para introducir parte del creciente conjunto de conocimientos originados en sólidas investigaciones. Hoy sabemos que los individuos que viven relaciones como la que acabamos de describir, aunque no sea sino durante períodos relativamente limitados, acusan modificaciones profundas y significativas de su personalidad, actitudes y conducta, y que tales modificaciones no se observan en los grupos de control que se utilizan con propósitos de comparación. En nuestra relación el individuo se convierte en una persona más integrada y eficiente; muestra menos características de las generalmente consideradas neuróticas o psicóticas, y más rasgos de la persona sana que funciona de manera normal. Cambia su autopercepción y se torna más realista en su modo de conceptuarse a sí mismo. Comienza a parecerse a la persona que querría ser y se valora más; se tiene más confianza y adquiere mayor capacidad de adoptar sus propias decisiones. Alcanza una mejor comprensión de sí mismo, llega a ser más abierto a su experiencia, con lo cual disminuye su tendencia a negar o reprimir algunos aspectos de ésta y comienza a aceptar mejor sus actitudes hacia los otros, pues advierte las semejanzas que existen entre él y los demás.

Su conducta acusa modificaciones similares: disminuye la frustración provocada por el stress, y se recupera más fácilmente de éste; sus amigos comienzan a advertir que su conducta diaria es más madura, y se torna menos defensivo, más adaptado y más capaz de enfrentar situaciones nuevas con actitudes originales.

Estos son algunos de los cambios que se operan en los individuos que han realizado una serie de entrevistas de asesoramiento en las que la atmósfera psicológica se aproxima a la relación que he descripto. Cada una de las afirmaciones formuladas se basa en pruebas objetivas. Aún es necesario efectuar muchas investigaciones más, pero ya no cabe dudar de la eficacia de esta relación para producir cambios en la personalidad.

La hipótesis amplia sobre las relaciones humanas

Lo más interesante en estos hallazgos de la investigación no es el simple hecho de que corroboran la eficacia de una forma de psicoterapia –aunque esto no carezca de importancia–, sino

que ellos justifican una hipótesis aún más amplia, que abarca todas las relaciones humanas. Parece justificado suponer que la relación terapéutica es sólo un tipo de relación personal, y que la misma ley gobierna todas las relaciones de esta clase. Por consiguiente sería razonable pensar que si el padre crea, en relación con su hijo, un clima psicológico tal como el que hemos descripto, el hijo será más emprendedor, socializado y maduro. En la medida en que el docente establezca con sus alumnos una relación de esta naturaleza, cada uno de ellos se convertirá en un estudiante con mayor capacidad de iniciativa, más original y autodisciplinado, menos ansioso, y disminuirá su tendencia a ser dirigido por los otros. Si el líder administrativo, militar o industrial es capaz de crear ese clima en el seno de su organización, su personal se tornará más responsable y creativo, más capaz de adaptarse a las situaciones nuevas y más solidario. Pienso que estamos asistiendo a la emergencia de un nuevo ámbito de relaciones humanas, en el que podemos afirmar que, en presencia de ciertas actitudes básicas, se producirán determinados cambios.

Conclusión

Permítaseme concluir este capítulo con una referencia de carácter personal. He intentado compartir con el lector parte de lo que he aprendido en mi actividad profesional al tratar de ser útil a individuos atribulados, insatisfechos e inadaptados. He formulado una hipótesis que poco a poco ha llegado a adquirir significación para mí, no sólo en mi relación con los clientes, sino en todas mis relaciones humanas. Pienso que los conocimientos aportados por la experimentación convalidan esta hipótesis, pero que aún es necesario continuar con la investigación. A continuación, intentaré resumir las condiciones implícitas en esa hipótesis general y los resultados que permite lograr la relación descripta:

Si puedo crear una relación que, de mi parte, se caracterice por:
una autenticidad y transparencia y en la cual pueda yo vivir
mis verdaderos sentimientos;
una cálida aceptación y valoración de la otra persona como individuo diferente, y una sensible capacidad de ver a mi cliente y su mundo tal como él lo ve:
Entonces, el otro individuo
experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo anteriormente reprimidos;
logrará cada vez mayor integración personal y será más capaz de funcionar con eficacia;

se parecerá cada vez más a la persona que querría ser; se volverá más personal, más original y expresivo;
será más emprendedor y se tendrá más confianza;
se tornará más comprensivo y
podrá aceptar mejor a los demás, y
podrá enfrentar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada.

Pienso que cuanto acabo de decir es válido tanto en lo que respecta a mi relación con un cliente, con un grupo de estudiantes o miembros de una organización, como con mi familia y mis hijos. Considero que tenemos una hipótesis general que ofrece posibilidades promisorias para el desarrollo de personas creativas, adaptadas y autónomas.

Rogers, C. (2009). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. (L. Wainberg, trad.). México: Paidós, pp. 39-45.

Michele Federico Sciacca

El problema de la educación

Capítulo IX: Didáctica y cultura

Las leyes de la enseñanza

La disciplina preside la totalidad de la obra escolar, es decir, la formación del hombre en su integralidad. Por tanto, también preside el esfuerzo y el cometido peculiar que hemos dicho pertenece a la escuela: la orientación hacia el juicio y hacia la valoración de las cosas. La escuela cree cumplir en primer término con este cometido enseñando. Ahora bien, puesto que el arte de enseñar se designa principalmente con el nombre de didáctica, puede decirse que esta última es un momento importante, aunque no exclusivo, de la educación popular.

De este modo la escuela pone el ejercicio de la inteligencia y su enriquecimiento entre sus fines primarios, siendo preciso fijar rectamente el estilo con que semejante obra debe actualizarse. Con la didáctica, la escuela se propone enseñar a conocer; sólo así la didáctica es cosa viva y no se esteriliza. Enseñar a conocer no significa solamente instruir o poner ante el educando una serie de noticias cualitativa y cuantitativamente diversas, sino que significa dos cosas: 1.ª) *transmitir un método, estimular y ayudar un ejercicio normal de las potencias cognoscitivas;* 2.ª) *favorecer la*

formación de visiones comprensivas y orgánicas. Cuando falta la viva sensibilidad por la didáctica, entendida como arte de enseñar a conocer según las dos reglas susodichas, la didáctica deja de ser tal (y, con ella, la educación) y es suplantada por una serie de expedientes.

Incluso en el sector de la enseñanza, la cuestión que garantiza su eficacia es por tanto una cuestión de disciplina. Se trata *de organizar desde dentro la inteligencia y el conocimiento del alumno. Enseñar es enseñar a conocer.*

El saber cómo aprehensión de un método y como capacidad de valoración sintética

Enseñar en tal sentido no es sencillo. Transmitir un método puede ser una cosa fácil, si con esto se entiende proporcionar reglas abstractas para la observación y el aprendizaje; igualmente fácil puede ser transmitir una visión de la realidad, si con esto se entiende transmitir un equipo suficiente de noticias. Pero la obra del enseñante no se limita ni a este ni a aquel oficio; en efecto, *el método no debe ser codificado en un cuadro de fórmulas ni fijado como un edicto judicial, sino que debe ser reconstruido dentro del alumno, como cosa suya, como su mismo modo de ver las cosas; y la visión del mundo no debe ser consignada a una especie de enciclopedia, sino que debe suscitarse como una síntesis unificadora dentro del mundo cognoscitivo del mismo alumno.* Por esto dicho mundo debe permanecer siempre unificado, no obstante su crecimiento, y no desproporcionado por una serie de añadidos, sino organizado por una asimilación progresiva. La constitución de un método y la formación de una visión unitaria y comprensiva de la realidad agotan, digámoslo así, el empeño específico, asumido por la escuela, de enseñar a juzgar y a valorar. En efecto, cuando el educando sepa cómo se mira una cosa, cómo se puede servir de su noción para llegar a otra y ligarla a ella, a qué punto firme se ha de referir para escoger y organizar en orden jerárquico cada verdad o en qué cuadro se la debe considerar incluida para establecer cuál es su lugar preciso, habrá aprendido a juzgar y a valorar. Sólo entonces podremos decir que *ve, razona y sabe.*

Las diversas fases y facultades del aprendizaje

Hemos dicho: *ve, razona y sabe,* para indicar la plenitud del conocer, cuya consecución por parte del alumno ha de ser la preocupación constante del maestro. Y es que, en efecto, son éstos los tres momentos inescindibles y constitutivos del saber, debiendo el enseñante percatarse de ello al realizar, con vistas a su cultivo uniforme y singular, una distinción que podrá ser todo lo arbitraria y abstracta que se quiera, pero que es absolutamente necesaria, especialmente cuando el educador

desarrolla su misión con niños de tierna edad. La distinción corresponde en cierto sentido a una pluralidad de actividades que exigen ser ejercitadas en el educando, si se quiere su desarrollo integral. Todo hombre tiene la facultad de intuir y de reflexionar; puede reflexionar mediante imágenes o ligando discursivamente los conceptos; en uno y otro caso necesita que la memoria le represente lo que ya vio, y que una actividad atenta le permita transformar y substituir los conocimientos ya aprehendidos. En el niño, la reflexión se da preferentemente mediante la imaginación, confluyendo con ella, y de buen grado, la memoria; la ligazón entre las cosas se realiza mediante imágenes, es decir, se efectúa más por asociación de impresiones y de sentimientos suscitados por las cosas, que por representaciones conceptuales de ellas.

De estas constataciones elementales nace la norma general de la didáctica: *la primera educación es educación de la intuición, y sobre ella se injerta sucesivamente la educación de la razón.* Educar la intuición significa ayudarle al niño a ver, o sea a percibir, a abrir los ojos ante el mundo y a reparar en las cosas, desde las más elementales y cercanas hasta las que para él constituyen una novedad por el hecho de presentársele raramente. La primera advertencia de la obra didáctica será, pues, la de ayudar al niño a entrar en contacto con el mundo de las cosas, con el mundo elemental que constituye el objeto de su interés. Posteriormente (no se tome la expresión en sentido exclusivamente cronológico) es preciso enseñar no solamente a ver, sino a *querer ver,* es decir, a llevar a la percepción un interés movido por una referencia específica. Y es que *en el querer ver siempre* se da una noción, una impresión, una expectación precedente que impulsa a mirar, es decir, la asociación de un término cualquiera con la nueva percepción.

El querer ver, cuando es guiado por un cierto criterio y por un cierto orden, se transforma en *observar.* La obra que el maestro debe desarrollar es precisamente la de enseñar al niño a *observar, es decir, a ver con orden y con interés.* Encauzar el observar y reforzar el hábito de la observación constituyen los momentos más importantes del desarrollo de la didáctica, en cuanto representan la primera etapa de la comunicación del método, que, como vimos, constituye uno de los principales cometidos de la enseñanza. Además es importantísimo que el momento de la observación sea una germinación interior, un momento durable de la capacidad espontánea de juzgar que se pretende alcanzar con la obra didáctica. Y no se crea que el procedimiento esbozado solo atañe a los primerísimos contactos del niño con el saber; por el contrario, es quehacer de toda época. El adolescente, e incluso el hombre que quiera ulteriormente aprender y conocer, necesitarán

ante todo ver y en seguida observar para luego clasificar y reflexionar. El científico, que ciertamente es un hombre maduro, que juzga y reflexiona (según el valor asignado escolásticamente a tales términos), no preludia de otro modo sus nuevos conocimientos, sus descubrimientos.

