

BERTRAND
RUSSELL

**SOBRE
EDUCACIÓN**



Lectulandia

En este ensayo *Sobre educación*, Russell parte de la idea de que la educación que deseamos para nuestros hijos depende de nuestros ideales acerca del ser humano. Ataca así el sistema educativo de la época, en manos de la Iglesia o del Estado, a los que acusa de crear rebaños formando en el conformismo, el autoritarismo y el nacionalismo. Russell busca educar personalidades libres y sensibles, cultivadas en la curiosidad, la confianza en el esfuerzo y el sentido de aventura. Él y su mujer Dora crearon una escuela en Beacon Hill en donde intentaron llevar a la práctica sus ideales educativos.

El valor actual de estos ensayos reside en lo pausado y racional de su análisis, en la claridad de sus propuestas y la amenidad de su lectura: «Cuanto he de decir —escribe Russell— no es sino el resultado de mis preocupaciones con respecto a mis hijos; no hay, pues, en ello nada de remoto ni teórico, y espero que ayudará a otros padres a aclarar ideas, bien sea para compartir o para rechazar mis opiniones».

Un libro en el que el propio Russell consigue lo que quiso para los niños: despertar la curiosidad y la reflexión convirtiendo su discurso en una entretenida aventura.

Bertrand Russell

Sobre educación

ePub r1.0
Un_Tal_Lucas 05-07-2022

Título original: *On Education. Especially in Early Childhood*
Bertrand Russell, 1926
Traducción: Julio Huici Miranda

Editor digital: Un_Tal_Lucas
ePub base r2.1

PRÓLOGO

Bertrand Russell ha sido, además de un importante lógico y filósofo, uno de los mejores ensayistas del siglo xx. Pocos pensadores han escrito con tanta claridad y elegancia como él. No en vano recibió el premio Nobel de Literatura en 1950. Sus libros populares, como el presente de ENSAYOS SOBRE EDUCACIÓN, no necesitan introducción alguna que los aclare, pues ya están escritos en una prosa diáfana y accesible. Por eso la misión del presente prólogo no es tanto aclarar o resumir lo que dice el texto, sino más bien ponerlo en el contexto de la vida y la obra de su autor. Para ello nos fijaremos sobre todo en los años 1919-1934, en que estuvo especialmente interesado y ocupado en la teoría y la práctica de la educación.

INFANCIA Y JUVENTUD

Bertrand Russell nació el 18 de mayo de 1872 en Ravenscroft (en el sur de Gales) en el seno de una familia aristocrática de tradición política liberal y progresista. La madre de Bertrand murió en 1874, y su padre, dos años después. Ambos eran ateos y racionalistas, amigos y discípulos de John Stuart Mill, y dispusieron que sus hijos fueran educados por tutores de sus mismas ideas. La infancia y adolescencia de Bertrand Russell fueron muy solitarias. Al contrario que su hermano Frank, Bertrand no fue enviado a la escuela. Fue educado en casa de su abuela por gobernantas alemanas y suizas y por preceptores particulares, lo que le permitió dominar desde el principio el alemán, el francés y el italiano, además del inglés. Pronto abandonó las ideas

religiosas de la abuela. Era un niño melancólico, y el ambiente serio y exigente de la casa de la abuela y la falta de contacto con otros infantes de su edad contribuían a su melancolía. De todos modos, su infancia no fue del todo triste. Entre sus alegrías destaca su primer contacto con las matemáticas, a las que más tarde se dedicaría con éxito y ardor.

Puesto que las matemáticas eran su principal interés y la Universidad de Cambridge era la mejor en esta materia, se decidió que trataría de ingresar en ella. En casa de su abuela, Bertrand había recibido una buena formación particular en lenguas vivas y ciencias, pero para poder matricularse en Cambridge tenía que perfeccionar su latín y su griego. Por ello, a los diecisiete años se trasladó a Old Southgate para preparar los exámenes de ingreso a dicha universidad en una escuela (*crammer*) a la que acudían los interesados en entrar en la Academia Militar. Allí encontró compañeros, pero no los que esperaba, pues resultaron ser demasiado rudos, violentos y groseros para el carácter tímido, delicado y sutil del joven Bertrand. «Me sentía profundamente desdichado —escribe Russell—. Había un sendero que llevaba a New Southgate a través de los campos, y solía ir allí solo para contemplar la puesta de sol y pensar en el suicidio. No me suicidé, sin embargo, porque deseaba saber más matemáticas».

Algo más tarde, en 1890, ingresó Russell en el Trinity College de la Universidad de Cambridge. A partir de ese momento, todo cambió y sus años universitarios fueron felices. «Cambridge me abrió un nuevo mundo de delicia infinita». Alfred N. Whitehead, que lo había examinado de ingreso, se percató de su gran inteligencia y lo puso en contacto con los alumnos más brillantes. Pronto fue admitido en el círculo exclusivo de «los Apóstoles», un grupo de estudiantes especialmente inteligentes y curiosos, que se reunían todos los sábados por la tarde en la habitación de uno de ellos a discutir con rigor y sin prejuicios sobre todo lo divino y lo humano, discusión que continuaba el domingo después de desayunar, en un largo paseo que ocupaba toda la jornada. También George Moore y John McTaggart formaban parte del grupo. En aquella época la universidad inglesa no estaba todavía sometida a las presiones profesionales que hoy la dominan, y los estudiantes más despiertos, además de estudiar sus especialidades respectivas (por ejemplo, matemáticas), podían permitirse el lujo de leer y discutir ampliamente sobre filosofía, política, religión, arte, etc. En realidad, esos estudiantes que se dedicaban a las matemáticas por la mañana y discutían temas filosóficos por la tarde realizaban el ideal platónico de formación intelectual. Sus discusiones

casi constituían —en palabras de Whitehead— un diálogo platónico diario. Russell se graduó en matemáticas en 1893 y en filosofía en 1894.

La adolescencia de Bertrand había transcurrido en soledad y sin contacto ninguno con el otro sexo. Cuando finalmente abandonó la casa de su abuela, a los 17 años, conoció a una familia de cuáqueros norteamericanos, procedentes de Filadelfia, y se enamoró ardientemente de la hija menor, Alys Pearsall Smith, que desde el principio lo fascinó con su belleza e inteligencia. Su abuela, Lady Russell, consiguió que durante esos meses Bertrand fuera destinado a la Embajada británica en París, esperando que se le pasara el enamoramiento, pero no fue así. En cuanto regresó a Inglaterra, Bertrand se casó con Alys en una ceremonia cuáquera en Londres, en diciembre de 1894. Alys sería la primera de sus cuatro esposas.

Poco después, a comienzos de 1895, Bertrand Russell y su mujer emprendieron un largo viaje por Europa continental, incluyendo tres meses de estancia en Berlín, donde estudió economía, y excursiones por Italia. Russell fue feliz con Alys hasta 1901, cuando descubrió que ya no estaba enamorado de ella. A partir de entonces su convivencia fue un infierno.

Entre 1897 y 1913 Russell prestó un especial interés a las matemáticas y a su fundamentación lógica. Expuso su primera filosofía de estas cuestiones en *The Principles of Mathematics (Los principios de la matemática)*, publicado en 1903. Se trataba de una versión del logicismo, en el que la matemática se reducía a la lógica y los números naturales se concebían como clases biyectables entre sí. De hecho, varias de sus tesis habían sido anticipadas por Frege, sin que él lo supiera. En cuanto se dio cuenta de ello, lo reconoció públicamente y en realidad fue él quien dio a conocer a Frege. De todos modos, tanto su sistema como el de Frege quedaron seriamente afectados por su descubrimiento de la paradoja de Russell (la clase de todas las clases que no son elementos de sí mismas, ¿es elemento de sí misma?), síntoma del carácter insatisfactorio de la noción ingenua de clase que ellos habían manejado. Russell logró superar la paradoja mediante el desarrollo de la teoría de los tipos. Y, en los tres volúmenes de *Principia Mathematica* (1910-1913), escritos en colaboración con Alfred Whitehead, ofreció la más extensa e influyente presentación logicista de la matemática. Cuando acabó esta magna obra, quedó exhausto por el esfuerzo, y ya nunca más hizo contribuciones creativas a la lógica. Su interés se desplazó a los temas sociales y políticos.

En el prólogo a su autobiografía, Russell afirmó que «tres pasiones, simples pero abrumadoramente fuertes, han gobernado mi vida: el anhelo de

amor, la búsqueda del conocimiento y la insoportable piedad por los sufrimientos de la humanidad. Estas pasiones, como grandes vientos, me han llevado caprichosamente de acá para allá sobre un océano de angustia, llegando al límite mismo de la desesperación». Si en la etapa de 1897-1913 la pasión predominante había sido la búsqueda del conocimiento, en la siguiente predominaría la piedad por los sufrimientos de la humanidad.

Ya en 1903-1904 Russell estuvo haciendo campaña a favor del libre comercio internacional, conforme al ideario defendido por los liberales radicales como él, en contra de la postura imperialista entonces defendida por el gobierno británico, que pretendía introducir aranceles para proteger al Imperio frente a la competencia exterior.

Russell siempre fue un ardiente partidario de la igualdad de derechos de las mujeres. En 1907 fue candidato al Parlamento por la Unión Pro Sufragio Femenino, que defendía el derecho al voto de las mujeres. A pesar del apoyo entusiasta de Alys y del movimiento feminista, no resultó elegido y tuvo que aguantar insultos, mofas y violencias sin cuento.

Apenas vuelto a Inglaterra de su viaje a Estados Unidos en 1914 estalló la Primera Guerra Mundial, contra la que Russell se manifestó desde el primer momento, convirtiéndose en campeón del movimiento pacifista. A principios de 1916 se introdujo el servicio militar obligatorio en Gran Bretaña. Cuando seis activistas fueron detenidos por repartir un panfleto en contra, Russell publicó en el diario *The Times* una carta declarándose autor del panfleto, a consecuencia de lo cual fue expulsado del Trinity College de la Universidad de Cambridge, del que había sido nombrado profesor cuatro años antes. La Universidad de Harvard lo volvió a invitar a impartir allí sus clases, pero el gobierno británico le negó el pasaporte. Russell siguió escribiendo contra la guerra e incluso hizo llegar de contrabando una carta pública al presidente Woodrow Wilson, pidiéndole que Estados Unidos no interviniese en ella. A finales de 1917 publicó un artículo sobre la oferta de paz alemana, como consecuencia del cual fue condenado a seis meses de cárcel, de los que sirvió cuatro en la prisión de Brixton. Aprovechó su encarcelamiento para escribir en la celda la *Introduction to Mathematical Philosophy (Introducción a la filosofía matemática)*, brillante exposición divulgadora de los resultados de sus investigaciones anteriores, que sería publicada más tarde, en 1921.

El anhelo de amor era otra de las grandes pasiones que habían dominado su vida. Amó apasionadamente a diversas mujeres y se desenamoró de ellas en medio de grandes crisis que lo sumían en la desesperación. Seis años después de su boda con Alys, se apagó su amor hacia ella, aunque sólo se

separaron diez años más tarde, en 1911. Entre 1911 y 1916 fue amante de lady Ottoline Morrell, que luego siguió siendo su confidente, y a la que llegó a escribir dos mil cartas. Desde 1916 fue amante de lady Constance Malleon, «Colette», una hermosa actriz de la que estaba locamente enamorado, aunque él se sentía siempre celoso y poco atendido por ella. De todos modos, la mujer decisiva para su interés por los niños y por la educación fue Dora Black.

DORA

El primer encuentro de Dora Black con Russell tuvo lugar en junio de 1917, durante una excursión a pie por la campiña de Surrey en compañía del lógico francés Jean Nicod y otras personas. Dora, una joven radical de 23 años decididamente opuesta a la guerra, hacía tiempo que era una admiradora distante pero ferviente de Russell. Por la tarde se reunieron todos en una taberna a hablar acerca de lo que más deseaban en esta vida. Mientras los demás hacían alardes de deseos intelectuales y rebuscados, Dora dijo que lo que más deseaba era tener hijos. Russell quedó impresionado por su sinceridad. Poco después marchó con su padre a Estados Unidos.

Vuelta a Inglaterra dos años más tarde, Dora reanudó sus estudios de literatura francesa del siglo XVIII. En junio de 1919 ya era una joven de 25 años llena de confianza en sí misma, con ideas radicales y un notable desprecio por los convencionalismos sociales. Escribió una carta a Russell preguntándole si estaría dispuesto a dar unas conferencias populares de filosofía o a sugerir quién pudiera darlas. Russell la invitó a ir a su casa a tomar el té y discutir el asunto. La conversación se alargó. Dora expresó su repulsa hacia el matrimonio convencional y legal y su decidida preferencia por el amor libre.

Russell, junto al matemático Littlewood, había alquilado para el verano una casa junto al mar en Lulworth (Dorset). Antes de partir, invitó a Dora a cenar y le sugirió que más adelante fuese a pasar unos días con él. Al día siguiente de llegar a Lulworth, Russell recibió la visita de Colette, con la que tuvo un encuentro apasionado. El 11 de julio, Russell volvió a Londres a dar una conferencia, *On Propositions (Sobre las proposiciones)*, en la Aristotelian

Society. Luego visitó a Dora en su apartamento y la invitó a ir de inmediato a Lulworth, cosa que ella hizo con mucho gusto. Allí, a la orilla del mar, se convirtió en su amante. Daban largos paseos, se bañaban desnudos, discutían y gozaban de la naturaleza y de sí mismos. Al cabo de unos días, Colette envió un telegrama advirtiéndole de su visita. Russell le indicó a la recién enamorada Dora que debía volverse a Londres y dejar su sitio a Colette. Pero cuando esta se fue, Dora regresó. De hecho, Russell estaba enamorado de las dos. Le atraía más Colette, pero le molestaba que antepusiera su carrera de actriz a su disponibilidad para él y, sobre todo, para tener hijos. Colette había conseguido un papel estelar como Helena en la producción *The Trojan Women*, de Lewis Casson, y estaba menos dispuesta que nunca a abandonar su carrera. Russell estaba frustrado en sus instintos paternales y deseaba ardientemente tener hijos. A Dora también le gustaba la idea de tenerlos y hacía el amor con Russell sin ningún tipo de precauciones. Russell le propuso casarse con él, pero Dora prefería el amor libre. De todos modos, y bajo la presión de Russell, aceptó casarse si se quedaba embarazada.

Durante ese verano, Russell estuvo estudiando la teoría general de la relatividad, cuyas predicciones sobre la curvatura de la luz proveniente de estrellas lejanas al pasar cerca del Sol acababan de ser confirmadas por las observaciones de un reciente eclipse. Ludwig Wittgenstein le había enviado el manuscrito que luego se conocería como el *Tractatus*, y Russell lo estuvo leyendo con sumo cuidado. Quedó en verse con Wittgenstein en La Haya en diciembre (de 1919). Influida por la lectura del *Tractatus* y por sus largas conversaciones con Wittgenstein, Russell abandonó su anterior convicción cuasiplatónica de que la lógica y las matemáticas trataban de las formas abstractas y eternas, y pasó a adoptar la postura wittgensteiniana de que los enunciados de la lógica y la matemática son meras tautologías, lo cual contribuyó a aminorar su interés por esos asuntos.

En La Haya, Russell volvió a encontrarse con Dora, y de nuevo volvieron a hacer el amor sin precauciones, a ver si quedaba embarazada. En abril de 1920 ambos estuvieron en Barcelona y luego en Mallorca. Russell había planeado ir a Rusia con ella, pero finalmente recibió una invitación para formar parte de una delegación oficial de sindicalistas británicos y prefirió ir con ellos. Tenía interés en conocer de primera mano lo que estaba pasando en Rusia. Su entusiasmo inicial por la revolución soviética se enfrió pronto ante lo que vio durante las tres semanas que estuvo allí. Conoció a Trotski y tuvo una entrevista con Lenin, que le pareció un dogmático sin sentimientos ni imaginación. Dora trató de reunirse con él en Rusia, pero no lo consiguió,

aunque recorrió el país por su cuenta y trabó amistad con John Reed en Petrogrado. Al regreso de su viaje, Russell escribió *The Practice and Theory of Bolshevism* (*La práctica y teoría del bolchevismo*, 1920).

A su vuelta a Londres, Russell pasó unos días felices con Colette. Sin embargo, al recibir una invitación para ir a China a dictar conferencias durante un año, decidió aceptarla y pedir a Dora que lo acompañase; sólo ella le ofrecía lo que más le interesaba en ese momento: tener hijos.

Cuando Dora regresó de Rusia, les quedaban pocos días para preparar el viaje. Russell decidió divorciarse formalmente de su primera mujer, Alys, que estaba de acuerdo. Pero la ley inglesa exigía pruebas de infidelidad y Russell tuvo que pasar varias noches con Colette y Dora delante de los abogados para probarla y conseguir el divorcio. Luego Dora y él estuvieron dos semanas en París, y en Marsella cogieron el barco. Un viaje de cinco semanas los condujo a través del Mediterráneo, el Mar Rojo, Ceilán, Singapur, Vietnam y el mar de China hasta que, finalmente, llegaron a Shanghai en octubre de 1920.

En China, Russell era ya famoso por sus libros sobre filosofía social — como *Principles of Social Reconstruction* y *Roads to Freedom* (*Los caminos de la libertad*)— y fue recibido con todos los honores como un gran sabio. A diferencia de lo ocurrido en Rusia, Russell quedó encantado con la civilización preindustrial de China. Dio cursos y conferencias en Pekín y el resto de China. Durante su estancia allí hablaba y discutía mucho con Dora sobre el impacto de la industrialización en la destrucción de los valores de la delicadeza cultural y humana, y sobre sus experiencias en Rusia y China. En torno a esas cuestiones impartió un curso sobre «la ciencia de la estructura social», que luego se convirtió en el libro *The Prospects of Industrial Civilisation* (*Las perspectivas de la civilización industrial*), publicado en 1923, del que él y Dora eran coautores.

Los primeros seis meses (de octubre de 1920 a marzo de 1921) de su estancia en China fueron felices. De pronto todo se vio interrumpido por una gravísima enfermedad. Russell contrajo una pulmonía doble que estuvo a punto de matarlo. Estuvo tres meses en cama, debatiéndose entre la vida y la muerte. Incluso la noticia de que ya había muerto dio la vuelta al mundo y fue publicada por la prensa. Finalmente logró sobrevivir y recuperarse. Dora, que estuvo permanentemente a su lado, descubrió que estaba embarazada, con gran alegría de Russell, encantado de poder ser padre. De hecho, ahora le interesaba más la paternidad que la filosofía. Incluso renunció a una plaza que le ofreció el Trinity College de la Universidad de Cambridge. Volvieron a Inglaterra, adonde llegaron el 27 de agosto de 1921. Fruto de sus experiencias

chinas fue el libro *The Problem of China* (*El problema de China*), publicado en 1922.

A finales de septiembre, Russell obtuvo el divorcio de Alys y unos días después se casó con Dora. En noviembre nació su hijo, John. En 1923 nacería su hija Kate. A partir de ese momento lo más importante ya no sería la filosofía y las matemáticas (como lo fueron hasta la terminación de *Principia*), ni las cuestiones políticas y sociales que le ocuparon en los años siguientes, sino la educación de sus hijos y, por extensión, la educación en general.

Después de la guerra, Russell tenía que ganarse la vida como escritor, pues su mala fama de pacifista le impedía obtener un empleo fijo. Incluso los propietarios de una casa que trató de alquilar en Chelsea (Londres) se negaron a tenerlo como inquilino. Finalmente pudo comprar otra casa en ese mismo barrio, por cuya circunscripción se presentó como candidato al Parlamento por el Partido Laborista en 1922 y 1923, saliendo derrotado ambas veces. Dora se presentó en 1924 y tampoco salió elegida. En vista del repetido fracaso, decidieron retirarse de la política partidista. Russell se concentró en escribir y ocuparse de sus hijos. Compró Carn Voel, una casita aislada en plena naturaleza, entre el monte y el mar, cerca del Land's End, la punta occidental de la península de Cornualles. Allí, aislado de las distracciones de la ciudad, vivió con Dora y con sus hijos pequeños; fueron los meses más felices de su vida. En Carn Voel podía trabajar en la tranquilidad de la naturaleza y podía bañarse en el mar y jugar con sus hijos. Como él mismo escribió, «la belleza de la costa de Cornualles está inextricablemente unida en mis recuerdos con la felicidad de ver a dos niños sanos aprendiendo a disfrutar del mar, las rocas, el sol y la tormenta».

Dora misma concentró también sus energías intelectuales en el campo de la educación, escribiendo varias obras sobre el tema: una conjunta con Russell, como ya vimos, *The Prospects of Industrial Civilisation* (1923), y otras por su cuenta: *Hypatia, or Woman and Knowledge* (*Hypatia, o mujer y conocimiento*, 1925), *The Right to Be Happy* (*El derecho a ser feliz*, 1927), *In Defence of Children* (*En defensa de los niños*, 1932) y *Thinking in Front of Yourself and Other Plays* (*Pensando en frente de uno mismo y otros juegos*, 1934).

El interés de Russell por la educación antecedió al nacimiento de sus hijos y fue despertado por la experiencia de la Primera Guerra Mundial. A ese tema dedicó un capítulo de su libro *Principles of Social Reconstruction: Why Men Fight* (*Principios de reconstrucción social: por qué luchan los hombres*, 1916). Ya entonces su primer argumento contra las escuelas convencionales se basaba en que fomentaban el militarismo. Las guerras son tan absurdas que ninguna persona inteligente querría tomar parte en ellas. Las escuelas públicas, a fin de conseguir hombres dispuestos a luchar, tenían que promover la estupidez. Russell había tenido la impresión de que a la mayoría de la gente le gustaba la guerra, lo que atribuía a impulsos inconscientes destructivos, resultados de frustraciones infantiles. Esto lo llevó a echar mano de ciertas nociones de Freud, a pesar de que tenía muchas reservas sobre el carácter científico de la teoría psicoanalítica.

Tras el nacimiento de sus dos infantes con Dora, Russell se interesó vivamente por la pedagogía. En 1926 publicó su libro *On Education Especially in Early Childhood* (*Sobre la educación, especialmente en los años infantiles*), que tuvo una gran difusión y fue traducido a muchas lenguas. Así, en 1931 fue traducido y publicado en español (en la versión aquí reimpresa), en 1932 en polaco, en 1933 en sueco, en 1934 en italiano, etc. En 1932 publicó su segundo libro sobre esta temática, *Education and the Social Order* (*Educación y el orden social*). También escribió numerosos artículos en los que popularizó sus ideas pedagógicas.

Russell pensaba que la educación, tal y como se había estado practicando hasta entonces, dependía generalmente de la Iglesia, del Estado o del «rebaño» o multitud. Todas estas influencias tenían como efecto impedir o agostar el desarrollo de la inteligencia e iniciativa del individuo, sumergido desde pequeño en un mar de adoctrinamiento y propaganda. Los maestros suelen ser funcionarios del Estado, encargados de fomentar el patriotismo y el nacionalismo entre sus alumnos. La Iglesia sólo se preocupa de perpetuar su propio dogma, indiferente a la verdad y a la felicidad. El nacionalismo y el cristianismo se imponen así en las mentes de los ciudadanos desde su más tierna infancia, cuando aún no tienen la oportunidad de pensar por su cuenta. La influencia del «rebaño» acaba de completar esa tendencia hacia el conformismo.

Como Bertrand Russell escribe en este libro, «antes de emitir una opinión definida acerca de la educación que nos parece preferible, debemos tener

alguna idea de la clase de persona que deseamos producir». Según Russell, lo mejor sería producir personalidades libres, independientes y vigorosas, capaces de amor y de conocimiento, que son los dos grandes valores que vale la pena cultivar. Precisando un poco más, Russell enuncia las cuatro características que debe fomentar la educación: «Cuatro son las características que me parecen necesarias para la formación básica de un carácter ideal: vitalidad, valor o coraje (*courage*), sensibilidad o amor (*sensitiveness*) e inteligencia». La vitalidad se identifica con la salud y el vigor, con la alegría de vivir. El coraje es la ausencia de miedos irracionales (compatible con el miedo a los peligros reales). La sensibilidad es la capacidad de sentir emociones, amor, compasión, etc. Estas tres primeras características constituyen el carácter, que básicamente se forma hasta los 6 años. A partir de los 7 años, lo más importante es el desarrollo intelectual, que se guía por tres principios: 1) el desarrollo del carácter debería estar ya casi completo a la edad de 6 años; 2) el conocimiento que se imparte no debería utilizarse para apoyar o probar ninguna conclusión moral o política determinada; 3) hay que cultivar ciertas virtudes intelectuales que son esenciales para la adquisición exitosa del conocimiento, como la curiosidad, la apertura de espíritu, la creencia de que es posible (aunque difícil) obtener conocimiento a través del esfuerzo, la paciencia, la concentración y la exactitud; y 4) debería haber un sentido de aventura en el proceso educativo. Respecto a la universidad, Russell desarrolló un proyecto de universidad internacional, ajena a los intereses y propagandas nacionalistas de los diversos estados.

Las ideas de Russell sobre la educación estuvieron influidas, además de por sus propias reflexiones, por las ideas psicológicas del conductismo de Watson y del psicoanálisis de Freud (a pesar de que nunca llegó a convencerlo) y, sobre todo, por las teorías y experiencias pedagógicas de María Montessori y Margaret McMillan.