La observación es un primer principio de la organización del mundo de las cosas; y el paso de la visión directa y fragmentaria a la organización sistemática de las cosas es el paso con que se encamina el niño desde el conocimiento ingenuo hacia el conocimiento científico. Apenas ayudamos al chico a plantear un por qué y a darle una respuesta, lo ponemos en condiciones de traspasar lo inmediato y lo introducimos en cierta manera en el campo del conocimiento científico, que precisamente es referencia de una cosa a otra, organización sistemática, sistematización. Y la sistematización es obra de razonamiento, de discurso y de clasificación mediante símbolos conceptuales. Por tanto, puede ser una gran ayuda dejar que se desarrolle y favorecer en él el ejercicio de la imaginación que le permita establecer nexos de otro género entre los conocimientos, haciéndole superar no obstante la inmediatez de las cosas, acaso uniendo a éstas un sentimiento y así universalizarlas, a través de este sentimiento que substituye a las mismas cosas.

Agrupar las cosas y dar un significado a esta unión mediante imágenes (que siempre son una representación única que substituye a la síntesis conceptual), es el primer camino por el que se ha de encauzar al niño hacia el razonamiento. Así se habitúa a reunir e indicar un símbolo (operación fundamental de razonar); por otra parte, este símbolo, representado por una imagen y no por un concepto abstracto, mantendrá todavía la concreción que el niño necesita. Paulatinamente la imagen, lejos de substituir al símbolo conceptual, lo acompañará ayudando a entenderlo. Y más tarde, el niño, libre del hábito de conocer las cosas en su inmediatez, y acostumbrado a la mediación de la percepción y de los nexos, podrá encontrar familiar el uso de una continua transcripción de cada percepción en términos convencionales, con lo que poseerá el procedimiento propio de la ciencia. Poco a poco aprenderá a ver las cosas según la ciencia, y, a medida que le presentemos las diversas perspectivas científicas, aprenderá a verlas según las diversas ciencias. En efecto, *poseer los múltiples esquemas de transcripción de las diversas ciencias equivale a poseer los principales puntos de vista según los cuales un objeto o un hecho pueden ser conocidos y consiguientemente empleados;* significa poder juzgar una cosa y emplearla, según su diverso modo de ser, para satisfacer las diferentes necesidades. En esto consisten precisamente el juicio y la valoración crítica a que debe habituarse el niño a través de la enseñanza escolar.

La unidad progresiva del saber

La didáctica no es, pues, otra cosa que esta progresiva ayuda prestada al ejercicio de las capacidades intelectivas del educando, desplegándolas una a una y favoreciendo su colaboración: sólo de este modo se deberá y podrá pretender enseñarle al niño algo positivo por encima de una estéril comunicación de nociones y de la presentación de un equipo de noticias, a que con frecuencia una visión superficial reduce la enseñanza. La enseñanza no puede ser concebida como un aprendizaje forzado de esta o de aquella disciplina, presentada eventualmente y desde fuera, *sino que en ella toda disciplina debe aparecer como un momento o un aspecto del desarrollo gradual de la mente.* Para enseñar a conocer es indudablemente necesario enseñar a saber, porque sólo sobre la base de las cosas que ya sabe el alumno podrá desarrollar sucesivamente una posibilidad más vasta de conocimientos. Por esto se le comunican al niño nociones y disciplinas en el mismo acto en que se le enseña a conocer en amplitud cada vez mayor. Pero por esto mismo, las nociones y las disciplinas, entrando como material y como fermento expansivo en el proceso de las facultades intelectivas, no han de ser consideradas como episodios fragmentarios o transeúntes, sino que deben ser consideradas como algo estable y definitivo. El maestro sabe que deben ser asimiladas para siempre, ya que su fin no es el de ser aprendidas en determinado momento del programa escolar, sino el de ampliar la base de experiencia desde la que han de partir los nuevos conocimientos. Las nociones asimiladas forman parte de la inteligencia del chico, de su progresiva capacidad de aprender y conocer, y en este sentido no son una adquisición transeúnte, sino un depósito que yace en el fondo de sus posibilidades intelectivas; de aquí, pues, que resulte evidente la legitimidad del procedimiento escolar, que trata de *ampliar con la cultura la esfera efectiva del conocimiento, y con ella la capacidad de entender del alumno.* Todo progreso del espíritu es un crecimiento de experiencia: he aquí la base de la didáctica; en efecto, la enseñanza ha de pretender que el *educando aprenda para que se instruya, ya que el instruirse significa capitalizar, es decir, poner en el fondo de la conciencia un grupo de conocimientos que hacen más vasto el horizonte de comprensión.*

Sciacca, M. F. (1962). *El problema de la educación*. (J. J. Ruiz Cuevas, trad.). 2ª ed. Barcelona: Luis Miracle Editor, pp. 69-74.

Loris Malaguzzi

Escuelas de Reggio Emilia

Caminando por hilos de seda: Entrevista a Loris Malaguzzi

El origen de este texto sobre Loris Malaguzzi es una entrevista del año 1993 realizada por Carlo Barsotti –un director sueco de origen italiano– para su video *El hombre de Reggio*. Es una de las últimas entrevistas que Malaguzzi concedió y esta es una versión parcialmente adaptada para que pueda leerse como si fuera una traducción de un idioma a otro. Como cualquier traducción, es una especie de traición «amable». Su enjundia reside en la calidad extraordinaria del relato y en la oportunidad de releer, a través de las palabras de Loris Malaguzzi –y por ende de su punto de vista– ,de sus ojos, de sus pensamientos, de sus emociones, la historia y los valores de la experiencia reggiana. Subraya la originalidad de una filosofía que, aun hoy, no sólo puede considerarse actual, sino también capaz de proyectarse en el futuro. Una filosofía con una fuerza que puede encontrar nuevas aplicaciones, tal vez diferentes de las de Reggio Emilia, pero igualmente capaces de restituir su papel central en el debate pedagógico a los niños y a los adultos que trabajan en las escuelas.

CARLO BARSOTTI: ¿Podría explicarnos cómo se inició su experiencia en la creación de las escuelas municipales?

LORIS MALAGUZZI: El comienzo de esta historia coincide con el fin de la guerra. Tiempos muy difíciles, pero de grandes esperanzas: la reconstrucción de las viviendas, de las familias, de los

espíritus. Un gran deseo de reconstruir lo que había sido destruido y, sobre todo, el sentimiento de poder que se tiene cuando se sale de una catástrofe terrible: te sientes tan fuerte. En el ambiente había la sensación de que todo era posible, de que se podía hacer frente a cualquier cosa.

Creo que fue en este contexto donde se inició el episodio de Villa Cella, que fue, de hecho, el comienzo de toda nuestra experiencia. Fue una intuición de las mujeres, una fuerte determinación de las mujeres, junto con la solidaridad mostrada por una pequeña ciudad de aldeanos, de granjeros y de obreros. Fueron estas personas las que construyeron, entre 1945 y 1947, la escuela de Villa Cella, las que querían una escuela para sus hijos, para darles una oportunidad. Aquí es donde comienza la historia.

En aquel momento hacía tres o cuatro años que yo trabajaba como maestro de escuela primaria, y siempre me había ido bastante bien, porque tenía a los niños como guía. Los niños me ensenaron lo que les podía enseñar, y esta fue, a la postre, la dirección que tomé. Uno sendero por el que he caminado durante mucho tiempo y del que nunca me he apartado. Aun hoy, después de todos estos años, el rol de los niños como guía, como estímulo, los niños como protagonistas o como coprotagonistas de la experiencia educativa es un valor en el que creemos firmemente.

Era una pedagogía especial, no estaba escrita en los libros. Una filosofía fuertemente popular, con muchos matices anárquicos en la organización de la escuela, en los ritmos dentro de la escuela y en el respeto que teníamos por esos ritmos. Vivíamos en un mundo todavía en fase de reconstrucción, un gran desorden a pesar de una pertinaz búsqueda de orden.

Era una pedagogía que tenía que encontrar su camino, una salida adelante; si teníamos suerte, a través de la conjunción de elementos diferentes, de necesidades diferentes, de deseos diferentes, de nuestra habilidad para hablar y, sobre todo, para escuchar; de entender, incluso antes de que se pronunciasen las palabras, a qué situaciones nos podían llevar. Era una pedagogía que buscaba su identidad en las palabras y en las necesidades, en los gestos, en el desorden y la inquietud de los niños. Así fue durante largo tiempo.

A pesar de todo, eran tiempos difíciles. No era fácil crear una escuela laica. Desde el siglo anterior, sólo había instituciones religiosas. Era el advenimiento de un nuevo tipo de experiencia y de

cultura, que comportaba una nueva visión de la infancia. A nuestro alrededor, sólo había desconfianza; todo el mundo esperaba que fracasáramos. Mientras tanto, estas «escuelitas» gestionadas por cooperativas habían crecido en la estela de Vía Cella: ya eran ocho, ya eran nueve.

C.B.: ¿Podría añadir algo en particular sobre las mujeres? ¿Fueron ellas sus primeras grandes colaboradoras?

L.M.: Creo que hay otro elemento que vale la pena recordar: diría que era una pedagogía explícitamente femenina. La iniciativa la llevaban las mujeres, que habían madurado su consciencia a partir de todas las experiencias terribles de la guerra y de su lucha de liberación, la lucha partisana. Además, probablemente también contábamos con un sustrato de viejas enseñanzas socialistas. Muy probablemente fuese una convergencia de muchas cosas. La fuerza de la organización de las mujeres crecía sin descanso, y comenzó a penetrar en todas las áreas de la vida civil y política. Por una parte, había sus aspiraciones a tener un tipo de familia diferente, a tener derecho al trabajo, a tener derecho a realizarse como personas, a conseguir la igualdad con los hombres. Por otra, había el amplio mundo de les mujeres, que siempre había sido el mundo de los niños. Sin las mujeres nunca habríamos visto ni el nacimiento ni la supervivencia de una experiencia de esta naturaleza, tan privilegiada en algunos de sus elementos.

C.B.: En el año 1963 abrieron las primeras escuelas municipales de Reggio.

L.M.: Sí. Finalmente, a finales de 1963 el Ayuntamiento ganó la batalla y comenzó a gestionar las primeras escuelas infantiles. Éste fue un periodo fundamental necesario para la construcción de una convivencia que dura desde la mañana hasta el atardecer. Cuando comenzamos a abrir las escuelas, todos sentíamos que era muy importante no equivocarnos. Ya con las primeras maestras, habíamos comenzado a viajar por Italia, buscando sugerencias, observando experiencias diversas –las pocas que había. Comenzamos a leer libros, y a familiarizarnos con experiencias educativas que se habían iniciado antes, o que se estaban iniciando en otros paisas de Europa y en el mundo anglosajón. Comenzamos a ampliar y a desarrollar nuestro vocabulario. Estaba lleno de experiencias, de palabras, de posibilidades, de perspectivas y de iniciativas. Todo esto nos dio la fuerza necesaria para comenzar a ordenar las cosas: éramos capaces de usar más instrumentos pedagógicos; podíamos identificar mejor los objetivos; y podíamos añadir nuevos objetivos a medida que

avanzábamos. Además, el hecho de reflexionar cíclicamente cada semana o cada diez días sobre nuestra experiencia, sobre los motivos de nuestras dificultades y de nuestros éxitos, nos llevó a adoptar un enfoque de la cultura pedagógica extremadamente interesante, hasta el punto de que hoy es uno de nuestros sellos. En poco tiempo fuimos capaces de elaborar un proyecto cultural. Fuimos capaces de dar conferencias, de hablar con la gente, de reflexionar sobre las diferencias culturales y su asimilación. Buscamos, juntos, una enorme cantidad de sugerencias e ideas. A través de estos intercambios comenzamos a entender, a pensar y a reflexionar sobre las ideas y experiencias de otros que habían integrado más que nosotros la teoría y la práctica.

C.B.: ¿Cómo evolucionó su enfoque de la educación infantil en los años siguientes?

L.M.: Tiene que pensar que la educación de los más pequeños, en el sentido real de la educación, era una cosa totalmente nueva, y en este sentido el bagaje de las maestras era deficitario, tanto por lo que respecta a sus conocimientos como a la didáctica. Las familias desconocían completamente las posibilidades del aprendizaje. Si recuerdo bien, inmediatamente organizamos una serie de exposiciones en la ciudad. Para la ciudadanía, eso era totalmente nuevo y original, y comenzaron en ver cómo los niños podían ser capaces de trabajar y de relacionarse entre ellos, cómo eran capaces de conversar, de razonar y de crear. No había ningún precedente de estos ejemplos visibles de sus capacidades. A partir de aquel momento comenzamos a ser conocidos más allá de nuestra ciudad, y a recibir muchos invitados, muchas visitas. Hacia el año 1970, las escuelas infantiles municipales ya eran muy conocidas, y estábamos preparados para hacer congresos nacionales; los primeros congresos nacionales laicos. Hicimos uno en Módena dedicado a un tema que nos era muy próximo: la gestión social y la participación de las familias. Un tema que desde el principio había sido importante para nosotros y que aún es uno de nuestros valores más firmes. Un año más tarde organizamos un congreso nacional en Reggio Emilia. Esperábamos que viniesen unas cien personas, pero la primera mañana nos encontramos con que había 970 participantes, y tuvimos que trasladarlo todo en el teatro municipal, un espacio mucho mayor. Dedicamos los tres días siguientes a debatir entre todos. Había una gran necesidad, una gran sed de conocimientos nuevos; todo el mundo quería explorar y entender –era una especie de gran bazar de las ideas. En cuanto acabó el congreso, preparamos una publicación al respecto. Era una de las primeras publicaciones no religiosas sobre la educación de los niños en Italia y, como tal, se perfilaba como un hecho histórico, cultural y político, innovador en el tratamiento de los materias y los temas relacionados con la escuela y con

las competencias y las necesidades de las maestras. Un elemento importante fue nuestra lectura de diferentes autores, que llegamos a estimar mucho. Muchas de las imágenes que aún hoy llevamos en el corazón son imágenes que tienen su origen en el trabajo de educadores de las primeras décadas del siglo, especialmente de la Europa central: Ferrière, Bovet, y luego Piaget, Decroly, Susan Isaacs, y después Dewey y todas sus obras, y a continuación Bruner.

Éramos ricos –teníamos todas los instrumentos para mejorar, fortalecer y difundir la cultura que habíamos construido; teníamos libros, teníamos experiencia, y estábamos en disposición de crear diálogo e intercambio de ideas. Eran años de gran crecimiento cultural– dos encuentros en particular tuvieron una importancia inmensa para nosotros: con Bruno Ciari y con Gianni Rodari. Ciari trabajaba en Certaldo, la Toscana, y era maestro de la escuela primaria, un maestro muy especial. El año 1965 se trasladó a Bolonia con el encargo de coordinar y renovar todas las prácticas educativas para los niños más pequeños (véase también, en este número de Infancia en Europa, el artículo de Enzo Catarsi). Ciari aportó su gran madurez, su larga experiencia como maestro. Enseguida surgió entre nosotros una amistad muy fuerte; juntos organizamos muchos congresos y muchas, muchísimas reuniones, pero tuvimos muy poco tiempo para trabajar, porque Ciari murió en 1970. Lo perdimos en el preciso momento en que tal vez teníamos el potencial mayor para el desarrollo, y la mayor capacidad de trabajo. Gianni Rodari era escritor, poeta, filósofo, comentarista político y periodista –con él forjamos una gran alianza. Le gustaba mucho venir a vernos inesperadamente, hasta que un día, el año 1972, vino a Reggio con un manuscrito pasado a máquina de su nueva obra *La gramática de la fantasía*, que más tarde se convertiría en un clásico de la pedagogía y de la creación. La dedicó a Reggio Emilia. Durante aquellos días, muchos de nosotros nos reuníamos con Rodari; nos leía pasajes de sus escritos, exponía sus ideas y dialogaba con los padres y las maestras de las escuelas municipales, de las escuelas primarias y secundarias. Fue una fabulosa palestra de discusión. Pero la muerte también le aguardaba en la esquina, y lo perdimos a principios de los años 80. Hemos sido afortunados: por nuestra historia han pasado muchos grandes personajes. Nuestra gran fortuna ha sido dar con estas personas, hacer camino con ellas, y, sobre todo, haberlas conocido en persona. Hemos sido capaces de pensar y de discutir de cosas importantes con Bronfenbrenner, con Hawkins, con Freire, con Gardner. También hemos tenido buenas reuniones, pero también malas –eso sí, siempre muy civilizadas–, con los mejores representantes y los mejores trabajadores del ámbito de la pedagogía italiana. Todo este trabajo nos ha permitido refinar nuestras ideas, sistematizarlas y construir un proyecto que, en cierto modo, se

ha definido orgánicamente. Estábamos en un punto en el que podíamos recomponer los fragmentos de la experiencia, las intuiciones y las ideas, y pasar, a partir de estos componentes, a construir un proyecto mucho más complejo que mostrase algunos puntos fuertes sobre los que hacer girar todo el sistema.. Un proyecto práctico y teórico al mismo tiempo.

C.B.: ¿Cuáles son las características principales del proyecto pedagógico?

L.M.: Lo primero que nos preocupó, de modo inmediato, fue precisamente la capacidad de conectar tanto como fuera posible algunos de nuestros principios teóricos con el tipo de organización que facilitara el paso a la práctica. Eso nos puso en la situación, y en la responsabilidad, de avanzar en nuestro trabajo uniendo siempre las instancias de la investigación teórica con la experiencia práctica. De ahíí parte la atención que dispensamos al valor representado en el ambiente, a la organización del ambiente, a la calidad de nuestros espacios de vida. Explica una actitud de apertura, de interrogación constante que nos implicaba a todos de la misma manera, con la misma intensidad y que, sobre todo, dio lugar a un estilo de trabajo de las maestras. Uno de nuestros puntos fuertes ha sido que siempre lo hemos comenzado todo con una declaración muy clara, muy abierta de nuestras ideas sobre los niños más pequeños [del nacimiento y hasta los 6 años]. Tenemos una visión muy optimista del niño: es un niño que posee muchos recursos desde su nacimiento, que tiene un potencial extraordinario, que nunca deja de sorprendernos; un niño con capacidad autónoma de autoconstruir sus propios procesos de pensamiento, sus ideas, sus preguntas y sus tentativas de respuesta; con un grado de capacidad muy alto cuando conversa con el adulto, con la capacidad de observar las cosas y de reconstruirlas enteras. Es un niño dotado, para quien necesitamos un maestro dotado. Pero la maestra dotada no aparece de modo espontáneo; en aquel momento tampoco podía aparecer. La maestra dotada sólo se forma trabajando conjuntamente con los niños y otros adultos: construyendo juntos, cometiendo errores juntos, corrigiendo, revisando y reflexionando sobre el trabajo que se ha hecho. La cultura de nuestras maestras no es tan sólo una cuestión de investigación y conocimientos. Creo que también se expresa a través de un cierto estilo, de una preparación en el contrastar de la inteligencia, de la imaginación, de la necesidad de afecto y seguridad de los niños. En realidad, es un recurso para las maestras y los maestros: les da capacidad de resistencia y pasión por su trabajo. Refuerza la curiosidad permanente que constituye una especie de «seguro» para su vida profesional. «Los cien lenguajes de los niños» son una metáfora. «Laura y el reloj» [un famoso ejemplo de documentación]

contiene imágenes que muestran que aún desconocemos muchas cosas sobre el niño a todos los niveles, cosas aún por descubrir. Esta es la razón de nuestras críticas a la pedagogía «pequeña»: es una pedagogía estrecha, que incorpora muy pocas variables, y que debe ser transmitida de las maestras a los niños. Nuestro trabajo, en cambio, implica la investigación constante de las varias cualidades posibles de una experiencia, y el desarrollo de diferentes maneras de verlas, que, a la hora de confrontar objetos o procesos nuevos, se acomoden tanto a la posición del niño como a la nuestra. Por tanto, se produce una ampliación del terreno de encuentro entre nosotros y los niños, la posibilidad de alcanzar una porción mayor de vida, de experiencia cultural. Esto nos ha permitido liberar las instituciones que atribuían a la infancia una identidad menor, una condición subalterna –una actitud que aún prevalece, no sólo aquíí, sino en todo el mundo. Aún no hemos superado los niveles de asistencia y de custodia, cuando lo que necesitamos es consciencia y autoridad. Estos son nuestros retos, las cuestiones por las que trabajemos y que, a veces, nos recompensan a nosotros y a los niños –la investigación constante, que implica que sintamos mucha curiosidad por las cosas que pasan en otros lugares. Y eso nos lleva, a la vez, a tener una cultura mucho más amplia, no exclusivamente pedagógica; una cultura que contiene elementos de psicología, arte y ciencias, literatura, arquitectura, etc. Eso es, creo, lo que puede facilitar que las escuelas, y que los hombres y mujeres que trabajan en este sector, adquieran los recursos para disfrutar de una visión más amplia del mundo.

C.B.: ¿Podríamos decir que el éxito internacional llegó con la exposición de los «Cien lenguajes del niño» en Estocolmo el año 1980? ¿Qué ha significado todo esto?