María Montessori (1870-1952), italiana, médica y pedagoga, desarrolló el método que lleva su nombre para educar a los infantes. Pensaba que los infantes deberían ser libres para desarrollar su curiosidad y hacer sus propios descubrimientos. No deberían ser premiados ni castigados. Estudió medicina en Roma y siempre se preocupó de la salud física de los niños en sus parvularios. Primero enseñó a niños con deficiencias mentales, pero luego, en 1907, se hizo cargo de varios parvularios públicos, donde desarrolló su método. Diseñó materiales didácticos propios e insistió en la importancia de tener maestros profesionalmente bien formados. El método Montessori se aplica a niños entre 3 y 6 años de edad, en los que trata de despertar la

curiosidad y las actitudes positivas para aprender por sí mismos. Este es el método de las escuelas Montessori, que fueron establecidas en muchos países. Russell era un admirador de Montessori: «Si insistimos en enseñar a un niño, deducirá que le pedimos algo desagradable para complacernos y opondrá alguna resistencia psicológica... Si, por el contrario, estimulamos el deseo del niño de saber, y después, como un favor, le damos el conocimiento que desea, la situación cambia por completo. Se necesita mucha menos disciplina externa, y se asegura la atención sin dificultad. Para tener éxito en este método se necesitan ciertas condiciones que la señora Montessori produce con éxito entre los más jóvenes. La tarea debe ser atractiva y no muy difícil. Al principio debe aparecer el ejemplo de otros niños un poco más adelantados. Naturalmente, no debe haber otra ocupación agradable para el niño en ese momento. Hay un cierto número de cosas que el niño puede hacer, y el niño elige por sí mismo en cuál de ellas prefiere trabajar. Casi todos los niños son perfectamente felices con este régimen y aprenden a leer y a escribir, sin que se haga presión sobre ellos, antes de los cinco años».

Margaret McMillan (1860-1931), americana afincada en Inglaterra, estableció en Londres un parvulario y una escuela de maestros, que pronto adquirieron gran reputación, a pesar de atender sobre todo a niños pobres y de clase media. Diseñó locales y muebles alegres y adecuados, insistió en aprender las cosas haciéndolas, fomentó la iniciativa de los niños, se preocupó por la salud y el desarrollo psicológico de los alumnos y subrayó —también ella— la necesidad de maestros muy bien formados. Russell conocía y admiraba su escuela: «Creo que los niños de la escuela de párvulos de miss Margaret McMillan, en Deptford, están mejor que cualquier niño de padres ricos. Y quisiera que su sistema se extendiera a todos los niños, ricos y pobres». «Entre las escuelas de párvulos para niños muy pobres... la más conocida es la de miss McMillan... Me inclino a creer que no hay escuela para niños ricos tan buena como la suya, en primer lugar porque tiene muchos alumnos, y en segundo, porque no tiene que sufrir las impertinencias con que el esnobismo de la clase media molesta a los maestros... La escuela de párvulos [como la de miss McMillan], si se universalizara, podría remover en una generación las profundas diferencias educativas que dividen hoy la gente en clases, produciría una generación que disfrutara del desarrollo físico y mental que ahora está reducido a los privilegiados y acabaría con el terrible peso muerto de la enfermedad, la malevolencia y la ignorancia, que hoy tan difícil hace todo progreso».

BEACON HILL

Tanto Bertrand como Dora tenían una opinión muy negativa de la educación que se impartía en las escuelas inglesas de su tiempo. Como escribía Dora: «La escuela de hoy en día, en general, está llena de clasismo, obcecada de nacionalismo y gobernada por estándares medievales de virtud y pensamiento. Prepara la gente para un mundo que ya ha pasado, proporcionándoles las creencias y, en gran parte, las habilidades que pertenecían a aquel mundo». Pensaban que las escuelas frustraban la curiosidad y desarrollo natural de los niños y les imbuían todo tipo de prejuicios.

Insatisfechos de la educación autoritaria entonces vigente, Bertrand y Dora decidieron abrir su propia escuela a la que enviar a sus hijos. Se trataría de una escuela experimental de carácter avanzado. Para ello tenían que empezar por encontrar el local adecuado. Frank Russell (el hermano de Bertrand), que necesitaba dinero, alquiló encantado su casa de las colinas de Sussex, llamada Telegraph House (por el papel que había jugado en la transmisión de la noticia de la victoria de Trafalgar) y situada cerca de Petersfield, para que sirviese de escuela. La escuela, llamada de Beacon Hill, fue inaugurada en septiembre de 1927, contando al principio con doce alumnos internos (entre los que se encontraban los hijos de Bertrand y Dora, John y Kate, de 4 y 6 años, respectivamente) y cinco externos.

La escuela estaba situada en una finca de unas 100 hectáreas cubiertas de bosque, utilizada anteriormente para la caza del zorro. Cuando Russell abrió allí su escuela, lo primero que hizo fue prohibir la entrada a los cazadores, provocando un fuerte resentimiento entre los locales, que ignoraron su prohibición, rompieron las vallas y entraron a cazar. Russell los denunció y los obligó a pagar daños y perjuicios. Como él mismo explicó: «No podía esperar proporcionar a los niños de mi escuela un punto de vista correcto, si deliberadamente permitía la tortura de animales por diversión humana». Russell quería evitar que los niños viesen escenas de crueldad; ni siquiera aceptaría que se matase una avispa o una culebra en su presencia. La caza tradicional del zorro es sumamente cruel y acaba con el desgarramiento del zorro por la jauría de perros. Russell no podía tolerar tal espectáculo a la vista de sus párvulos. De todos modos, entre la sociedad local su oposición a la caza del zorro causaba todavía más escándalo que su defensa del ateísmo, el pacifismo y el amor libre.

Según Russell, la educación «debe empezar con la composición química

del niño, cuidando su salud como si fuera una planta en el semillero y fomentando su iniciativa y su inteligencia como sus más vitales posesiones». Los niños estaban separados por grupos de edad. Entre 5 y 7 años aprendían a leer, escribir y sumar, pero sólo si querían. Dora escribió que «al principio tratamos de enseñar las cosas que el alumno quiere aprender, comentando sólo más tarde cuál es la utilidad de los diversos tipos de conocimiento». A partir de los 8 años se ocupaban también de geografía, historia, literatura, composición propia de obras literarias, ciencias y matemáticas, francés y alemán (por Dora). Cada año los propios alumnos escribían e interpretaban una obra de teatro inventada por ellos. El interés por el propio cuerpo era el punto de partida para aprender algo de anatomía y fisiología. Las cuestiones sobre el sexo eran respondidas con naturalidad.

Según comunicaba Russell por carta a un solicitante de información: «Respecto a la religión, no hay enseñanza religiosa de ningún tipo; los niños aprenden hechos históricos sobre las diversas religiones del mundo, pero ninguna religión recibe un trato especial. Nos preocupamos de que la educación no esté inspirada por el patriotismo, especialmente en la enseñanza de historia y geografía, que son las enseñanzas que yo imparto. La moralidad debe surgir, no puede ser implantada por decreto». Los propios alumnos decidían sobre las reglas de la escuela. Su libertad sólo estaba limitada por la necesidad de cuidar su higiene, su salud y la paz interna. Así, tenían que lavarse y dormir bastante, aunque no quisieran. En verano, si hacía calor, se permitía a los niños estar desnudos, especialmente para bailar y hacer ejercicios al aire libre. Estas ideas y prácticas fueron objeto de escándalo y crítica popular. Circulaban muchas historias apócrifas sobre la escuela, que sus enemigos se encargaban de difundir. Según una de ellas, cuando el párroco local llamó a la puerta de la escuela, abrió una niña desnuda. «¡Dios mío!», exclamó el párroco, a lo que la niña replicó: «Dios no existe», cerrándole la puerta en las narices. Los críticos de la escuela pensaban que los niños tenían demasiada libertad, que aprendían poco y que no se preparaban para el duro mundo exterior.

De hecho la escuela tenía problemas. Russell era un mal administrador y la escuela consumía más dinero del disponible. Frank retiró los muebles. El suministro de agua de la casa era insuficiente para una escuela y costó mucho el ampliarlo. Russell tenía que trabajar y escribir a un ritmo frenético para sacar dinero con el que financiarla. También hizo cuatro giras por América para ganar dinero en 1924, 1927, 1929 y 1931. De cada una de ellas obtenía unos 10 000 dólares. Otro problema era la dificultad de encontrar maestros

que satisficieran las expectativas de Russell. Además, algunos de los alumnos inscritos eran niños difíciles, con problemas especiales, lo que acababa de complicar las cosas.

Mientras Bertrand y Dora se llevaron bien, Russell se dedicó con entusiasmo a la escuela. Pero el matrimonio de Russell con Dora se vino abajo en los años treinta. En 1934 se separaron y Bertrand dejó la dirección de la escuela. En 1935 se divorciaron. Dora siguió ocupándose de la escuela durante todavía casi una década más. En 1936 la trasladó a Boyles's Court (en Essex) y luego a Carn Voel (en Cornualles), y finalmente fue clausurada en 1943 (bien entrada la Segunda Guerra Mundial), por orden del Ministerio de la Guerra, que temía una invasión de Hitler por la costa cercana y decidió evacuar los edificios de la zona.

Durante los años de Beacon Hill, los métodos e ideales de la escuela escandalizaban sobre todo por su ruptura con la tradición de la enseñanza cristiana. En cuestiones de sexualidad y reproducción, Russell siempre se opuso a la moral tradicional cristiana, que él consideraba hipócrita, cruel e irracional. Abogó por la destabuización de la sexualidad, por el matrimonio a prueba entre jóvenes y por el control de la natalidad, además de quitar importancia a la infidelidad conyugal. En 1929 publicó su libro *Marriage and Morals* (*Matrimonio y moral*), en el que exponía sus opiniones al respecto. El libro tuvo un gran éxito y contribuyó al cambio de las costumbres, pero pronto le acarrearía problemas en Estados Unidos. Durante esos años Russell siguió escribiendo libros de filosofía y divulgación científica, como *The ABC of Relativity* (*El ABC de la relatividad*, 1925) y *The Analysis of Matter* (*El análisis de la materia*, 1927), así como otros de carácter más general, como *Sceptical Essays* (*Ensayos escépticos*, 1928), *The conquest of Happiness* (*La conquista de la felicidad*, 1930) y *The Scientific Outlook* (*El punto de vista científico*, 1931).

En 1936, Russell se casó con Patricia Spence ['Peter'], su tercera esposa, de la que tuvo un hijo, Conrad, en 1937. Desde septiembre de 1938 hasta mayo de 1944 permaneció en Estados Unidos con Patricia y su hijo Conrad. Durante el primer invierno dio un curso en la Universidad de Chicago (al que asistían Rudolf Carnap y Charles Morris). En 1939 trasladó su actividad académica a la Universidad de California en Los Ángeles. Fruto de sus clases en Chicago y Los Ángeles fue su libro *An Inquiry into Meaning and Truth* (*Investigación sobre el significado y la verdad*). Finalmente, en 1940 fue nombrado profesor del City College de Nueva York, lo cual dio lugar a una tempestad de protestas (debidas a su libro *Matrimonio y moral*) de los

cristianos fundamentalistas, como el obispo Manning, que acusaba a Russell de sentar cátedra de indecencia y de corromper a la juventud. Una histórica campaña llevó el asunto a los tribunales, y un juez católico irlandés fanático, McGeehan, lo expulsó de su cátedra de lógica y filosofía en un juicio bochornoso que recordaba al de Sócrates.

El resto de la vida y la obra de Russell queda ya alejado del tema de la educación y de los años en que se interesó por la pedagogía. En 1944 regresó a Inglaterra. En 1952 se divorció de Patricia. Tras una larga y fecunda vida, falleció en 1970, a los 98 años de edad.

JESÚS MOSTERÍN

INTRODUCCIÓN

Debe de haber en el mundo muchos padres que tienen, como el autor de este libro, hijos jóvenes a quienes quieren educar del mejor modo posible y ven con disgusto los inconvenientes de la mayor parte de las instituciones que hoy existen. Las dificultades con que tropiezan estos padres no pueden resolverse merced a esfuerzos puramente individuales. Es posible, evidentemente, educar a los hijos en su propia casa por medio de institutrices y tutores, pero este sistema tiene el inconveniente de privarles de la compañía de otros niños a que les inclina su instinto, y puede restar a su educación elementos esenciales.

Además, es extraordinariamente perjudicial para un niño o niña sentirse *raro* y diferente de otros niños, y ello puede producir a la larga resentimientos contra los padres y el deseo de contradecir sus gustos y aficiones. Un padre consciente, teniendo en cuenta todo esto, envía a sus hijos a escuelas defectuosas porque las escuelas que él desea o no existen o no están bastante próximas. Así pues, la reforma educativa interesa a los padres conscientes en bien de la sociedad y en el de sus propios hijos. Si los padres son ricos, no necesitan, para solucionar su particular problema, que *todas* las escuelas sean buenas, sino que haya algunas escuelas buenas a una distancia razonable. Pero para los padres que viven de su salario o de su sueldo, la única solución está en la reforma de las escuelas elementales.

Y como ha de haber división de opiniones en los padres en cuanto al carácter de la reforma, lo más práctico es una enérgica propaganda educativa, cuyos efectos han de producirse cuando los hijos de los reformadores estén definitivamente formados. Y así el amor de nuestros hijos nos lleva gradualmente a esferas más amplias filosóficas y políticas.