L.M.: Nuestro éxito ha aumentado sin parar desde los años 80. Estamos muy agradecidos a los ciudadanos suecos, que desde un buen comienzo se interesaron mucho por lo que hacíamos. Las exposiciones que nacieron en nuestra ciudad han viajado por toda Europa durante los últimos diez años. La exposición europea ha sido solicitada por muchos gobiernos y ministerios de educación. En un determinado momento, se necesitó una segunda exposición para mostrarla en otros continentes. Por ejemplo en América, donde la exposición continua viajando desde hace siete años por universidades, museos, instituciones públicas y galerías privadas. El continente americano es una de les zonas más interesadas hoy en establecer relación con nosotros. Pero recibimos solicitudes de muchas partes del mundo. Hoy, todo esto nos hace sentir una inmensa satisfacción –y a la vez ha incrementado enormemente nuestra responsabilidad. Nuestra ciudad está continuamente invadida

por delegaciones que vienen de todos los rincones del mundo. El problema es cómo hacer frente a toda esta demanda de proporciones gigantescas. Se hace necesario pensar en reorganizarnos, en reestructurar la organización de nuestros servicios de manera que podamos satisfacer esta demanda creciente. Estamos pensando en crear otra organización, adlátere de nuestra organización actual, para que esta se dedique tan sólo a la gestión cotidiana de nuestros servicios, sin interferencias. La nueva organización se responsabilizaría de mantener y reforzar nuestras relaciones internacionales [Esta organización para el trabajo con otros paisas –Reggio Children– se fundó el año 1994]. Todos estos elementos nos revelan cosas importantes: que no es ningún error tomar como punto de partida una visión tan optimista de la infancia si esta nos lleva a una mayor calidad en nuestro trabajo, o si aumenta el nivel de concienciación de las maestras. Esta visión de la infancia demuestra cómo el mundo, incluyendo los países occidentales, sigue malbaratando las posibilidades de los niños: malbaratando su inteligencia, sus capacidades, los recursos que poseen y todo cuanto eso significa. Esta demanda constante también nos muestra, de algún modo, la pobreza, la necesidad y la falta de nuevos recursos de las personas que se mueven en el sector de la primera infancia. Un sector que es incapaz de crear una visión nueva e innovadora de la pedagogía, una visión que reconozca los derechos de los niños. De este modo, Reggio deviene una representación concreta, real, de una experiencia que probablemente, en otros lugares, muchas personas han pensado, soñado o anhelado. Nuestro éxito es una combinación de diferentes cosas, que en parte se deben a nuestra actuación y en parte a la fortuna, pero que también son parcialmente deudoras de una situación de crisis que se dio en muchos países del mundo.

C.B.: Por lo tanto, Loris, las mujeres han significado mucho desde la postguerra. Parece que aún hoy la mayoría de maestras son mujeres. ¿Qué piensa al respecto?

L.M.: Hay un enorme ejército de mujeres en todo el mundo que se dedican a la profesión de educar. El problema que me plantea es un problema real en el mundo que hemos heredado, con todas sus normas, sus leyes, sus diferencias y sus límites. Es obvio que estamos ante un fenómeno con pocas posibilidades de alternativa. La gran alternativa llegará el día en que se reconozca que la educación de los pequeños es tan o más importante que la de los otros grupos de edad, de manera que tanto el niño como su educación sean parte del mundo masculino. El día en que hombres y mujeres trabajen juntos por la educación de los niños será un gran día, porque significará un gran salto adelante, no sólo en el reconocimiento de los derechos de los niños, sino también de sus

necesidades y deseos. La nuestra es una experiencia anómala, irregular, una especie de violación de la historia. Tienes que poner mucha más energía en esta operación que en ningún otro trabajo, mucha más obstinación, más esfuerzo para seguir conectado a los acontecimientos culturales y no culturales que se dan tanto dentro de tu país como fuera de él. Tienes que tener una visión más amplia y una capacidad de relacionar, de conectar las cosas, de unir cosas aparentemente separadas, lejanas, distantes. Ciertamente, los cambios cada vez más acelerados que acaecen en todo el mundo provocan que lo que haces se agote más rápidamente, y tienes que ser capaz de rebuscar entre tus recursos, entre los estímulos que te llegan de tu entorno. Este es, todavía, un mundo de grandes desequilibrios, de carencias obvias, de violencia real que se perpetra, y eso no es ninguna coincidencia, contra las partes más débiles de la sociedad –los niños, las mujeres, las personas mayores. Si observas las mujeres y los niños conjuntamente, entiendes que todos los problemas se concentran aquí; aquí es donde encontremos los problemas de una coexistencia todavía particularmente injusta y violenta.

C.B.: Nos conocemos desde 1980. Me conoce y yo le conozco y conozco su carácter. No es usted una personal fácil. ¿Cómo se ha encontrado trabajando con otras personas?

L.M.: En una realidad como ésta es imposible imaginar que no haya diferencias: diferencias de comportamiento, de conducta, de temperamento. Son demasiadas décadas de trabajo con una fuerte voluntad de salir adelante. Soy muy tenaz, muy obstinado, tengo una voluntad de hierro. Nunca doy ninguna batalla por perdida. Las quiero ganar todas y he de llevar conmigo a todo el mundo que piense como yo, o que piense mejor que yo o incluso diferente. Tal vez mi carácter no siempre es fácil pero soy una persona que siempre tiene aspiraciones, que busca que las cosas sean mejores, que no tolera la mediocridad. La mediocridad me repugna, y la mediocridad en las personas que me rodean me causa un sufrimiento enorme. No puedo soportar la labor negligente, la labor inadecuada. De algún modo, una experiencia como la nuestra se ha de demostrar a sí misma que está sucediendo. Desde fuera nos llega confirmación de que lo que hacemos es real, pero antes tienes que obtener una confirmación «interna» en la propia labor que desarrollas y en los resultados que obtienes; nuestra visión de la infancia requiere dedicación.

Creo que todas las mujeres que han trabajado, todas las mujeres que han pasado una experiencia de esta naturaleza siempre han tenido miedo de que se pudiera deteriorar, que se podía estropear, que pudieran perder su papel, su autocontrol, su energía y su enjundia. Hemos de tener en cuenta que el mundo, nuestra sociedad –tal y como está organizada–, la economía y la política, y los prejuicios de la gente forjan, juntos, una alianza muy fuerte, que no es favorable a una aventura como la nuestra. Podría parecer que una historia como la nuestra tendría que superar los años y las estaciones sin problema alguno, sólo porque hay algunas cosas que preferimos no recordar, por no encontrarlas en medio del camino. Las personas que observan nuestra aventura desde fuera –bellísima, todo en su sitio– pudieran pensar que siempre hay una fuerza de proyección que garantiza todo cuanto se ha conseguido. Pero experiencias como la nuestra, de una naturaleza tan anómala, siempre caminan sobre hilos de seda, y si se rompe alguno, siempre habrá cosas que caigan, cosas que se destruyan.

C.B.: A la luz de acontecimientos futuros, ¿querría concluir diciéndonos cuáles pudieran ser las expectativas? ¿Cómo ve el futuro inmediato?

L.M.: Si el mundo de la pedagogía se uniese en defensa de la investigación, ganaría espacios de libertad, ideas y descubrimientos que tal vez nunca se ha imaginado que existiesen. En mi opinión la investigación representa una llamada hacia una dimensión de nuestra humanidad que está más abierta a profundizar en el sentido y el significado de las cosas, de los acontecimientos, de las conexiones y de las relaciones especialmente entre los seres humanos. Sentimos la gran emoción de vivir en una época en la que, junto a un supuesto reconocimiento de la infancia, aún estamos expuestos a una serie de ideas sobre los niños más pequeños que los privan de sus efectivas capacidades, potencial y recursos. Recientemente, ha habido momentos en los que incluso se han afianzado otras visiones aún más peligrosas de la infancia. Junto a la visión de un niño frágil, delicado, pasivo y sin capacidad, se añade ahora el niño que vive en un estado permanente de sufrimiento, que madura a través de sus sufrimientos y que mediante el sufrimiento aprende, conoce. Nuestra respuesta es absolutamente contrapuesta. Es una respuesta llena de un enorme optimismo. Somos plenamente conscientes de los límites del optimismo, pero también sabemos lo que el optimismo puede conseguir. Estamos por una visión de la infancia abierta al mundo, fuertemente equipada desde el momento de su nacimiento, rica en recursos, en capacidades y en cualidades –y ello nos lleva a definir la democracia de una forma nueva. Creo que lo que eso

significa hoy es que tenemos que retornar al sujeto su protagonismo esencial en el seno de nuestra sociedad, para valorar la capacidad y la voluntad de los individuos y su deseo de actuar y de ser reconocidos como actores libres y responsables.

Barsotti, C. (2004). "Caminando por hilos de seda. Entrevista a Loris Malaguzzi" en *Infancia en Europa 04.6.* (mar. 2004), pp. 18-25.

Reuven Feuerstein

El desarrollo del potencial de aprendizaje: Entrevista a Reuven Feuerstein

Sergio Noguez Casados: ¿Cómo surge su interés por desarrollar la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE)?

Reuven Feuerstein: La Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) como teoría creció a partir de mi interés por ver cómo la gente con bajo rendimiento, y en ciertos casos extremadamente bajo, llega a ser capaz de modificarse mediante procesos cognoscitivos para adaptarse a las exigencias de la sociedad. El trabajo con esta gente me ha demostrado que la modificabilidad cognitiva es de hecho posible, así que intenté buscar la base teórica para respaldar nuestros datos empíricos. La teoría de la MCE ha evolucionado con los años y ha permitido el desarrollo de una variedad de aparatos cognoscitivos que sirven como los pilares de la teoría.

Durante el periodo de 1950-1954 serví como director de los Servicios Psicológicos de la Juventud Aliyah en Europa, institución responsable de seleccionar a candidatos judíos de Marruecos, Túnez, Argelia, Egipto y algunos países europeos para su emigración a Israel y su asignación a diferentes programas y niveles educativos. A principios de los años cincuenta realicé una investigación sobre

niños marroquíes judíos y bereberes en colaboración con varios miembros de la “Escuela de Ginebra", incluyendo a los profesores André Rey, Marc Richelle y Maurice Jeannet. Fue durante este periodo cuando se recopilaron muchos de los datos psicológicos que contribuyeron al desarrollo de conceptos sobre diferencias culturales y deprivación cultural. Esta época fue también importante para el desarrollo de las hipótesis sobre el funcionamiento de niños y su potencial para el cambio.

S.N.C.: ¿En qué consiste la Modificabilidad Cognitiva Estructural?

R.F.: En el corazón de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) está la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM), a la cual atribuimos la modificabilidad humana. La EAM es una característica típica de interacción humana, responsable de ese rasgo exclusivo de las personas que es la “modificabilidad estructural”. Hay un gran número de herramientas conceptuales cognoscitivas que caracterizan y dan forma a los aspectos aplicados de la teoría de la MCE; entre ellos, se encuentran el mapa cognoscitivo, las funciones deficientes y la “orientación de procesos”.