En las páginas que voy a escribir quiero mantenerme lo más alejado que me sea posible dentro de esos mundos. La mayor parte de cuanto tengo que decir no responderá a mi posición particular en cuestiones tan debatidas hoy en día. Pero es claro que resulta imposible una independencia *absoluta*. La

educación que deseamos para nuestros hijos depende de nuestros ideales acerca del carácter humano y de nuestras esperanzas respecto a su incorporación a la humanidad. La educación que desea un militarista no puede parecerle bien a un pacifista; las ideas educativas de un comunista no pueden coincidir con las de un individualista. La diferencia fundamental es la siguiente: no puede existir acuerdo entre quienes utilizan la educación como un medio para arraigar ideas definitivas y quienes piensan que debe producir una total independencia de criterio. Estos dos puntos de vista son de importancia tan fundamental, que es absolutamente preciso afrontarlos. Al propio tiempo se ha avanzado mucho en conocimientos psicológicos y pedagógicos que, al margen de estas cuestiones fundamentales, están muy relacionados con la educación. Ya se notan los resultados de las nuevas doctrinas, pero habrá de pasar mucho tiempo antes de su total asimilación. Especialmente en los primeros cinco años de la vida se ha comprobado que tienen mucha más importancia de la que hasta hoy se les concedía, lo cual aumenta a su vez la función educativa de los padres. El fin que persigo deliberadamente es evitar toda disputa y controversia. El tono polémico es necesario en algunos temas, pero al hablar a los padres se debe expresar el sincero deseo del bienestar de sus hijos, lo cual, en unión de los conocimientos modernos, basta para decidir un gran número de problemas educativos. Cuanto he de decir no es sino el resultado de mis preocupaciones con respecto a mis hijos; no hay, pues, en ello nada de remoto ni teórico, y espero que ayudará a aclarar las ideas de otros padres en situación análoga a la mía, bien sea para compartir o para rechazar mis opiniones. Las opiniones de los padres tienen una importancia enorme, pues por falta de experiencia estos son con frecuencia un obstáculo para los más dotados educadores. Tengo la convicción de que si los padres desean una excelente educación para sus hijos no han de faltarles maestros capacitados.

Me propongo estudiar a continuación, en primer lugar, los fines de la educación, la clase de individuos y de sociedad que podemos aspirar razonablemente a producir con una educación aplicada a la materia prima de la calidad actual. No me interesa el mejoramiento de la raza por la eugenesia o por cualquier otro procedimiento natural o artificial, pues ello está al margen de los problemas educativos. Pero concedo mucha importancia a los modernos descubrimientos psicológicos, que tienden a demostrar que el carácter se determina mucho más pronto y mucho más profundamente de lo que se creía por los más entusiastas educadores de generaciones anteriores. Hay que distinguir entre la educación del carácter y la educación de la

inteligencia, que en un sentido estricto debe llamarse instrucción. La distinción es útil, aunque no definitiva; un discípulo que quiera instruirse necesita reunir ciertas cualidades morales, y asimismo son necesarios muchos conocimientos para la práctica fecunda de diversas virtudes importantes. En materias discutibles, la instrucción debe figurar aparte de la educación del carácter. Trataré primero de la educación del carácter porque es especialmente importante en los primeros años, y continuaré con su estudio a través de la adolescencia, para enlazarla con una cuestión tan importante como la educación sexual. Finalmente, analizaré la educación intelectual, sus fines, sus programas y sus posibilidades, desde las primeras lecciones de lectura y escritura hasta los últimos años universitarios. La educación posterior que hombres y mujeres reciban del mundo y de la vida queda fuera de mi propósito, pero uno de los fines primordiales de la educación infantil debiera ser la capacitación de hombres y mujeres para aprender las lecciones que ha de darles la experiencia.

PRIMERA PARTE
IDEALES EDUCATIVOS

I

POSTULADOS DE LAS MODERNAS TEORÍAS EDUCATIVAS

Al leer los mejores libros escritos en tiempos pasados sobre educación, se da uno cuenta de las transformaciones que han experimentado las ideas educativas. Los dos grandes reformadores de las teorías educativas antes del siglo XIX fueron Locke y Rousseau. Ambos son dignos de la reputación que gozan, porque repudiaron muchos errores que estaban muy extendidos en su tiempo. Pero ninguno de los dos llegó tan lejos como llega la casi totalidad de los modernos educadores. Ambos pertenecen a la tendencia liberal y democrática, pero ambos tratan solamente de la educación del muchacho aristocrático a quien dedica todo su tiempo un preceptor. Por excelentes que sean los resultados obtenidos con un sistema semejante, ningún hombre moderno puede considerarlo seriamente, porque es aritméticamente imposible que cada niño absorba todo el tiempo de un preceptor adulto. Este sistema es todavía aplicable a una casta privilegiada, pero en una sociedad más justa su existencia sería imposible. Un hombre moderno, aunque lo crea particularmente conveniente para sus hijos en la práctica, no considera el problema teórico resuelto sino con un sistema educativo abierto a todos o, por lo menos, a aquellos cuyas aptitudes les capacitan para aprovecharse de él. No quiero decir que las personas pudientes deban privarse de las oportunidades educativas que no son accesibles a todos en la sociedad actual. El hacerlo supondría sacrificar la civilización en aras de la justicia. Lo que quiero que se entienda es que el sistema educativo que debemos aspirar a implantar en lo futuro es el que da a cada niño o niña una oportunidad para obtener lo mejor que existe. El sistema ideal de educación debe ser democrático, aunque este ideal no sea inmediatamente asequible. Esto no creo que despierte muchas objeciones, y en este sentido hablaré de democracia. Lo que yo propugno ha de tener capacidad universal, aunque el individuo no sacrifique sus hijos a la mediocridad ambiente, si tiene la inteligencia y posibilidades suficientes para obtener algo mejor. Esta forma atenuada de principios democráticos está ausente de las obras de Locke y de Rousseau. Aunque este último no creyera

en la aristocracia, nunca adivinó las consecuencias de su escepticismo en lo referente a la educación.

Y al hablar de educación y democracia, es muy importante hacerlo con toda claridad. Sería desastroso insistir en un nivel absurdo de uniformidad. Unos niños son más inteligentes que otros y pueden obtener mejores resultados de una más esmerada educación. Unos maestros son más laboriosos o más despiertos que otros, pero es imposible que todos los niños sean educados por los pocos maestros mejores. Aun cuando la educación más elevada fuera recomendable para todos —cosa que pongo en duda—, es imposible realizarla hoy día, y una estricta aplicación de los principios democráticos nos llevaría a la conclusión de que ninguno debe tener acceso a ella. Ello sería fatal para el progreso científico, y rebajaría durante un siglo el nivel general educativo. El progreso no debe sacrificarse hoy en beneficio de una igualdad mecánica; debemos avanzar cuidadosamente hacia la democracia educativa para que en este proceso sea destruido el menor número posible de productos valiosos que actualmente van acompañados de la injusticia social.

Pero no podemos considerar satisfactorio un método de educación que no puede ser universal. Los hijos de la gente rica tienen con frecuencia, además de su madre, una nodriza, una doncella y otros servidores, lo cual supone una cantidad de atenciones que nunca, en ningún sistema social, podrán tenerse con todos los niños. Es muy posible que los niños mimados no salgan ganando nada al convertirse en parásitos innecesarios y, en todo caso, ninguna persona imparcial puede preconizar privilegios para minorías exiguas con excepción de retrasados mentales o de genios. Un padre prudente está hoy en situación propicia de elegir para sus hijos métodos de educación que no son universales, y es deseable como experimento que los padres tengan la oportunidad de ensayar nuevos métodos. Pero estos métodos debieran ensayarse con el fin de que llegaran a universalizarse en caso de éxito, en vez de relegarse al beneficio de unos pocos. Afortunadamente, algunos de los mejores ensayos modernos de educación teórica y práctica tienen un origen extraordinariamente democrático: la señora Montessori, por ejemplo, comenzó sus ensayos de escuelas infantiles en los barrios más pobres. En la educación superior se requieren mayores aptitudes y oportunidades, pero no hay razón alguna para que no exista uniformidad en la adopción de un sistema.

Existe otra tendencia moderna en la educación, relacionada con la democracia y muy abierta a discusiones. Me refiero a la tendencia de que la

educación sea más bien de carácter utilitario que cultural o decorativa.

La relación de lo ornamental con la aristocracia ha sido analizada muy detenidamente en el libro de Veblen *Ideología de la clase acomodada*, pero lo que a nosotros nos interesa es el aspecto exclusivamente educativo. En lo que se refiere al hombre, la discusión se reduce a elegir entre la educación clásica y la moderna; en cuanto a la mujer, interviene en la disputa educativa el ideal de la *señorita* y el deseo de bastarse a sí misma. Pero todo el problema educativo en lo referente a la mujer ha sido influido por el deseo de igualdad sexual; se ha hecho el ensayo de dar a las mujeres la misma educación que a los hombres, aun cuando no fuera en modo alguno recomendable. A causa de ello, los educadores femeninos se han esforzado en dar a las mujeres los mismos conocimientos *inútiles* que a los hombres en la misma clase, y se han opuesto enérgicamente a que una parte de la educación femenina comprendiera una preparación técnica para la maternidad. Esta división de opiniones demuestra que la tendencia a que me refiero es menos definida en las mujeres, aunque la decadencia de la idea de la «señorita distinguida» es uno de los más palpables ejemplos de su existencia. Para evitar toda confusión en el problema, me limitaré por el momento a la educación masculina.

Muchas discusiones aisladas, que dan a su vez origen a nuevas disputas, dependen parcialmente de la pregunta siguiente: ¿Deben estudiar los jóvenes preferentemente clásicos o ciencia? Lo que se dice más corrientemente es que los clásicos son ornamentales y la ciencia útil. ¿Debe la educación convertirse lo más pronto posible en instrucción técnica para un comercio o una profesión? Nuevamente surge la disputa entre lo útil y lo ornamental, aunque no sea decisiva. ¿Se debe enseñar a los niños a hablar correctamente y a tener buenas maneras, o esto no es otra cosa que restos de aristocratismo? ¿Tiene importancia la apreciación del arte para quien no sea un artista? ¿La pronunciación debe ser fonética? Todas estas y otras muchas interrogaciones no son más que una parte de la discusión entre lo útil y lo ornamental.

Sin embargo, yo creo que esta disputa es completamente estéril. Al definir los términos, se desvanece. Si interpretamos la palabra *útil* en un sentido amplio y la palabra ornamental en un sentido estricto, tienen razón los unos; si la interpretación es contraria, tienen razón los otros. En el sentido más amplio y exacto de la palabra, una actividad es útil cuando produce buenos resultados. Y estos resultados pueden ser buenos en un sentido distinto del meramente utilitario o, de lo contrario, no es una buena definición. No podemos decir que una actividad es útil cuando produce resultados útiles. La

esencia de lo *útil* consiste en producir un resultado que no es meramente útil. A veces es necesaria una larga serie de resultados antes de conseguir un resultado final que pueda denominarse simplemente *bueno*. Un arado es útil porque desgarrar la tierra. El desgarrar la tierra no es una operación buena por sí misma, pero deviene útil porque permite sembrar la tierra. Es útil porque produce grano, que es útil porque produce pan, que es útil porque conserva la vida. Pero la vida debe ser capaz de algún valor intrínseco; si la vida fuera únicamente útil como medio para otras vidas, no sería útil en modo alguno. La vida puede ser buena o mala, según las circunstancias; puede ser útil cuando es el medio para una buena vida. Siempre tendremos que avanzar más allá de la cadena de utilidades sucesivas y encontrar algo positivo en donde colgarla, porque de lo contrario no existe utilidad alguna en ninguno de los anillos de la cadena. Definiendo lo *útil* de este modo, no cabe duda de que la educación debe ser útil. Debe serlo, porque el proceso educativo es el medio para un fin, y no un fin en sí mismo. Pero no es esto lo que preocupa a los partidarios de la educación utilitaria. Lo que reclaman es que el resultado de la educación sea utilitario o, dicho más crudamente: para ellos un hombre educado es un hombre que sabe hacer máquinas. Si preguntamos para qué sirve una máquina, se nos responderá que produce cosas necesarias y comodidades para el cuerpo —comida, trajes, casas, etc.—. Nos encontramos, pues, con que el partidario de la utilidad en el sentido que la discutimos es el que concede valor intrínseco solamente a satisfacciones físicas; para él lo útil es lo que nos ayuda a satisfacer las necesidades y deseos corporales. Cuando es esto lo que realmente preconiza, el partidario de la utilidad está equivocado si le asigna un sentido filosófico, aunque en un mundo donde tanta gente tiene hambre puede tener razón como político, puesto que nada hay tan urgente en nuestros días como la satisfacción de necesidades materiales.

Otro tanto hay que decir al analizar el otro aspecto de la cuestión. El llamar a la educación *ornamental* es una concesión a los partidarios de la utilidad, puesto que *adorno* tiene una significación trivial. El epíteto ornamental está muy justificado aplicándolo a la concepción tradicional del *caballero* o de la *señora*. Los caballeros del siglo XVIII hablaban con acento refinado, citaban a los clásicos en ocasión propicia, vestían con elegancia, eran puntillosos y no vacilaban en acudir al duelo para aumentar su reputación. Hay un personaje en *The Rape of the Lock*^[1].

muy orgulloso de su ambarina caja de rapé
y de la elegancia de su bastón gris.

Su educación fue ornamental en el sentido más estrecho, y en nuestros días son pocos los suficientemente ricos para contentarse con tales bagatelas. El ideal de la educación ornamental en el sentido antiguo es aristocrático; presupone una clase con mucho dinero y ninguna apetencia de trabajo. Los gentiles caballeros y gentiles damas son encantadores vistos a distancia; su recuerdo y sus casas de campo nos proporcionan un placer que nosotros no podremos ofrecer a la posteridad. Pero sus excelencias, aun siendo reales, no eran supremas y, desde luego, eran extraordinariamente caras; el libro de Hogarth *Gin Lane* nos da una idea muy clara de su coste. Hoy no existe quien preconice una educación ornamental en este sentido.