S.N.C.: ¿Qué relación existe entre la MCE y el desarrollo humano?

R.F.: La MCE explica el desarrollo humano no solamente desde sus aspectos biológicos, sino desde los puntos de vista psicológico y sociocultural; es decir, toma en cuenta una doble ontogenia: la biológica y la sociocultural. Así, la MCE es el resultado combinado de ambas.

En un sentido más amplio, la MCE se basa en un concepto de crecimiento humano, consustancial a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno.

S.N.C.: ¿Qué es y cómo se caracteriza el programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (EIF)?

R.F.: El EIF es uno de los tres sistemas aplicados que se derivan de la MCE:

a) El Dispositivo de Evaluación de la Propensión de Aprendizaje (DEPA) nos enseña sobre la naturaleza de la inteligencia humana y su modificabilidad.
b) El EIF, que es una forma práctica de la EAM propia del ser humano, tiene como meta aumentar y mejorar la modificabilidad cognitiva del sujeto cuando es necesaria.
c) La creación de ambientes modificantes, considerada por nosotros, como condición vital para materializar el potencial de modificabilidad humana.

El EIF está integrado por 14 instrumentos; cada uno de ellos está enfocado a una función cognitiva determinada que, al ser trabajada, propicia la corrección de deficiencias cognitivas relacionadas. El aprendiz avanza a través de una serie de ejercicios con criterios de complejidad y abstracción crecientes, los cuales van acompañados de elementos novedosos que propician el interés y la motivación intrínseca para realizar las actividades del programa.

Los instrumentos del EIF son:

1) Organización de puntos
2) Orientación espacial I
3) Comparaciones
4) Clasificaciones
5) Percepción analítica
6) Orientación espacial II
7) Ilustraciones
8)Progresiones numéricas
9) Relaciones familiares
10) Instrucciones
11) Relaciones temporales
12) Relaciones transitivas
13) Silogismos
14) Diseño de patrones

Además de estos catorce instrumentos, existen otros instrumentos que son utilizados para propósitos específicos y de acuerdo con determinadas condiciones del sujeto. Algunos de estos son analogías, pensamiento convergente, pensamiento divergente, ilusiones, mapas y discriminación auditiva y táctil, entre otros.

El programa de EIF está diseñado libre de contenidos, ya que el manejo o el aprendizaje de los mismos, en sí, no es parte de la meta ni de los objetivos del programa. Los contenidos son circunstanciales para que el aprendiz ejercite sus operaciones mentales. El trabajo con cada uno de los instrumentos va acompañado del aprendizaje de reglas, principios y estrategias para la solución

adecuada de los problemas que subyacen a la tarea; además se orientan hacia la transferencia de lo aprendido a otros contextos, según la propia experiencia del estudiante para favorecer aprendizajes significativos.

S.N.C.: ¿De qué manera el Enriquecimiento Instrumental favorece o propicia el aprendizaje significativo?

R.F.: mediación (EAM) mejora las posibilidades del sujeto para lograr aprendizajes significativos debido a varios elementos que se atienden; por ejemplo, a través del "puenteo" se pide al sujeto que adapte entre el aprendizaje logrado en un contexto determinado y lo aplique a otros contextos o situaciones, lo cual le obliga a extraer casos de su propia experiencia a los que también puede aplicar el nuevo aprendizaje. La motivación intrínseca que se busca obtener con la naturaleza misma de las tareas asignadas en el EIF es otro factor que crea condiciones para aprendizajes significativos. Sin duda, la reiterada utilización de procesos de orden metacognitivo es a causa que facilita e induce la significatividad en los nuevos aprendizajes logrados por el aprendiz.

El EIF pretende equipar al individuo para cumplir con los requisitos de aprendizaje necesarios para obtener el beneficio óptimo de su exposición a las experiencias de aprendizaje. La investigación del EIF en centenares y centenares de proyectos ha confirmado esta asunción básica.

S.N.C.: ¿Es la Experiencia de Aprendizaje Mediado un modelo pedagógico?

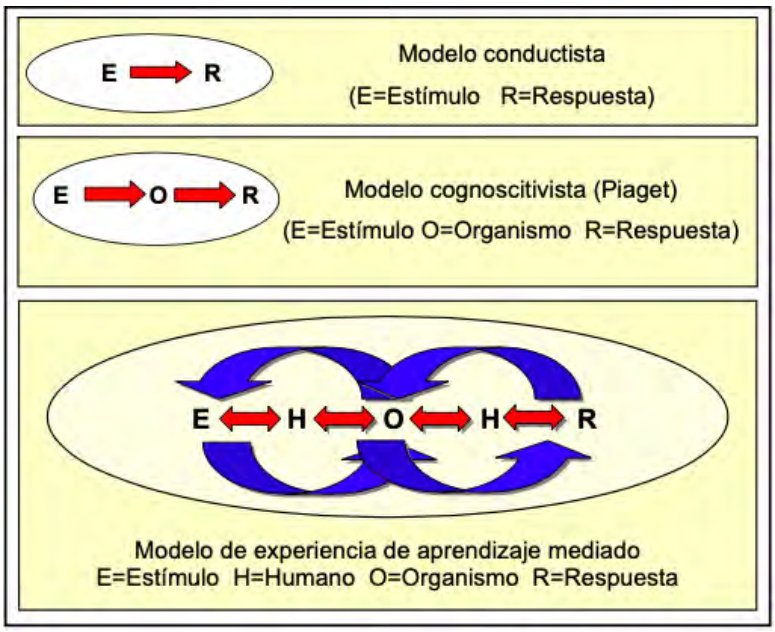
R.F.: La EAM se define como la calidad de la interacción del ser humano con su ambiente. La EAM es mucho más que un simple un modelo pedagógico; conlleva la explicación de los procesos cognoscitivos como subproducto de la transmisión cultural.

De hecho, el aprendizaje se da a través de dos modalidades de interacción del humano con su medio:

a) La exposición directa a los estímulos, considerada como la manera más penetrante, en la cual la interacción del organismo-ambiente afecta al organismo.

b) La EAM, en la cual la interacción del humano con su ambiente es mediada por otra persona que actúa intencionalmente. Esto transforma los tres componentes de E-O-R de manera significativa en una combinación compatible, donde H es el humano mediador, O es el organismo o sujeto del aprendizaje, R es la respuesta y E representa los estímulos; H se interpone entre E y O, así como entre O y R.

En la modalidad de EAM, el modelo E-R (Estímulo-Respuesta) o el modelo del E-O-R se convierte en E-H-O-H-R, como se observa en la Figura 1:



Modelos de aprendizaje

La EAM tiene un significado universal independiente del lenguaje o del contenido en el cual ocurre la interacción intermediada.

La EAM representa una característica única de la interacción humana y se concibe como determinante de la autoplasticidad del organismo humano. La EAM desempeña una función primordial en la determinación de las tendencias evolutivas y de los cambios importantes que ocurren en el funcionamiento mental humano.

La falta de EAM disminuye la autoplasticidad del organismo que puede dar lugar a la carencia o reducción de la modificabilidad, como en el caso de los individuos para quienes la exposición directa a los estímulos tiene un efecto limitado, incluso, cuando esta exposición es de una naturaleza operacional activa.

S.N.C.: En el contexto de los diferentes programas de habilidades del pensamiento, ¿qué aportaciones destacaría del Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (EIF)?

R.F.: El EIF es un programa sin contenidos, construido de acuerdo con los parámetros de la EAM, por lo que contribuye a la propensión y motivación de los individuos para aprender y beneficiarse de su aprendizaje.

Sus objetivos ilustran sus rasgos distintivos. La mejora continua de la modificabilidad del individuo es la meta general que se persigue. Sus objetivos particulares son:

1) Corrección de las funciones cognitivas deficientes.
2) Adquisición de conceptos, operaciones y etiquetas básicos.
3) Producción de motivación intrínseca a través de la formación de hábitos.
4) Creación de motivación intrínseca a la tarea.
5) La producción de procesos del pensamiento reflexivos, intuitivos e introspectivos.
6) Desarrollo de una actitud activa de aprendizaje.

Los principios y la didáctica del EIF favorecen el cambio de actitudes y técnicas de los educadores, psicólogos, trabajadores sociales y orientadores hacia la población de interés. La metodología del Enriquecimiento Instrumental es transferible a otras áreas temáticas y de tratamiento.

S.N.C.: ¿A qué tipo de población es aplicable el EIF y en dónde se han observado sus mejores resultados?

R.F.: Inicialmente, concebimos el EIF para aquellos individuos con diferencias culturales o privación cultural. En los años recientes se ha aplicado a poblaciones grandes de individuos con

déficit cognoscitivo de diversas etiologías: Síndrome de Down, condiciones cromosómicas, genéticas y cerebrales frágiles. Sin embargo, en los últimos 10, 15 años el EIF se ha convertido en la modalidad preferida para capacitar a la gente, para adaptarse a situaciones nuevas, inclusive, cuando esta presenta altos niveles de funcionamiento. Personal de la industria, técnicos especializados en alta tecnología y los estudiantes universitarios han encontrado benéfica la exposición al EIF. La fuerza de la EAM está en su base teórica que incluye una comprensión profunda de los procesos cognoscitivos y el aprendizaje que estos implican. Su debilidad consiste en que los modelos regulares de la investigación no siempre se adaptan o son convenientes para estudiar algunos de los conceptos básicos implicados en el proceso de aprendizaje; por ello, algunos modelos del pensamiento son cuestionables.

S.N.C.: ¿Qué aplicaciones prácticas tiene el Dispositivo de Evaluación de la Propensión de Aprendizaje (*Learning Potential Assessment Device* –LPAD–)?

R.F.: El Dispositivo de Evaluación de la Propensión de Aprendizaje (DEPA) es, desde nuestro punto de vista, la herramienta más vital para afectar positivamente los procesos cognitivos de los individuos y de los grupos. Se ha llegado a aplicar para entender las deficiencias de individuos con alto rendimiento, que a menudo no han sido explicados y, por lo tanto, no han sido corregidos. El DEPA y la MCE se han aplicado a pilotos de alta tecnología y a otros trabajadores que no tienen alto desempeño, pero que podrían tenerlo.

Sin embargo, las personas en quienes con mucho mayor frecuencia se aplica el DEPA, la MCE y el EIF son los niños y los adolescentes comunes que asisten a la escuela y las personas con deficiencias de aprendizaje, deficiencias especiales, innatas o adquiridas.

S.N.C.: ¿En cuántos y cuáles países se tiene identificado el uso del EIF y del DEPA?

R.F.: El EIF se aplica hoy en 70 países aproximadamente, con grandes diferencias en la intensidad y frecuencia de la aplicación. Algunos países han adoptado el EI en todo su territorio, con un enfoque sistemático; otros lo están aplicando en centenares de escuelas, pero sin esta orientación sistemática. El DEPA se utiliza menos extensamente que el EIF porque requiere mucho más entrenamiento que este último. Recientemente ha crecido la demanda de aplicación del DEPA, lo cual

nos enfrenta con la necesidad de capacitar a muchas personas "mediadoras" para que lo apliquen en escuelas para adultos, así como en niños de los niveles de preescolar y primaria.