Pero este no es el problema real. El problema real es: ¿Debemos llenar las inteligencias con conocimientos de utilidad práctica directa o se deben dar a los discípulos ideas propias que sean buenas por su propio acuerdo? Es útil saber que un pie tiene doce pulgadas y una yarda tres pies, pero este conocimiento no tiene valor intrínseco; para quienes utilizan el sistema métrico decimal es absolutamente inútil. La comprensión de *Hamlet*, por el contrario, puede no ser de gran utilidad práctica, excepto en las raras ocasiones en que alguien nos pida matar a nuestro tío, pero da al hombre un dominio mental de que sería desagradable carecer, y en cierto modo le convierte en mejor ejemplar humano. Y este último conocimiento es el que prefiere quien arguye que la utilidad no es el único fin de la educación.

El debate entre utilitaristas y sus contrarios se desenvuelve en tres direcciones fundamentales. Hay en primer lugar una disputa entre aristócratas y demócratas. Los primeros sostienen que la clase privilegiada debiera emplear su tiempo en cosas agradables por sí mismas, mientras que las clases inferiores deben orientar su esfuerzo en un sentido utilitario para la sociedad. La refutación de este argumento por los demócratas es un tanto confusa; les parece mal la enseñanza de cosas útiles a los aristócratas, y al propio tiempo afirman que la educación de los que ganan su vida por sí mismos no debiera reducirse a lo exclusivamente utilitario. Así nos encontramos con una oposición democrática a la anticuada educación clásica de las escuelas públicas, junto con la demanda democrática de que los trabajadores tengan oportunidades para aprender el griego y el latín. Esta actitud, aunque parezca teóricamente confusa, es en la práctica de una absoluta claridad. El demócrata no divide a la comunidad en dos secciones, una útil y otra decorativa; por lo tanto, quiere que las clases hasta hoy puramente ornamentales adquieran más conocimientos útiles, y que las clases hasta hoy exclusivamente útiles den

mayor importancia al conocimiento de las cosas bellas. Pero la democracia *per se* no decide la proporción en que han de mezclarse ambos ingredientes.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta el núcleo de personas preocupadas exclusivamente de satisfacciones materiales, y el de quienes persiguen preferentemente goces intelectuales. La mayor parte de los ingleses modernos acomodados, si fueran transportados por arte de magia a la época de Isabel, desearían volver inmediatamente al mundo actual. La compañía de Shakespeare, Raleigh y sir Philip Sidney, la música exquisita y la belleza arquitectónica no les consolaría de la ausencia de cuartos de baño, de la falta de té, café, automóviles y otras comodidades materiales desconocidas en aquella época. Este tipo de hombres, a pesar de la influencia de la tradición conservadora, tiende a creer que el fin principal de la educación es el de aumentar el número y variedad de comodidades que produce. No dejan de incluir la medicina y la higiene, pero no sienten entusiasmo alguno por la literatura, el arte y la filosofía. No cabe duda de que son estos hombres quienes han suministrado grandes elementos para el ataque dirigido contra las normas clásicas establecidas en el Renacimiento.

No creo que haya que afrontar esta actitud afirmando simplemente que lo intelectual es superior a lo puramente físico. Yo creo que esta afirmación es cierta, pero que no encierra toda la verdad, pues, aunque los bienes físicos no tienen un gran valor, los males físicos pueden ser tan malos que sobrepujen a grandes cantidades de valor mental. El hambre y la enfermedad, y aun el simple temor a ella, han ensombrecido las vidas de la mayor parte de la humanidad desde que su aparición se hizo posible. Muchos pájaros mueren de hambre, pero son felices cuando la comida es abundante, porque no piensan en el porvenir. Los labradores que han pasado una vez hambre estarán perpetuamente obsesionados por su recuerdo y su temor.

Los hombres prefieren afanarse largas horas por un pedazo de pan antes que morir, mientras que los animales gozan del placer dondequiera que lo encuentran, aunque la muerte les espere a la salida. Y así sucede que muchos hombres deciden aguantar una vida tan poco placentera, porque después de todo, la vida es breve. Por primera vez en la historia, gracias a la revolución industrial y a sus efectos, hoy es posible crear un mundo donde todos tengan una razonable posibilidad de dicha. Los daños físicos pueden reducirse, si queremos, a muy pequeñas proporciones. Sería posible, gracias a la ciencia y a la organización, albergar y nutrir a toda la población del mundo no con lujos, pero sí de manera suficiente para evitar grandes sufrimientos. Sería posible combatir las enfermedades y conseguir la casi total extinción de las

llamadas crónicas. Sería posible prevenir el aumento de la población mejorando el abastecimiento de víveres. Los grandes errores que han aterrorizado el subconsciente de la raza con la opresión, la crueldad y la guerra, pudieran disminuirse hasta perder su importancia actual. Todo esto es de un valor tan ilimitado, que no nos atrevemos a combatir el tipo de educación que aspire a implantarlo. El elemento más importante en este tipo de educación sería la ciencia aplicada. Sin física, sin fisiología y sin psicología no podemos construir el nuevo mundo. Podemos construirlo sin latín y griego, sin Dante y Shakespeare, sin Bach y Mozart. Este es el gran argumento en favor de una educación utilitaria. Lo digo así, porque así lo creo. Pero hay otro aspecto en la cuestión. ¿Para qué nos sirve la obtención del descanso y la salud, si nadie sabe utilizarlos? La guerra contra el mal físico, como toda guerra, no debe ser tan furiosa que incapacite al hombre para gozar de las artes de la paz. Lo definitivamente bueno que posee el mundo no debe permitirse que perezca en una lucha contra el mal.

Y esto me lleva al tercer problema envuelto en nuestra discusión. ¿Es cierto que solamente el conocimiento útil es intrínsecamente valioso? ¿Es cierto que todo conocimiento intrínsecamente valioso es útil? En cuanto a mí, he de decir que gasté durante mi juventud una gran cantidad de tiempo, que hoy considero casi completamente estéril, estudiando latín y griego. El conocimiento de los clásicos no me proporcionó ninguna ayuda en ninguno de los problemas que me han preocupado más tarde. Me ocurrió lo que al 99 por 100 de los que estudian clásicos: que nunca profundicé lo suficiente para llegar a leerlos por placer. Aprendí cosas como el genitivo de *supellex*, que ya no he podido olvidar nunca. Este conocimiento no tiene más valor intrínseco que el saber que una yarda tiene tres pies, y su utilidad se ha limitado, para mí, a poder contarlos ahora. Por otra parte, las matemáticas y la ciencia que aprendí no sólo han tenido para mí una gran utilidad, sino también un gran valor intrínseco, proporcionándome temas de contemplación y reflexión y piedras de toque de la verdad en un mundo engañoso. Naturalmente que esto es debido, en parte, a mi personal idiosincrasia, pero estoy seguro de que la capacidad para utilizar los clásicos es muy rara en la vida moderna. Francia y Alemania tienen también literaturas muy valiosas; sus idiomas se aprenden fácilmente y son útiles para muchas cosas. Son indiscutibles las ventajas del francés y el alemán frente al latín y al griego. Sin despreciar la importancia de conocimientos que no tengan una inmediata utilidad práctica, yo me atrevo a proclamar que, excepto en la educación de especialistas, su estudio debe hacerse de manera que no absorba tan enorme cantidad de tiempo en tanto

aparato técnico gramatical. La suma de conocimientos humanos y la complejidad de sus problemas están en progresión creciente; por ello, cada generación debe revisar detenidamente sus métodos educativos, si quiere renovarse. Podemos conservar el equilibrio mediante mutuas transacciones. Pueden persistir los elementos humanistas en la educación, pero lo suficientemente renovados como para dejar paso a otros elementos, sin los cuales no hubiera podido crearse el mundo que la ciencia ha hecho posible.

No quiero insinuar que los elementos humanísticos de la educación son menos importantes que los utilitarios. Es preciso conocer algo de la gran literatura, de la historia del mundo, de música, de literatura y de pintura si queremos que nuestra vida imaginativa se desarrolle plenamente. Y es la imaginación la que ayuda al hombre a representarse el mundo que debiera ser; sin ella el progreso se convertiría en algo mecánico y trivial. Pero también la ciencia puede, a su vez, estimular a la imaginación. Cuando yo era niño, la astronomía y la geología me ayudaron en este aspecto más que las literaturas de Inglaterra, Francia y Alemania, cuyas obras maestras leía, obligado a ello, sin mucho interés. Esto es puramente personal; los estímulos pueden brotar de varias fuentes para muchachos distintos. Lo que quiero indicar es que cuando para dominar un asunto sean indispensables dificultades técnicas, es preferible que los asuntos sean útiles, con excepción de los especialistas. En la época del Renacimiento no había una gran literatura en lengua moderna; ahora no ocurre lo propio. Quien no sepa griego, puede conocer gran parte del valor de la tradición helénica, y en cuanto a la tradición latina, su valor no es realmente muy grande. Así pues, por lo que se refiere a muchachos y muchachas sin aptitudes especiales, yo supliría los elementos humanísticos de su educación de modo que no envolvieran un gran aparato de enseñanza; la parte más difícil de la educación en los años últimos la reduciría, como regla general, a las matemáticas y a la ciencia. Pero haría excepciones siempre que una inclinación profunda o una especial habilidad se manifestara en otras direcciones. Ante todo y sobre todo, hay que evitar toda fórmula demasiado rígida.

Hasta ahora hemos estado examinando la clase de conocimientos que debiera establecerse. Ahora voy a entrar en una nueva serie de problemas, relacionados en parte con métodos de enseñanza y en parte con la educación moral y la formación del carácter. No nos ocuparemos ya de política, sino de ética y de psicología. La psicología era hasta hace poco tiempo mero estudio académico, con muy poca aplicación a asuntos prácticos. Esto ha cambiado ahora por completo. Tenemos, por ejemplo, psicología industrial, psicología

clínica y psicología educativa, todas ellas de la mayor importancia práctica. Podemos desear y prever que la influencia de la psicología en nuestras instituciones ha de aumentar rápidamente en lo futuro. En educación, desde luego, sus efectos han sido ya muy grandes y muy beneficiosos.

Fijémonos, ante todo, en la cuestión de *disciplina*. La antigua idea de disciplina era sencilla. Se ordenaba a un niño hacer lo que le desagradaba o abstenerse de lo que le atraía. En caso de desobediencia, castigo corporal, y en casos extremos, reclusión a pan y agua. Basta leer, por ejemplo, en el libro *La familia de Fairchild*, el capítulo que cuenta el poco latín que aprendía Henry. Le decían que nunca podría ser cura sin conocer ese idioma, pero a pesar de este argumento, el muchacho no estudiaba con la intensidad que su padre deseara. En castigo se le encerraba en la terraza, dándole sólo pan y agua; se le prohibía hablar con sus hermanas, a las cuales les decían a su vez que por su mala conducta no debían tener con él contacto alguno. Una de ellas le llevó comida; lo contó el lacayo, y recibió su parte de castigo. Después de algún tiempo de encierro, dice el autor que el niño comenzó a aficionarse al latín y a estudiarlo con más asiduidad. Puede servir de contraste el cuento de Chejov, hablándonos de un tío suyo que se empeñó en enseñar a un gatito a cazar ratones. Metió un ratón en el cuarto donde estaba el gato, pero como su instinto no se había desarrollado aún, no le concedió atención alguna. Entonces el tío le dio de golpes. Al día siguiente se repitió la escena, y siguió representándose en días sucesivos. Por fin, el profesor se convenció de que el gato era estúpido y que era imposible enseñarle nada. Cuando creció el gato, completamente normal, no podía ver un ratón sin estremecerse de miedo y sin echar a correr. Chejov termina con estas palabras: «Yo tuve el honor de que mi tío me enseñara latín *como al gatito*». Estos dos cuentos nos ilustran acerca de la antigua disciplina y de la moderna protesta contra ella.