S.N.C.: Además de su teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural ¿qué otra propuesta teórica le parece importante hoy?

R.F.: La neuroplasticidad es una de las teorías en la que nos apoyamos y nos sentimos muy afortunados de tener ese gran apoyo. Desde luego hay otros elementos teóricos biológicos y culturales que se integran en nuestras teorías. Sugiero leer la versión más reciente del libro del DEPA, próximo a publicarse.

S.N.C.: En esta época de avances acelerados en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación, ¿cuál considera usted que debe ser el papel y el futuro de propuestas como la suya?

R.F.: La teoría de la MCE es una plataforma para un enfoque, activo y optimista de la capacidad de modificación, la cual se requiere para los cambios *quasi* "mutaciones" que están ocurriendo en nuestra era. De acuerdo con Herrnstein y Murray la modificabilidad cognitiva es una condición sin la cual no es posible la integración apropiada del ser humano. La MCE, el DEPA, el EIF y la *creación de entornos modificantes* han demostrado que la modificabilidad es posible y que el ser humano tiene que darse la oportunidad de beneficiarse de ella y de materializar la opción de desarrollo que esta ofrece.

Noguez, S. (2002). "El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2),* pp. 3-9. Recuperado de: redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html (Consultado: 1 de marzo de 2022).

Paulo Freire

Pedagogía del oprimido

La concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora.*

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto –el que narra– y objetos pacientes, oyentes: los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el

educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora. Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América latina.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente,

permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción. De ahí que ocurra en ella que:

a. el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.

b. el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

c. el educador es quien piensa; el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

d. el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.

e. el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

f. el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.

g. el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

h. el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

i. el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

j. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada" para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la perseveración de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime". A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizar la concepción "bancaria" de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de "asistidos". Son casos individuales, meros "marginados", que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres "ineptos y perezosos".

Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz…

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser "seres fuera de" y asumir la de "seres dentro de".

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de.* Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí".

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la "educación bancaria", que a ellos sirve, jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión "bancaria" proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si "Ada dio el dedo al cuervo", para después decirles, enfáticamente, que no, que "Ada dio el dedo al ave".

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario: un autómata, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación "bancaria", sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el "bancarismo"), es que en los propios "depósitos" se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios "depósitos" pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su "domesticación".

Su "domesticación" y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la "educación bancaria" pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación "bancaria", en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador "bancario" viviera la superación de la contradicción ya no sería "bancario", ya no efectuaría "depósitos". Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de los hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como "cuerpos conscientes". La conciencia como si fuera una sección "dentro" de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquéllos, que tuviera por distracción henchirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían "dentro" de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cerca están, simplemente, presentes en mi conciencia y no *dentro* de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción "bancaria" la conciencia es, en su relación con el mundo, esta "pieza" pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al

educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la "entrada" del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de "comunicados"; falso saber que él considera como saber verdadero.

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción "bancaria", cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan de derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los "conocimientos", en el denominado "control de lectura", en la distancia que existe entre el educador y educando, en los criterios de promoción en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación "digestiva" y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador "bancario" escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar *ser*, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador "bancario" no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción "educativa" que estamos criticando, la sitúa una vez más como práctica de la dominación.

De ésta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

"Mientras la vida –dice Fromm– se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto –una flor o una persona– únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza para él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo." Y continúa, más adelante: "ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida".

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción "bancaria" que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, especializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, trad.). 2ª ed. México: Siglo XXI Editores, pp. 77-88.

Jacques Delors

La educación encierra un tesoro

La educación o la utopía necesaria

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso –el "Ábrete Sésamo", de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales– sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.

La comisión desea compartir con el gran público esta convicción mediante su análisis, sus reflexiones y sus propuestas, en un en que las políticas de educación son objeto de vives críticas o son relegadas, por razones económicas y financieras, a la última categoría de prioridades.

Quizá no sea necesario recalcarlo, pero la Comisión ha pensado ante todo en los niños y los adolescentes, en aquellos que el día de mañana tomarán en releva de las generaciones adultas, demasiado inclinadas a concentrarse en sus propios problemas. La educación es también un clamor

de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación. Hay que recordar constantemente este deber elemental para que inclusive las decisiones políticas, económicas y financieras lo tengan más en cuenta. Parafraseando las palabras del poeta, el niño es el futuro del hombre.

Al final de un siglo caracterizado por el ruido y la furia tanto como por los progresos económicos y científicos –por lo demás repartidos desigualmente–, en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación. La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.

Al aceptar el mandato que les fue confiado, los miembros de la Comisión adoptaron explícitamente esta perspectiva y, apoyados en argumentos, destacaron la función central de la UNESCO, conforme a la idea fundacional que se basa en la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación.

Sin duda para nuestra Comisión resultaba imposible superar el obstáculo de la extraordinaria diversidad de las situaciones del mundo a fin de llegar a análisis válidos para todos y a conclusiones también aceptables por parte de todos.

Sin embargo, la Comisión trató de razonar dentro de un marco prospectivo dominado por la mundialización, de seleccionar las buenas preguntas que se nos plantean a todos, y de trazar algunas orientaciones validas a nivel nacional y a escala mundial.

El marco prospectivo

Este último cuarto de siglo ha estado marcado por notables descubrimientos y progresos científicos, muchos países han salido del subdesarrollo y el nivel de vida ha continuado su

progresión con ritmos muy diferentes según los países. Y, sin embargo, un sentimiento de desencanto parece dominar y contrasta con las esperanzas nacidas inmediatamente después de la última guerra mundial.

Podemos entonces hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social. El aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión en los países ricos son prueba de ello y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo lo confirma. Desde luego, la humanidad es más consciente de las amenazas que pesan sobre su medio ambiente natural, pero todavía no se ha dotado de los medios para remediar esa situación, a pesar de marchas, reuniones internacionales, como la de Río, a pesar de graves advertencias consecutivas a fenómenos naturales o a accidentes tecnológicos. De todas formas, el "crecimiento conocimos a ultranza", no se puede considerar ya el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad, el respeto de la condición humana y del capital natural que debemos transmitir en buenas condiciones a las generaciones futuras.

¿Hemos sacado todas las conclusiones, tanto respecto a las finalidades, las vías y los medios de un desarrollo duradero como respecto a nuevas formas de cooperación internacional? ¡Ciertamente no! Y éste será entonces uno de los grandes desafíos intelectuales y políticos del próximo siglo.

Esta constatación no debe llevar a los países en desarrollo a descuidar los motores clásicos del crecimiento, y concretamente el indispensable ingreso en el mundo de la ciencia y la tecnología con todo lo que ello implica de adaptación de las culturas y modernización de las mentalidades.

Otro desencanto, otra desilusión para quienes vieron en el final de la guerra fría la perspectiva de un mundo mejor y pacificado. No basta repetir, para consolarse o encontrar justificaciones, que la Historia es trágica. Todo el mundo lo sabe o debería saberlo. Si la última gran guerra ocasionó 50 millones de víctimas, cómo no recordar que desde 1945 ha habido unas 150 guerras que han causado 20 millones de muertos, entes y también después de la caída del muro de Berlín. ¿Nuevos riesgos o riesgos antiguos? Poco importa, las tensiones están latentes y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social. Medir estos riesgos y organizarse para prevenirlos es el deber de todos los dirigentes, en un contexto marcado por la interdependencia cada vez mayor entre los pueblos y por la mundialización de los problemas.

Pero, ¿cómo aprender a vivir juntes en la "aldea planetaria" si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno. Ahora bien, si la democracia ha conquistado nuevos territorios hasta hoy dominados por el totalitarismo y la arbitrariedad, tiende a debilitarse donde existe institucionalmente desde hace decenas de años, como si todo tuviera que volver a comenzar continuamente, a renovarse y a inventarse de nuevo.

¿Cómo podrían las políticas de la educación no sentirse aludidas por estos tres grandes desafíos? ¿Cómo podría la Comisión no recalcar en qué pueden estas políticas contribuir a un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida?

Las tensiones que han de superarse

A este fin conviene afrontar, para superarlas mejor, las principales tensiones que, sin ser nuevas, están en el centro de la problemática del siglo XXI.

La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.

La tensión entre lo universal y lo singular: la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho, es inevitable, con sus promesas y sus riesgos, entre los cuales no es el menor el de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención, por las evoluciones que se están produciendo.

La tensión entre tradición y modernidad pertenece a la misma problemática: adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico. Con este ánimo conviene enfrentarse al desafío de las nuevas tecnologías de la información.

La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad, en un contexto en que la plétora de

informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a una concentración en los problemas inmediatos. Las opiniones piden respuestas y soluciones rápidas, mientras que muchos de los problemas encontrados necesitan una estrategia paciente, concertada y negociada de reforma. Tal es precisamente el caso de las políticas educativas.

La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Cuestión clásica, planteada desde comienzo de siglo a las políticas económicas y sociales y a las políticas educativas; cuestión resuelta a veces pero nunca en forma duradera. Hoy, la Comisión corre el riesgo de afirmar que la presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades. Esta constatación nos ha conducido, en el campo que abarca este informe, a retomar y actualizar el de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une.

La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. La Comisión no resistió a la tentación de añadir nuevas disciplinas como el conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica, o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo. Y sin embargo los programas escolares cada vez están más recargados. Por tanto, será necesario escoger, en una clara estrategia de reforma, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.

Por último, la tensión entre lo espiritual y lo material, que también es una constatación eterna. El mundo, frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie. ¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo las palabras– depende de ello.

Pensar y edificar nuestro futuro común

Nuestros contemporáneos experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren, y su búsqueda de raíces, referencias y pertenencias.

La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.

Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más visible y más justo. La Comisión desea recalcarlo enfáticamente en un momento en que ciertas mentes se ven embargadas por la duda respecto a las posibilidades que ofrece la educación.

Por supuesto, hay otros muchos problemas que resolver. De ello hablaremos más adelante. Pero este informe se redacta en un en que la humanidad duda entre acompañar una evolución que no se puede controlar o resignarse, ante tanta infelicidad causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo. Ofrezcámosle otro camino.

Todo convida entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además empezar por comprenderse así mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica.

Este mensaje debe guiar toda la reflexión sobre la educación, juntamente con la ampliación y la profundización de la cooperación internacional con que terminarán estas conclusiones.

En esta perspectiva todo se ordena, ya se trate de las exigencias de la ciencia y la técnica, del conocimiento de sí mismo y de su medio ambiente, o de la creación de capacidades que permitan a cada uno actuar como miembro de una familia, como ciudadano o como productor.