Pero el moderno educador no evita la disciplina, sino que la afianza con nuevos métodos. Los que no han estudiado los nuevos métodos, tienen ideas equivocadas acerca de esto. Siempre que se me decía que la señora Montessori había suprimido la disciplina, me preguntaba yo cómo podía manejar una habitación llena de chicos. Al leer la explicación de sus propios métodos comprobé que la disciplina ocupaba un lugar importante en ellos, y que no tenía trazas de desaparecer. Cuando envié a un hijo mío de tres años a una escuela matinal Montessori, pude notar que inmediatamente se hizo más disciplinado, y que aceptaba de buen grado las reglas de la escuela. Pero él no experimentaba sentimiento alguno de obligación externa; las reglas eran como las de un juego, y eran obedecidas como un placer. Antiguamente se creía que

a los niños no les interesaba aprender, y que sólo se decidían a estudiar atemorizándoles. Hoy se ha averiguado que la culpa no era de los niños, sino de los pedagogos. Con la división gradual de la lectura y la escritura, por ejemplo, cada uno de los grados puede hacerse agradable al término medio de los niños. Y cuando los niños hacen cosas de su gusto, no hay razón alguna para la disciplina externa. Un corto número de reglas —ningún niño debe molestar a otro; ninguno debe utilizar más de un aparato al mismo tiempo— se aprenden fácilmente, se comprenden por ser razonables, y no hay ninguna dificultad en su observancia. El niño adquiere así su propia disciplina, formada, en parte, de buenos hábitos y, en parte, de la convicción, en casos concretos, de que vale la pena resistir un impulso a cambio de beneficios ulteriores. Todo el mundo ha comprobado que puede adquirirse fácilmente esta autodisciplina en los deportes, pero nadie ha supuesto que podían intervenir idénticos motivos en la adquisición de conocimientos para hacerla interesante. Ahora sabemos que es posible, y que se llevará a cabo no sólo en la educación infantil, sino en todos los grados. No pretendo demostrar que es ello fácil. Para los descubrimientos pedagógicos ha sido necesaria la intervención del genio, pero los maestros no necesitan ser geniales para su realización. Necesitan solamente un buen entrenamiento y una cantidad de simpatía y de paciencia, que no es infrecuente en modo alguno. La idea fundamental es simple: que la verdadera disciplina consiste, no en obligaciones externas, sino en hábitos cerebrales que conducen espontáneamente a actividades deseables. Lo asombroso es el gran éxito al encontrar métodos técnicos para encerrar esta idea en la educación. Por ello la señora Montessori merece el más alto elogio.

El cambio de los métodos educativos ha sido muy influido por el descrédito de la creencia en el pecado original. El punto de vista tradicional, no extinguido todavía por completo, era el que todos nacemos con una naturaleza llena de maldad, y que para que haya algo bueno en nosotros necesitamos convertirnos en hijos de la gracia, proceso muy acelerado por castigos frecuentes. Muchos hombres modernos apenas pueden imaginar hasta qué punto está influida esta teoría por la educación de nuestros padres y nuestros abuelos. Dos citas de la vida del doctor Arnold, por Dean Stanley, demostrarán su equivocación. Dean Stanley era el discípulo favorito del doctor Arnold, el buen niño Arturo del libro *Los días escolares de Tom Brown*. Era primo del escritor actual, quien le sirvió de guía cuando era niño en la abadía de Westminster. El doctor Arnold fue el gran reformador de nuestras escuelas públicas, que son consideradas como una de las glorias de

Inglaterra, y que todavía están inspiradas en buena parte de sus principios. Al discutir, pues, al doctor Arnold, no nos referimos a un pasado remoto, sino a algo que moldea hoy eficazmente a los ingleses de la mejor clase. El doctor Arnold disminuyó el castigo corporal, reservándolo únicamente para los niños más pequeños, y aplicándolo, según cuentan sus biógrafos, «solamente a las ofensas morales como la mentira, la bebida y la pereza habitual». Pero cuando un periódico liberal sugirió que el castigo corporal era una pena degradante, que debía ser abolida por completo, su indignación fue extraordinaria, y replicó así:

«Comprendo perfectamente la fuente de tales palabras: proceden de la orgullosa noción de independencia personal, que no es razonable ni cristiana, sino esencialmente bárbara. Llegó a Europa con todas las fases de la época caballerisca, y ahora nos amenaza con todas las manifestaciones del jacobinismo.

»A una edad en la que es casi imposible encontrar un verdadero sentido masculino de la degradación de la culpa o de las faltas, ¿dónde está la sabiduría de reanimar un sentido fantástico de degradación de la corrección personal? ¿Qué cosa puede haber más falsa o más adversa a la simplicidad, sobriedad y humildad de inteligencia, que constituyen el mejor ornamento de la juventud y la mejor promesa de una noble humanidad?».

Los discípulos de sus discípulos creen, naturalmente, que hay que castigar a los indígenas indios cuando no tienen bastante «humildad de inteligencia».

Hay otro pasaje, citado ya parcialmente por míster Strachey y su libro *Eminent victorians*, pero tan oportuno, que no vacilo en citarlo nuevamente. El doctor Arnold estaba gozando de sus vacaciones en las bellas orillas del lago de Como. Su alegría la expresa en una carta a su mujer en esta forma:

«Es casi terrible mirar la sorprendente belleza que me rodea y pensar en el mal moral; parece como si cielo e infierno, en vez de estar separados uno de otro por un gran abismo, fueran vecinos y no estuvieran a gran distancia de nosotros. ¡Ojalá el sentido del mal moral fuera tan intenso en mí como mi goce de la belleza externa, porque en un hondo sentido del mal reside más que en cosa alguna el salvador conocimiento de Dios! No es bastante admirar el bien moral, porque nosotros lo hacemos y no mostramos conformidad con él; pero si aborrecemos realmente lo que es malo, no las personas en quienes el mal reside, sino el mal que vive en ellas, y más manifiesta y ciertamente en nuestro propio conocimiento, en nuestros propios corazones, ello significa sentir a Dios y a Cristo y tener su espíritu en simpatía con el espíritu de Dios. ¡Ay, cuán fácil es ver y decir esto, y cuán difícil hacerlo y sentirlo! ¿Quién

tiene suficiencia para estas cosas? Nadie sino aquel que reconoce y lamenta su propia insuficiencia. Dios te bendiga, queridísima mujer, y a nuestros queridos hijos, ahora y siempre por Cristo Jesús».

Es patético contemplar a este caballero, naturalmente bondadoso, abandonarse a una especie de sadismo, azotando a los niños sin compasión, siempre convencido de que ello está de acuerdo con una religión de amor. Es patético cuando observamos equivocación individual, pero es trágico cuando pensamos en las generaciones de crueldad que él trajo al mundo creando una atmósfera de odio al *mal moral*, que supone —conviene recordarlo— la habitual pereza en los niños. Yo me estremezco al pensar en las luchas, torturas y opresiones de que han sido víctimas hombres honrados, bajo la impresión de que castigaban justamente a un *mal moral*. Felizmente, los educadores no consideran ya a los niños como piernas de Satán. Todavía subsiste algo de esto al educar a los adultos, pero entre las nodrizas y en las escuelas ha desaparecido casi por completo.

Hay un error opuesto al del doctor Arnold, mucho menos pernicioso, pero todavía científicamente equivocado, y es la creencia de que los niños son naturalmente virtuosos, y se corrompen solamente ante el espectáculo de los vicios de sus mayores. Esta es la tradicional opinión relacionada con Rousseau; tal vez él la sostuvo en abstracto, pero al leer el *Emilio* se nota que el discípulo necesitó de un gran entrenamiento moral antes de devenir el modelo que el sistema estaba destinado a producir. El hecho es que los niños no son, naturalmente, *buenos* ni *malos*. Han nacido solamente con algunos instintos y reflejos; aparte de ellos, el ambiente produce los hábitos, que pueden ser sanos o morbosos. Lo que han de ser después, depende en gran parte de la sabiduría de madres o nodrizas, ya que la naturaleza del niño es al principio extraordinariamente maleable. En la inmensa mayoría de los niños existe la materia prima de buenos ciudadanos, y también la materia prima de criminales. La psicología científica demuestra que los azotes durante los días de la semana y los sermones del domingo no constituyen un ideal técnico para la producción de la virtud. Pero no hay que suponer que no existe técnica adecuada para este fin. Es difícil rechazar la opinión de Samuel Butler de que los educadores de otras épocas gozaban al torturar a los niños; además, es triste pensar que hayan persistido durante tanto tiempo infligiendo un castigo tan estéril. No es difícil hacer feliz a un niño sano, y muchos niños estarían sanos si sus cerebros y sus cuerpos fueran debidamente atendidos. La felicidad en la niñez es absolutamente necesaria para la producción del mejor tipo de ser humano. La pereza habitual, que el doctor Arnold consideraba

como *mal moral*, desaparecerá en cuanto el chico se convenza de que merece la pena aprender lo que se le enseña^[2]. Pero si la enseñanza no tiene valor y los maestros se comportan como crueles tiranos, el chico se conducirá, naturalmente, como el gato de Chejov. El deseo espontáneo de aprender que todo niño normal posee, como lo demuestran por andar y hablar, debiera ser la fuerza directriz educativa.

Esto me lleva a considerar en este estudio preliminar el último aspecto de las tendencias modernas —me refiero a la mayor atención que se concede a la infancia—. Ello está íntimamente relacionado con el cambio de nuestras ideas en lo referente a la formación del carácter. Antiguamente se creía que la virtud depende esencialmente de la *voluntad*; se nos suponía llenos de malos deseos, que controlábamos por una abstracta facultad de volición. Se creía imposible desarraigar nuestros malos deseos; todo lo que estaba a nuestro alcance era controlarlos. La situación era exactamente análoga a la del criminal y la policía.

Nadie suponía que era posible una sociedad sin supuestos criminales; lo más que podía hacerse era organizar una policía tan eficiente que a la mayor parte de la sociedad le asustara cometer crímenes, y las pocas excepciones fueran descubiertas y castigadas. La criminología psicológica moderna no comparte este punto de vista; cree que el impulso criminal puede prevenirse en la mayor parte de los casos mediante una adecuada educación. Lo que es aplicable a las sociedades es asimismo aplicable al individuo. Los niños, especialmente, desean ser queridos por las personas mayores y por sus compañeros; tienen, por regla general, impulsos que pueden desarrollarse en buena o mala dirección, según las situaciones en que se encuentren. Además, a su edad, la formación de nuevos hábitos es todavía fácil, y los buenos hábitos pueden conseguir que el ejercicio de la virtud sea en gran parte automático. Por otra parte, el tipo de virtud antigua, que dejaba a los malos deseos vivos y se oponía únicamente a sus manifestaciones, ha fracasado como método para controlar una mala conducta. Los malos deseos, como un río que se desborda, pueden encontrar otra salida, que escape al ojo vigilante de la voluntad. El hombre que en su juventud hubiera sido capaz de matar a su padre, encuentra más tarde satisfacción en azotar a su hijo, teniendo la impresión de que castiga el *mal moral*. Las teorías que justifican la crueldad tienen siempre su fuente en algún deseo desviado por la voluntad de su cauce natural, enterrado luego, y reaparecido más tarde bajo la forma de odio al pecado o cualquiera otra igualmente respetable. Por lo tanto, el control de los

malos deseos por la voluntad, aunque necesario en ocasiones, es inadecuado como técnica de la virtud.

Estas consideraciones nos conducen al reinado del psicoanálisis. Hay muchos pormenores del psicoanálisis que me parecen fantásticos y no suficientemente demostrados. Pero el método general me parece muy importante y esencial para la creación de buenos métodos de formación moral. La importancia que muchos psicoanálisis conceden a la primera infancia me parece exagerada; a veces hablan como si el carácter fuera irrevocablemente fijado por el tiempo cuando el niño cumple tres años. Y ello estoy seguro de que no es así. Mas se explica que se crea. La psicología infantil era desdeñada en el pasado; los métodos intelectualistas en boga la hacían imposible. Fijémonos, por ejemplo, en el sueño. Todas las madres desean que sus niños duerman, porque saben que ello es conveniente y saludable. Para ello han desarrollado una cierta técnica; mecer la cuna y cantar canciones infantiles. Estaba reservado a los hombres que estudiaron el asunto científicamente descubrir que este procedimiento es equivocado, porque, a pesar de producir efecto en ocasiones determinadas, acaba por crear malos hábitos. Todo niño quiere que se le conceda atención, porque con ello queda satisfecho su deseo de darse importancia. Si nota que no durmiendo se le concede atención, se acostumbra muy pronto a adoptar este procedimiento. El resultado es igualmente perjudicial para su salud y su carácter. Lo que importa es la formación del hábito: la asociación de la cuna con el sueño. Si esta asociación se produce adecuadamente, el niño no estará despierto sino cuando está enfermo, o le duele algo. Pero la producción de esta asociación requiere una cierta cantidad de disciplina, y ello no se consigue por mera indulgencia cuando el hecho de estar despierto produce asociaciones agradables. Análogas consideraciones pueden hacerse respecto a la formación de otros buenos y malos hábitos. Todo este estudio está todavía en sus comienzos, pero su importancia, que es ya muy grande, irá aumentando en lo sucesivo. Es evidente que la educación del carácter comienza en el nacimiento, y ello significa una transformación de la práctica de muchas nodrizas y madres ignorantes. Es asimismo evidente que una instrucción definida debe comenzar más pronto de lo que antes se creía, porque puede hacerse agradable y no recargar el poder de atención del niño. En ambos aspectos, las teorías educativas han sido radicalmente transformadas en los últimos años con beneficiosos efectos, que tienden a hacerse más palpables a medida que transcurre el tiempo. En consecuencia, comenzaré las páginas

siguientes con detalladas consideraciones acerca de la formación del carácter infantil, antes de analizar la instrucción que debe dársele más tarde.

II FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN

Antes de analizar los procedimientos educativos, conviene precisar los resultados que deseamos obtener. El doctor Arnold preconizaba la humildad de espíritu, cualidad que no poseía «el hombre magnánimo» de Aristóteles. El ideal de Nietzsche no es el ideal del cristianismo. Ni tampoco el de Kant, pues mientras Cristo ordena amor, Kant enseña que ninguna acción cuyo móvil sea el amor puede ser completamente virtuosa. Y las mismas gentes que están de acuerdo en cuanto a las condiciones de un buen carácter, pueden disentir en cuanto a su importancia relativa. Para unos, lo más importante es el valor; para otros, los conocimientos, o la bondad, o la rectitud. Hombres como Bruto el Viejo antepondrán los deberes del Estado a las afecciones familiares; otros, como Confucio, piensan lo contrario. Todas estas divergencias se reflejan en la educación. Antes de emitir una opinión definida acerca de la educación que nos parece preferible, debemos tener alguna idea de la clase de persona que deseamos producir.

Un educador puede muy bien equivocarse, y producir resultados muy distintos de los que pretendía. Uria Heep fue el producto de lecciones de humildad en una escuela de caridad, con resultados completamente distintos de lo que se pretendía. Pero en lo fundamental, los mejores educadores triunfan totalmente. Por ejemplo, los chinos cultivados, los modernos japoneses, los jesuitas, el doctor Arnold y los directores del sistema escolar en Norteamérica. Todos ellos, en distintos aspectos, han triunfado plenamente. Los fines que perseguían eran completamente diferentes, si bien el resultado principal lo consiguieron todos los citados. Tal vez valga la pena dedicar algún espacio a estos sistemas distintos antes de decidir lo que nosotros creemos que debiera constituir la finalidad de la educación.

La educación tradicional china era en algunos aspectos muy semejante a la de Atenas en su mejor época. Los niños atenienses aprendían a leer a Homero de memoria, desde el principio hasta el fin; los niños chinos estudiaban los clásicos confucianos con igual detenimiento. A los atenienses

se les enseñaba a adorar a los dioses con prácticas exteriores, sin oponer ningún obstáculo a la libre especulación intelectual. Similarmente, a los chinos se les enseñaban ciertos ritos relacionados con el culto de los antepasados, pero de ningún modo estaban obligados a compartir las creencias anejas a los ritos. La actitud natural de un adulto educado era la de un fácil y elegante escepticismo, mas se consideraba un tanto vulgar llegar a conclusiones muy positivas. No se debía luchar ardientemente por las ideas, sino sostenerlas agradablemente como en charla de sobremesa. Carlyle llama a Platón «un altivo caballero ateniense, que está en Sión como en su centro». Esta característica de «hallarse en Sión muy a su gusto» se encuentra asimismo en los sabios chinos, y no aparece en los sabios producidos por la civilización cristiana, con excepción de Goethe, cuyo espíritu estaba profundamente nutrido de helenismo. Tanto los atenienses como los chinos gustaban de gozar la vida, y su concepción del placer estaba refinada por una exquisita apreciación de la belleza.

Había, por lo demás, grandes diferencias entre las dos civilizaciones, debidas al hecho de que los griegos eran en general enérgicos y los chinos perezosos. Los griegos dedicaron su energía al arte, a la ciencia y a exterminarse mutuamente, y en todo ello su éxito no tuvo precedentes. La política y el patriotismo eran salidas naturales de la energía griega; cuando un político era proscrito, se ponía al frente de una partida de expatriados para atacar su ciudad nativa. Cuando un oficial chino caía en desgracia, se retiraba a las montañas y escribía versos ensalzando las bellezas de la vida campesina. En consecuencia, la civilización griega se destruyó a sí misma, mientras que a la civilización china sólo podían destruirla los extranjeros. Estas diferencias, sin embargo, no parece que deban atribuirse exclusivamente a la civilización, pues el confucianismo en el Japón nunca produjo la indolente cultura escéptica que caracteriza a los chinos cultivados, con excepción de la nobleza de Kioto, que logró formar una especie de Faubourg Saint-Germain.

La educación china produjo estabilidad y arte, pero no logró producir ciencia ni progreso. Tal vez no pueda esperarse otra cosa del escepticismo. Las creencias apasionadas producen progreso o desastre, no estabilidad. La ciencia, aun cuando ataque creencias tradicionales, tiene creencias propias y florece difícilmente en una atmósfera de escepticismo literario. Un mundo de lucha que ha sido unificado por los inventos modernos necesita de la energía para su propia conservación. Y sin ciencia la democracia es imposible; la civilización china estaba confinada a un pequeño porcentaje de personas educadas, y la civilización griega se basaba en la esclavitud. Por estas

razones, la educación tradicional china no se adapta al mundo moderno y ha sido abandonada por los mismos chinos. Los caballeros cultos del siglo XVIII, que en algunos aspectos se parecen a los chinos instruidos, fracasaron por razones parecidas.

El Japón moderno presenta el ejemplo más elocuente de una tendencia muy acusada en las grandes potencias de hoy: la tendencia a hacer de la prosperidad nacional el supremo ideal educativo. El ideal de la educación japonesa es producir ciudadanos que se entreguen al Estado con todo el ardor de su pasión y que le sean útiles con sus conocimientos adquiridos. Nunca alabaré bastante la habilidad con que han perseguido este doble fin. Aun antes de la llegada del escuadrón del comodoro Perry, los japoneses habían estado en una situación muy difícil para su independencia; su éxito aporta una justificación de sus métodos, a menos que sostengamos que la propia conservación es en sí misma un pecado. Pero tan sólo una situación desesperada podía haber justificado sus métodos educativos, que serían culpables en una nación no amenazada de un peligro inminente. La religión sintoísta, que no puede ser discutida ni siquiera en las aulas universitarias, encierra una historia tan dudosa como el Génesis; el caso de Dayton es una insignificancia junto a la tiranía teológica del Japón. Hay asimismo una tiranía ética: el nacionalismo, la piedad filial, la adoración al Mikado no pueden discutirse y, por lo tanto, muchas posibilidades del progreso apenas son posibles. El gran peligro de un sistema de tal rigidez está en que puede provocar la revolución como único método de progreso. Este peligro es real, aunque no inmediato, y es causado en gran parte por el sistema educativo.

Así vemos que el defecto del Japón moderno es contrario al de la antigua China. Mientras los chinos cultivados eran escépticos y perezosos, la educación japonesa tiende a producir dogmatismo y energía. Y la educación no debe producir aceptación del dogma ni del escepticismo. Lo que debe producir es la convicción de que el conocimiento puede adquirirse en cierto modo, aunque difícilmente; que gran parte de lo que se juzga conocimiento está sujeto a más o menos equivocaciones, pero que las equivocaciones pueden rectificarse con cuidado y diligencia. Debemos actuar sobre nuestras creencias a sabiendas de que al actuar sobre ellas el menor error nos puede conducir al desastre. Este estado mental es muy difícil; requiere un alto grado de cultura intelectual desprovisto de emoción. Pero, aunque difícil, no es imposible; en realidad, el temperamento científico no es otra cosa. El conocimiento, como otras cosas excelentes, es difícil, pero no imposible; el

dogmático olvida la dificultad; el escéptico niega la posibilidad. Ambos se equivocan, y sus errores, al extenderse, producen desastres sociales.

Los jesuitas, como los japoneses modernos, cometieron el error de subordinar la educación a la prosperidad de una institución —la Iglesia católica en su caso—. No les interesaba en principio el bien de un discípulo determinado, sino el convertirlo en un medio para el bien de la Iglesia. Si aceptamos su teología, no podemos censurarles; el salvar almas del infierno es más importante que todos los negocios terrenales, y ello sólo se puede llevar a cabo por la Iglesia católica. Pero los que no acepten su dogma juzgarán de la educación jesuítica por sus resultados. Es cierto que estos resultados fueron algunas veces tan indeseables como Urial Heep —Voltaire se educó con los jesuitas—. Pero en conjunto y durante mucho tiempo los resultados apetecidos se consiguieron; la Contrarreforma y el colapso del protestantismo en Francia deben atribuirse en gran parte al esfuerzo de los jesuitas. Para conseguir estos fines crearon un arte sentimental, superficializaron el pensamiento y relajaron la moral, y al fin se hizo necesaria la Revolución francesa para deshacer todo el daño que los jesuitas habían producido.

El sistema del doctor Arnold, que ha subsistido en las escuelas públicas inglesas hasta ahora, tenía el defecto de ser aristocrático. Su finalidad consistía en preparar hombres para puestos de autoridad y de poder en Inglaterra y en sus dominios imperiales. Una aristocracia, si quiere sobrevivir, necesita poseer ciertas virtudes que debían ser inculcadas en la escuela. El producto debía ser enérgico, estoico, físicamente fuerte, poseído de un núcleo de verdades indudables, de una gran rectitud, y convencido de que estaba llamado a desempeñar una misión importante en el mundo. Estos resultados se consiguieron en una sorprendente extensión. Se sacrificó a ellos la inteligencia, porque la inteligencia puede producir la duda. También se sacrificó la simpatía, porque ella puede conducir al gobierno de las clases o razas inferiores. Se sacrificó la bondad en aras de la dureza, y la imaginación en aras de la energía. En un mundo inmutable el resultado podía haber sido una aristocracia permanente poseedora de los méritos y defectos de los espartanos. Pero la aristocracia no está de moda, y los pueblos sometidos no obedecen ya ni a los más sabios y virtuosos gobernantes. Los gobernantes tienen tendencia a la brutalidad, y la brutalidad engendra la revolución. La complejidad del mundo moderno requiere cada vez más inteligencia, y el doctor Arnold sacrificó la inteligencia a la virtud. Es posible que la batalla de Waterloo se haya ganado en los campos de deportes de Eton, pero allí se está

deshaciendo el Imperio británico. El mundo moderno necesita un nuevo tipo, con más simpatía imaginativa, con más flexibilidad intelectual, con menos fe en la valentía de bulldog y más seguridad en los conocimientos técnicos. El administrador del futuro debe ser servidor de ciudadanos libres, no el gobernante benévolo de súbditos que le admiran. La aristocrática tradición contenida en la educación superior inglesa es trivial. Quizá pueda eliminarse esta tradición gradualmente; tal vez las más antiguas instituciones educativas sean incapaces de adaptarse. No quiero aventurar en esto mi opinión.

Las escuelas públicas norteamericanas realizan con éxito lo que nunca se había intentado a gran escala: la tarea de transformar una selección heterogénea de la humanidad en una nación homogénea. Ello se lleva a cabo con tanta habilidad y es en conjunto un trabajo tan beneficioso, que hay que elogiar fervorosamente a quienes la realizan. Pero América, como el Japón, está colocada en una situación especial, y lo que está justificado por circunstancias especiales no es necesariamente un ideal que se debe seguir siempre y en todas partes. América ha tenido ciertas ventajas y ciertas dificultades. Entre las ventajas se contaban: una gran cantidad de riqueza, falta de peligro y de derrotas en la guerra, ausencia comparativa de tradiciones estrechas heredadas de la Edad Media. Los inmigrantes encontraron en América un sentimiento de democracia muy difundido y un estado adelantado de técnica industrial. Creo que por estas dos razones principales llegaron a admirar a América más que a su país nativo. Pero los inmigrantes actuales conservan, por regla general, un doble patriotismo; en las luchas europeas continúan inclinándose apasionadamente por la nación a la cual originariamente pertenecían. Sus hijos, por el contrario, pierden toda lealtad hacia la nación de donde llegaron sus padres y se convierten lisa y llanamente en americanos. La actitud de los padres puede atribuirse a los méritos generales de América; la de los niños está determinada en gran parte por la educación escolar. Esta contribución escolar es lo único que a nosotros nos interesa. Mientras la escuela pueda apoyarse en méritos positivos de América, no hay necesidad de asociar la enseñanza del patriotismo americano con la inculcación de ideas falsas. El nivel intelectual en la Europa del oeste y el nivel artístico en la Europa del este son, en general, más altos que en América. A través de la Europa occidental, exceptuando España y Portugal, hay menos superstición teológica que en América. En casi todas las naciones europeas el individuo está menos sujeto al dominio de la masa que en América; su libertad íntima es más grande, aunque su libertad política sea menor. En este respecto las escuelas públicas americanas son dañinas. El daño

es esencial a la enseñanza de un exclusivo patriotismo americano. El daño procede, como en el caso de los japoneses y los jesuitas, de considerar a los discípulos medios para un fin y no como fines en sí mismos. El maestro debe amar a sus discípulos más que a su Estado o a su Iglesia; de lo contrario, no será un maestro ideal.