Esto significa que la Comisión no subestima de ninguna manera la función central de la materia gris y de la innovación, el paso a una sociedad cognoscitiva, los procesos endógenos que permiten acumular los conocimientos, añadir nuevos descubrimientos, ponerlos en aplicación en los diferentes campos de actividad humana, tanto la salud y el medio ambiente como la producción de bienes y servicios. También conoce los límites, cuando no los fracasos, de los esfuerzos por transferir las tecnologías a los países más desprovistos, precisamente a causa del carácter endógeno de los mecanismos de acumulación y de aplicación de los conocimientos. De ahí la necesidad, entre otras, de una iniciación temprana a la ciencia, a sus formas de aplicación, al difícil esfuerzo por dominar el progreso dentro del respeto de la persona humana y su integridad. Aquí también debe estar presente la preocupación ética.

Esto también significa recordar que la Comisión es consciente de las misiones que debe cumplir la educación al servicio del desarrollo económico y social. Demasiado frecuentemente se responsabiliza del desempleo al sistema de formación. La constatación es sólo parcialmente justa y, sobre todo, no debe ocultar las demás exigencias políticas, económicas y sociales que hay que satisfacer para realizar el pleno empleo o permitir el despegue de las economías subdesarrolladas. Ahora bien, la Comisión piensa, volviendo al tema de la educación, que un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación constituye una respuesta válida a las cuestiones planteadas por la inadecuación entre la oferta y la demanda de un trabajo. Un sistema así permitiría también reducir el escolar, causante de un tremendo despilfarro de recursos humanos que todo el mundo debe medir.

Pero estas mejoras deseables y posibles no dispensarán de la necesidad de innovación intelectual y de la aplicación de un modelo de desarrollo sostenible de acuerdo con las características propias de cada país. Todos debemos convencernos de que con los progresos actuales y esperados de la ciencia y la técnica y la creciente importancia de lo cognoscitivo y lo inmaterial en la producción de bienes y servicios, conviene reconsiderar el lugar de trabajo y sus diferentes estatutos en la sociedad de mañana. La imaginación humana, precisamente para crear

esta sociedad, debe adelantarse a los progresos tecnológicos si queremos evitar que se agraven el desempleo y la exclusión social o las desigualdades en el desarrollo.

Por todas estas razones, nos parece que debe imponerse el concepto de educación durante toda la vida con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función en el trabajo y la ciudad.

Se ha podido evocar a este respecto la necesidad de dirigirse hacia "una sociedad educativa". Es verdad que toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción. Grande es entonces la tentación de privilegiar este de las casas para recalcar el potencial educativo de los medios modernos de comunicación o de la vida profesional, o de las actividades culturales y de esparcimiento, hasta el punto de olvidar por eso algunas verdades esenciales. Porque, si bien hay que aprovechar todas estas posibilidades de aprender y perfeccionarse, no es menos cierto que para poder utilizar bien ese potencial la persona debe poseer todos los elementos de una educación básica de calidad. Más aún, es deseable que la escuela le inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto. Imaginémonos incluso una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y el educando.

Para ello, nada puede reemplazar al sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias del conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno. Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y lo han repetido. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial.

Implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad

La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela

para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender.

Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad.

Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntes conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.

En efecto, la Comisión piensa en una educación que genere y sea la base de este espíritu nuevo, lo que no quiere decir que haya descuidado los otros tres pilares de la educación que, de alguna forma, proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos.

Lo primero, aprender a conocer. Pero teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida.

También, aprender a hacer. Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios,

lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.

Por último, y sobre todo, aprender a ser. Este era el tema dominante del informe Edgar Faure publicado en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO. Sus recomendaciones conservan una gran actualidad, puesto que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo elle viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo.

La Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Estas son las tres funciones que conviene poner de relieve en el proceso educativo. Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla.

Por consiguiente, la educación tiene que adaptarse en todo momento a los cambios de la sociedad, sin dejar de transmitir por ello el saber adquirido, los principios y los frutos de la experiencia.

Por último, ¿qué hacer para que, ante esta demanda cada vez mayor y más exigente, las políticas educativas alcancen el objetivo de una enseñanza a la vez de calidad y equitativa? La Comisión se ha planteado estas cuestiones con respecto a los estudios universitarios, los métodos y los contenidos de la enseñanza como condiciones necesarias para su eficacia.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana/UNESCO, pp.7-18.

Ivan Illich

La sociedad desescolarizada

Fenomenología de la escuela

Algunas palabras llegan a ser tan flexibles que pierden cualquier significación precisa y se usan para cualquier cosa. Entre estas se cuentan “escuela” y “enseñanza”. Se filtran, como una amiba, por cualquier intersticio del lenguaje. Así, decimos que el ABM ensenará a los rusos, la IBM ensenará a los niños negros, y el ejército puede llegar a ser la escuela de la nación.

Por consiguiente, la búsqueda de alternativas en educación debe comenzar por un acuerdo acerca de lo que entendemos por “escuela”. Esto puede hacerse de varias maneras. Podemos comenzar por anotar las funciones latentes desempeñadas por los sistemas escolares modernos, tales como los de custodia, selección, adoctrinamiento y aprendizaje. Podríamos hacer un análisis de clientela y verificar cuál de estas funciones latentes favorece o desfavorece a maestros, patronos, niños, padres o a las profesiones. Podríamos repasar la historia de la cultura occidental y la información reunida por la antropología a fin de encontrar instituciones que desempeñaron un papel semejante al que hoy cumple la escolarización. Podríamos finalmente recordar los numerosos dictámenes normativos que se han hecho desde el tiempo de Comenius, o incluso desde Quintiliano, y descubrir a cuál de estos se aproxima más el moderno sistema escolar. Pero cualquiera de estos enfoques nos obligaría a comenzar con ciertos supuestos acerca de una relación entre escuela y educación.

Para crear un lenguaje en el que podamos hablar sobre la escuela sin ese incesante recurrir a la educación, he querido comenzar por algo que podría llamarse fenomenología de la escuela pública. Con este objeto definiré "escuela" como el proceso que especifica edad, se relaciona con maestros y exige asistencia de tiempo completo y un currículum obligatorio.

1. *Edad.* La escuela agrupa a las personas según sus edades. Este agrupamiento se funda en tres premisas indiscutidas. A los niños les corresponde estar en la escuela. Los niños aprenden en la escuela. A los niños puede enseñárseles solamente en la escuela. Creo que estas tres premisas no sometidas a examen merecen ser seriamente puestas en duda.

Nos hemos ido acostumbrando a los niños. Hemos decidido que deberían ir a la escuela, hacer lo que se les dice y no tener ingresos propios. Esperamos que sepan el lugar que ocupan y se comporten como niños. Recordamos, ya sea con nostalgia o con amargura, el tiempo en que también fuimos niños. Se espera de nosotros que toleremos la conducta infantil de los niños. La humanidad es, para nosotros, una especie simultáneamente atribulada y bendecida con la tarea de cuidar niños. No obstante, olvidamos que nuestro actual concepto de "niñez" sólo se desarrolló recientemente en Europa occidental, y hace aún menos en América.

La niñez como algo diferente de la infancia, la adolescencia o la juventud fue algo desconocido para la mayoría de los periodos históricos. Algunos siglos del cristianismo no tuvieron ni siquiera una idea de sus proporciones corporales. Los artistas pintaban al niño como un adulto en miniatura sentado en el brazo de su madre. Los niños aparecieron en Europa junto con el reloj de bolsillo y los prestamistas cristianos del Renacimiento. Antes de nuestro siglo ni los ricos ni los pobres supieron nada acerca de vestidos para niños, juegos para niños o de la inmunidad del niño ante la ley. Esas ideas comenzaron a desarrollarse en la burguesía. El hijo del obrero, el del campesino y el del noble vestían todos como lo hacían sus padres, jugaban como estos y eran ahorcados igual que ellos. Después de que la burguesía descubriera la "niñez", todo esto cambió. Sólo algunas Iglesias continuaron respetando por algún tiempo la dignidad y la madurez de los menores. Hasta el Concilio Vaticano II, se le decía a cada niño que un cristiano llega a tener discernimiento moral y libertad a la edad de siete años y a partir de entonces es capaz de caer en pecados por los cuales podrá ser castigado por toda una eternidad en el infierno. A mediados de este siglo, los padres de clase media

comenzaron a tratar de evitar a sus niños el impacto de esta doctrina, y su modo de pensar sobre los niños es el que hoy prevalece en la Iglesia.

Hasta el siglo pasado, los “niños” de padres de clase media se fabricaban en casa con la ayuda de preceptores y escuelas privadas. Sólo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la “niñez” comenzó a ser factible y a ponerse al alcance de la multitud. El sistema escolar es un fenómeno moderno, como lo es la niñez que lo produce.

Puesto que hoy en día la mayoría de las personas viven fuera de las ciudades industriales, la mayoría de la gente no experimenta la niñez. En los Andes, uno labra la tierra cuando ha llegado a ser “útil". Antes de esa edad, uno cuida las ovejas. Si se está bien nutrido, debe llegar a ser útil hacia los 11 años de edad, y de otro modo a los 12. Estaba yo conversando hace poco con Marcos, mi celador nocturno, sobre su hijo de 11 años que trabaja en una barbería. Hice en español la observación de que su hijo era todavía un *niño*. Marcos, sorprendido, contestó con inocente sonrisa: “Don Iván, creo que usted tiene razón". Percatándome de que hasta el momento de mi observación Marcos había pensado en el muchacho en primer lugar como su "hijo", me sentí culpable de haber hecho surgir el fantasma de la niñez entre dos personas sensatas. Naturalmente que si yo fuese a decir a un habitante de los barrios bajos de Nueva York que su hijo que trabaja es todavía un “niño", no mostraría ninguna sorpresa. Sabe muy bien que a su hijo de 11 años debería permitírsele su niñez, y se resiente de que no sea así. El hijo de Marcos no ha sido afectado aún por el anhelo de tener niñez, el hijo del neoyorkino se siente desposeído.

Así pues, la mayoría de la gente en el mundo o no quiere o no puede conceder una niñez moderna a sus críos. Pero también parece que la niñez es una carga para esos pocos a quienes se les concede. A muchos simplemente se les obliga a pasar por ella y no están en absoluto felices de desempeñar el papel de niños. Crecer pasando por la niñez significa estar condenado a un proceso de conflicto inhumano entre la conciencia de sí y el papel que impone una sociedad que está pasando por su propia edad escolar. Ni Stephen Dédalus ni Alexander Portnoy gozaron de la niñez y, según sospecho, tampoco nos gustó a muchos de nosotros ser tratados como niños.

Si no existiese una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la “niñez" dejaría de fabricarse. Los menores de los países ricos se librarían de su destructividad, y los países

pobres dejarían de rivalizar con la niñería de los ricos. Para que la sociedad pudiese sobreponerse a su edad de la niñez, tendría que hacerse vivible para los menores. La disyunción actual entre una sociedad adulta que pretende ser humanitaria y un ambiente escolar que remeda la realidad no puede seguir manteniéndose.

El hecho de privar de apoyo oficial a las escuelas podría terminar también con la discriminación contra los nenes, los adultos y los ancianos en favor de los niños durante su adolescencia y juventud. Es probable que la decisión social de asignar recursos educativos preferentemente a aquellos ciudadanos que han dejado atrás la extraordinaria capacidad de aprendizaje de sus primeros años y no han llegado a la cúspide de su aprendizaje automotivado parezca grotesca cuando se vea retrospectivamente.

La sabiduría institucional nos dice que los niños necesitan la escuela. La sabiduría institucional nos dice que los niños aprenden en la escuela. Pero esta sabiduría institucional es en sí el producto de escuelas, porque el sólido sentido común nos dice que sólo a niños se les puede enseñar en la escuela. Sólo segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela.

2. *Profesores y alumnos*. Por definición, los niños son alumnos. La demanda por el medio ambiente escolar crea un mercado ilimitado para los profesores titulados. La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario.

Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y, a menudo, a pesar de estos. Lo que es más trágico es que a la mayoría de los hombres las escuelas les enseñan su lección, aun cuando nunca vayan *a* la escuela.

Toda persona aprende a vivir fuera de la escuela. Aprendemos a hablar, a pensar, a amar, a sentir, a jugar, a blasfemar, a politiquear y a trabajar sin la interferencia de un profesor. Ni siquiera los niños que están día y noche bajo la tutela de un maestro constituyen excepciones a la regla. Los

huérfanos, los cretinos y los hijos de maestros de escuela aprenden la mayor parte de lo que aprenden fuera del proceso “educativo" programado para ellos. Los profesores han quedado mal parados en sus intentos de aumentar el aprendizaje entre los pobres. A los padres pobres que quieren que sus hijos vayan a la escuela no les preocupa tanto lo que aprendan como el certificado y el dinero que obtendrán. Y los padres de clase media confían sus hijos a un profesor para evitar que aprendan aquello que los pobres aprenden en la calle. Las investigaciones sobre educación están demostrando cada día más que los niños aprenden aquello que sus maestros pretenden ensenarles, no de estos, sino de sus iguales, de las tiras cómicas, de la simple observación al pasar y, sobre todo, del solo hecho de participar en el ritual de la escuela. Las más de las veces los maestros obstruyen el aprendizaje de materias de estudio conforme se dan en la escuela.

La mitad de la gente en nuestro mundo jamás ha estado en una escuela. No se han topado con profesores y están privados del privilegio de llegar a ser desertores escolares. No obstante, aprenden eficazmente el mensaje que la escuela enseña: que deben tener escuela y más y más escuela. La escuela les instruye acerca de su propia inferioridad mediante el cobrador de impuestos que les hace pagar por ella, mediante el demagogo que les suscita las esperanzas de tenerla, o bien mediante sus niños cuando estos se ven enviciados por ella. De modo que a los pobres se les quita su respeto por sí mismos al suscribirse a un credo que concede la salvación sólo a través de la escuela. La Iglesia les da al menos la posibilidad de arrepentirse en la hora de su muerte. La escuela les deja con la esperanza (una esperanza falsificada) de que sus nietos la conseguirán. Esa esperanza es, por cierto, otro aprendizaje más que proviene de la escuela, pero no de los profesores.

Los alumnos jamás han atribuido a sus maestros lo que han aprendido. Tanto los brillantes como los lerdos han confiado siempre en la memorización, la lectura y el ingenio para pasar sus exámenes, movidos por el garrote o por la obtención de una carrera ambicionada.

Los adultos tienden a crear fantasías románticas sobre su periodo de escuela. Atribuyen retrospectivamente su aprendizaje al maestro cuya paciencia aprendieron a admirar. Pero esos mismos adultos se preocuparán por la salud mental de un niño que corriera a casa a contarles qué ha aprendido de cada uno de sus profesores. Las escuelas crean trabajos para maestros de escuela, independientemente de lo que aprendan de ellos sus alumnos.

3. *Asistencia a jomada completa.* Cada mes veo una nueva lista de propuestas que hace al AID alguna industria estadunidense, sugiriéndole reemplazar a los "practicantes del aula" latinoamericanos por unos disciplinados administradores de sistemas o simplemente por la televisión. Pero, aunque el profesor sea una maestra de primaria o un equipo de tipos con delantales blancos, y que logren enseñar la materia indicada en el catálogo o fracasen en el intento, el maestro profesional crea un entorno sagrado.

La incertidumbre acerca del futuro de la enseñanza profesional pone al aula en peligro. Si los educadores profesionales se especializan en fomentar el aprendizaje tendrían que abandonar un sistema que exige entre 750 y 1500 reuniones por año. Pero naturalmente los profesores hacen mucho más que eso. La sabiduría institucional de la escuela dice a los padres, a los alumnos y a los educadores que el profesor, para que pueda enseñar, debe ejercer su autoridad en un recinto sagrado. Esto es válido incluso para profesores cuyos alumnos pasan la mayor parte de su tiempo escolar en un aula sin muros.

La escuela, por su naturaleza misma, tiende a reclamar la totalidad del tiempo y las energías de sus participantes. Esto a su vez hace del profesor un custodio, un predicador y un terapeuta.

El maestro funda su autoridad sobre una pretensión diferente en cada uno de estos tres papeles. *El profesor-como-custodio* actúa como maestro de ceremonias que guía a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico. Es árbitro del cumplimiento de las normas y administra las intrincadas rúbricas de iniciación a la vida. En el mejor de los casos, monta la escena para la adquisición de una habilidad como siempre han hecho los maestros de escuela. Sin hacerse ilusiones acerca de producir ningún saber profundo, somete a sus alumnos a ciertas rutinas básicas.

El *profesor-como-moralista* reemplaza a los padres, a Dios, al Estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no sólo en la escuela, si no en la sociedad en general. Se presenta *in loco parentis* para cada cual y asegura así que todos se sientan hijos del mismo Estado.

El *profesor-como-terapeuta* se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno a fin de ayudarle a desarrollarse como persona. Cuando esta función la desempeña un custodio y predicador, significa por lo común que persuade al alumno a someterse a una domesticación de su visión de la verdad y de su sentido de lo justo.

La afirmación de que una sociedad liberal puede basarse en la escuela moderna, es paradójica. Todas las defensas de la libertad individual quedan anuladas en los tratos de un maestro de escuela con su alumno. Cuando el maestro funde en su persona las funciones de juez, ideólogo y médico, el estilo fundamental de la sociedad es pervertido por el proceso mismo que debiera preparar para la vida. Un maestro que combine estos tres poderes contribuye mucho más a la deformación del niño que las leyes que dictan su menor edad legal o económica, o que restringen su libertad de reunión o de vivienda.

Los maestros no son en absoluto los únicos en ofrecer servicios terapéuticos. Los psiquiatras, los consejeros vocacionales y laborales, y hasta los abogados ayudan a sus clientes a decidir, a desarrollar sus personalidades y a aprender. Pero el sentido común le dice al cliente que dichos profesionales deben abstenerse de imponer sus opiniones sobre lo bueno y lo malo, o de obligar a nadie a seguir su consejo. Los maestros de escuelas y los curas son los únicos profesionales que se sienten con derecho para inmiscuirse en los asuntos privados de sus clientes al mismo tiempo que predican a un público obligado.

Los niños no están protegidos ni por la Primera ni por la Quinta Enmienda cuando están frente a ese sacerdote secular, el profesor. El niño tiene que enfrentarse con un hombre que usa una triple corona invisible y que, como la tiara papal, es el símbolo de la triple autoridad conjugada en una persona. Para el niño, el maestro pontifica como pastor, profeta y sacerdote —es a un mismo tiempo guía, maestro y administrador de un ritual sagrado—. Conjuga las pretensiones de los papas medievales en una sociedad constituida bajo la garantía de que tales pretensiones no serán jamás ejercidas conjuntamente por una institución establecida y obligatoria —la Iglesia o el Estado—.

Definir a los niños como alumnos a jomada completa permite al profesor ejercer sobre sus personas una especie de poder que está mucho menos limitado por restricciones constitucionales o consuetudinarias que el poder detentado por el guardián de otros enclaves sociales. La edad cronológica de los niños los descalifica respecto de las salvaguardas que son de rutina para adultos situados en un asilo moderno —un manicomio, un monasterio o una cárcel—.

Bajo la mirada autoritaria del maestro, los valores se confunden y las diferencias se borran. Las distinciones entre moralidad, legalidad y valor personal se difuminan y eventualmente se eliminan. Se hace sentir cada transgresión como un delito múltiple. Se cuenta con que el delincuente sienta que ha quebrantado una norma, que se ha comportado de modo inmoral y se ha abandonado. A un alumno que ha conseguido hábilmente ayuda en un examen se le dice que es un delincuente, un corrompido y un mequetrefe.

La asistencia a clases saca a los niños del mundo cotidiano de la cultura occidental y los sumerge en un ambiente mucho más primitivo, mágico y mortalmente serio. La escuela no podría crear un enclave como este, dentro del cual se suspende físicamente a los menores durante muchos años sucesivos de las normas de la realidad ordinaria, si no tuviera el poder de encarcelar físicamente a los menores durante esos años en su territorio sagrado. La norma de asistencia posibilita que el aula sirva de útero mágico, del cual el niño es dado periódicamente a luz al terminar el día escolar y el año escolar, hasta que es finalmente lanzado a la vida adulta. Ni la niñez universalmente prolongada ni la atmosfera sofocante del aula podrían existir sin las escuelas. Sin embargo, las escuelas, como canales obligatorios de aprendizaje, podrían existir sin ninguna de ambas y ser más represivas y destructivas que todo lo que hayamos podido conocer hasta la fecha. Para entender lo que significa desescolarizar la sociedad y no tan sólo reformar el sistema educativo establecido, debemos concentrarnos ahora en el currículum oculto de la escolarización. No nos ocupamos en este caso, y directamente, del currículum oculto de las calles del gueto, que deja marcado al pobre, o del currículum camuflado de salón, que beneficia al rico. Nos interesa más bien llamar la atención sobre el hecho de que el ceremonial o ritual de la escolarización misma constituye un currículum escondido de este tipo. Incluso el mejor de los maestros no puede proteger del todo a sus alumnos contra él. Este currículum oculto de la escolarización añade inevitablemente prejuicio y culpa a la discriminación que una sociedad practica contra algunos de sus miembros y realza el privilegio de otros con un nuevo título con el cual tener en menos a la mayoría. De modo igualmente inevitable, este currículum oculto sirve como ritual de iniciación a una sociedad de consumo orientada hacia el crecimiento, tanto para ricos como para pobres.

Illich, I. (2006). *Obras reunidas*. Vol.1. (V. Borremans y J. Sicilia, revs.). México: Fondo de Cultura Económica, pp. 214-221.