Al decir que los discípulos deben ser considerados como fines en sí mismos y no como medios, se me puede objetar que, en resumidas cuentas, todo el mundo tiene más importancia como medio que como fin. Lo que hay de finalidad en el hombre desaparece con su muerte; lo que hay en él de producción de medios perdura eternamente. Esto no puede negarse, pero sí pueden negarse las consecuencias que de ello se deducen. La importancia de un hombre considerado como un medio puede ser para el bien o para el mal; los efectos remotos de las acciones humanas son tan inciertos, que un hombre prudente tiende a alejarlos de sus cálculos. Hablando de un modo general, los hombres buenos producen buenos efectos, y los hombres malos, efectos malos. Esto no constituye, desde luego, una ley invariable de la naturaleza. Un hombre malo puede matar a un tirano por haber cometido crímenes que el tirano intentaba castigar; los efectos de este acto pueden ser buenos siendo el acto en sí reprobable. Sin embargo, como una amplia regla general, la comunidad de hombres y mujeres que son intrínsecamente excelentes producirá mejores efectos que la compuesta de gentes que son ignorantes y malévolas. Aparte de estas consideraciones, los niños y los jóvenes adivinan instintivamente la diferencia entre los que quieren su bien y los que ven en ellos un mero instrumento para un plan. Ni el carácter ni la inteligencia se desarrollarán bien o libremente cuando el cariño del maestro sea deficiente; y esta clase de cariño consiste en *sentir* al niño como un fin. Todos lo sentimos así con respecto a nosotros mismos; deseamos que nos sucedan cosas agradables sin exigirnos de antemano la prueba de que el obtenerlas sirve para realizar un gran propósito. Todo padre medianamente afectuoso siente lo mismo a propósito de sus hijos. Los padres quieren que sus hijos crezcan, que sean fuertes y sanos, que sobresalgan en la escuela, etc., del propio modo que lo desean para sí mismos; ningún esfuerzo de abnegación y ningún principio abstracto de justicia va envuelto en el hecho de molestarse por estas cosas. El instinto paterno se limita siempre estrictamente a sus propios hijos. En una forma difusa, puede existir en todos los buenos maestros de muchachos y muchachas. A medida que los discípulos se hacen mayores, disminuye de importancia. Pero sólo quienes poseen este instinto pueden trazar sistemas de educación. Quienes creen que uno de los propósitos de la educación

masculina es producir hombres dispuestos a matar y a morir por razones frívolas, tienen un instinto paternal positivamente deficiente; sin embargo, ellos controlan la educación en todos los países civilizados, con excepción de China y Dinamarca.

No basta que el educador ame al joven; es necesario asimismo que tenga una concepción recta de la excelencia humana. Los gatos enseñan a los gatitos a cazar ratones y a jugar con ellos; los militares hacen lo propio con la juventud humana. El gato ama al gatito, pero no al ratón; el militarista ama a su propio hijo, pero no a los enemigos de su patria. Aun los que aman a toda la humanidad pueden equivocarse por tener una concepción equivocada de la buena vida. Procuraré, pues, dar una idea de lo que me parece recomendable para hombres y mujeres, prescindiendo del punto de vista práctico. Esto nos servirá más adelante para considerar algunos detalles de la educación y conoceremos la dirección en que hemos de orientarnos.

Debemos comenzar por hacer una distinción: hay cualidades deseables para una parte determinada de la humanidad y hay cualidades deseables para todo el mundo. Deseamos artistas, pero deseamos también hombres de ciencia. Deseamos grandes administradores, pero deseamos también agricultores, panaderos y molineros. Muchas veces las cualidades que producen un hombre de genio serían indeseables en un sentido universal. Shelley describe así el trabajo del día de un poeta:

Contemplará desde la aurora hasta el crepúsculo
el reflejo del sol iluminando el lago,
las abejas melíferas en la florida hiedra
sin fijar su atención en la esencia de las cosas.

Estas costumbres son laudables en un poeta, pero no pueden serlo en un cartero. No podemos, pues, esbozar nuestro tipo de educación fijándonos en el temperamento de un poeta. Pero existen características universalmente deseables, y de ellas hemos de ocuparnos.

No hago distinción alguna entre cualidades masculinas y femeninas. Una mujer que se dedique a cuidar niños necesita una cierta experiencia, pero también la necesitan, en diverso modo, un molinero y un granjero. La diferencia no es fundamental y no hay por qué concederle importancia.

Cuatro son las características que me parecen necesarias para la formación básica de un carácter ideal: vitalidad, valor, sensibilidad e inteligencia. No creo que la lista sea completa, pero me parece que nos orienta en buen

camino. Además, creo firmemente que estas cualidades pueden llegar a ser comunes mediante un adecuado ejercicio físico, emocional e intelectual. Las analizaremos aisladamente.

La vitalidad es una característica más bien fisiológica que mental; se supone que va acompañada siempre de una buena salud, pero tiende a disminuir a medida que la edad avanza, y llega casi al aniquilamiento en la vejez. En los muchachos vigorosos llega pronto a culminar antes de que comiencen sus estudios, y tiende a disminuir con la educación. Donde existe, va acompañada del placer de sentir la vida, completamente aparte de todo accidente placentero. Exalta el placer y amengua el dolor. Se interesa por todo fácilmente y produce objetividad, que es esencial a la salud. Los seres humanos tienden a ser absorbidos por sí mismos, incapaces de interesarse en lo que oyen o ven, fuera de su propio cuerpo. Ello es una gran desgracia porque conduce, en el mejor de los casos, al aburrimiento, y en el peor, a la melancolía; es también una barrera para la utilidad, salvo en casos muy excepcionales. La vitalidad nos hace interesarnos en el mundo exterior; aumenta asimismo la capacidad de trabajo. Además es una salvaguardia contra la envidia, porque produce la alegría de vivir la propia vida. Y como la envidia es una de las grandes miserias humanas, este es uno de los méritos importantes de la vitalidad. Muchas malas cualidades son, desde luego, compatibles con la vitalidad; por ejemplo, las de un tigre sano. Y muchas de las mejores cualidades son compatibles con su ausencia; Newton y Locke, por ejemplo, eran de vitalidad menguada. Si hubieran disfrutado de mejor salud, ninguno de los dos hubiese sido irritable y envidioso. Probablemente toda la discusión de Newton con Leibniz, que acabó con las matemáticas inglesas durante más de cien años, hubiera podido evitarse si Newton hubiera sido robusto y capaz de gozar de las satisfacciones corrientes. A pesar de sus limitaciones, pues, creo que la vitalidad es una de las más importantes cualidades que puede poseer el hombre.

El valor —la segunda cualidad de nuestra lista— reviste diversas formas, complejas todas ellas. Una cosa es la falta de miedo y otra la capacidad de controlarlo. A su vez, no es lo mismo la falta de miedo racional que la falta de miedo irracional. La falta de miedo irracional es tan loable como la capacidad de controlarlo. Pero cabe discutir acerca de la falta de miedo racional, aunque nada diré de ello hasta analizar otras formas del valor.

El miedo irracional desempeña un papel importantísimo en la vida emocional de la mayor parte de los individuos. En sus formas patológicas, como la manía persecutoria y el complejo de ansiedad, es estudiada por los

alienistas. Pero en sus formas más benignas es muy corriente aun entre las personas que consideramos normales. Es habitual la sensación de peligros que nos cercan, conocida con el nombre de ansiedad, o el miedo específico de cosas que no son peligrosas, como el ratón y la araña^[3]. Se suponía que gran cantidad de temores eran instintivos, pero esto se discute hoy por muchos investigadores. Evidentemente, existen pocos temores instintivos —por ejemplo, el de los ruidos exagerados—, pero la gran mayoría proceden de la experiencia o de la sugestión. El miedo a la oscuridad, por ejemplo, parece completamente debido a la sugestión. Hay razones para creer que los vertebrados no sienten habitualmente miedo de sus enemigos naturales, sino que su emoción les es transmitida por los de más edad. Cuando los seres humanos los cogen con su mano no se manifiestan muchos temores habituales entre ellos. Pero el miedo es extraordinariamente infeccioso; los niños se contagian del miedo de los mayores aun en los casos en que los mayores no se dan cuenta de haberlo demostrado. La timidez en las madres o en las nodrizas es imitada rápidamente por los niños a través de la sugestión. Hasta hoy los hombres creían que el terror irracional de las mujeres era atrayente, porque les proporcionaba ocasión de aparecer como protectores sin incurrir en ningún peligro positivo. Pero los hijos de esos hombres han heredado los miedos de sus madres y se han visto obligados más tarde a esforzarse en reconquistar un valor que nunca hubieran perdido si sus padres no hubieran despreciado a sus madres. El daño producido por la sumisión femenina es incalculable; este aspecto del miedo es tan sólo una prueba incidental.

Por el momento, no discuto los métodos de disminuir el miedo y la ansiedad; de esto trataré más adelante. Hay, sin embargo, una pregunta que surge ahora, y es: ¿Basta luchar contra el miedo por medios represivos o debemos encontrar una cura más radical? Tradicionalmente a las aristocracias se las ha educado en el sentido de no demostrar miedo, mientras que a las naciones, clases y sexos sometidos se les ha excitado a seguir siendo cobardes. Las demostraciones del valor se refieren exclusivamente a su comportamiento; el hombre no debe huir en la batalla, debe ser experto en deportes masculinos, debe conservar su sangre fría en incendios, naufragios, terremotos, etc. No sólo debe comportarse bien, sino que no debe palidecer ni temblar, ni dar boqueadas, ni manifestar cualquier otra señal de miedo fácilmente perceptible. Todo esto lo considero de mucha importancia. Yo quisiera que el valor se manifestara en todas las naciones, en todas las clases y en ambos sexos. Pero cuando el método adoptado es represivo, produce los daños consiguientes a su práctica. La vergüenza y la desgracia han sido

siempre armas poderosas para producir la apariencia del valor; de hecho, causan un conflicto de terrores, en el que se supone que el temor de la repulsa pública ha de ser mayor. «Di siempre la verdad, excepto cuando alguien te amenace», era una máxima que se me inculcó en mi niñez. No puedo admitir la excepción. El miedo no debe vencerse solamente en la acción, sino en el sentimiento, y no sólo en el sentimiento consciente, sino también en el inconsciente. La victoria puramente externa sobre el miedo que satisface al código aristocrático deja enterrado el impulso operatorio y produce daños mezclados con reacciones que no se reconocen como productos del terror. No pienso ahora en la «sordera producida por las granadas», en la cual la relación con el terror es manifiesta. Pienso más bien en todo el sistema de opresión y de crueldad por cuyo medio las castas dominantes procuran conservar su ascendencia. Cuando un oficial inglés ordenó recientemente en Shanghai que fuera fusilado sin previo aviso, por la espalda, un grupo de estudiantes chinos desarmados, actuaba indiscutiblemente impulsado por el miedo, como muchos soldados que huyen en la batalla. Pero las aristocracias militares no son lo suficientemente inteligentes para actuar por razones psicológicas; su actuación está inspirada por la energía y por el espíritu de cuerpo.

Desde el punto de vista psicológico y fisiológico, el miedo y la ira son emociones íntimamente relacionadas; el hombre enfurecido no está dominado por el verdadero valor. La crueldad invariablemente empleada para sofocar las insurrecciones de los negros, las revoluciones comunistas y otras amenazas del régimen aristocrático son una expresión de cobardía, y merecen igual desdén que otras manifestaciones más palpables de ese vicio. Yo creo posible educar a hombres y mujeres de manera que sean capaces de vivir sin miedo. Hasta ahora sólo lo han conseguido algunos héroes y santos, pero lo que ellos hicieron puede ser repetido por otros si se les enseña el procedimiento.

Para el valor que no consiste en la represión deben combinarse diversos factores. Para comenzar con el más humilde, la salud y la vitalidad son muy útiles, aunque no indispensables. La práctica y la habilidad en situaciones peligrosas son muy deseables. Pero si consideramos el valor, no en este o en el otro aspecto, sino el valor universal, necesitamos algo más fundamental. Lo que se necesita es una combinación de respeto a sí mismo con una apreciación impersonal de la vida. Comencemos con el respeto a uno mismo: hay unos hombres que tienen vida interior, mientras que otros son tan sólo espejos de lo que se siente y dice en su entorno. Estos últimos son incapaces de tener valor verdadero; pueden tener admiración, y se sienten inquietos por el miedo a

perderla. La predicación de la *humildad*, que se creía deseable, no era sino el medio de producir una forma pervertida del mismo vicio. La humildad suprimía la propia estimación, pero no el deseo del respeto ajeno; no era, pues, sino el medio de utilizar el rebajamiento de sí mismo para alcanzar crédito. Así produjo la hipocresía y la falsificación del instinto. Se enseñaba a los niños una sumisión irrazonada, y se les obligaba a ella en su mayor edad; se les decía que sólo saben mandar aquellos que aprendieron a obedecer. Lo que yo indico es que nadie debiera aprender a obedecer y que nadie debiera aprender a mandar. No quiero dar a entender, naturalmente, que no debiera haber jefes en las empresas cooperativas, sino que su autoridad debiera ser parecida a la de un capitán de equipo de fútbol, que se acepta voluntariamente para conseguir un fin común. Nuestros propósitos debieran ser los nuestros y no el resultado de la autoridad ajena, y nuestros propósitos no debieran imponerse nunca a otros. Esto es lo que quiero dar a entender al decir que nadie debiera mandar ni obedecer.

Otra cualidad se requiere para el valor verdadero, y es lo que he llamado apreciación impersonal de la vida. El hombre cuyas esperanzas y temores se limitan a sí mismo, no puede aceptar la muerte con ecuanimidad, puesto que ella acaba con todo su universo emocional. Aquí nos encontramos nuevamente con una tradición que exige la represión más económica y sencilla; el santo debe aprender la renunciación de sí mismo, debe mortificar su carne y sacrificar sus goces instintivos. Esto puede conseguirse, pero sus consecuencias son malas. Al renunciar al placer para sí mismo, el santo ascético exige también la renuncia de los otros, lo cual es más sencillo. La envidia persiste en el fondo y le conduce a creer que el sufrimiento ennoblece y que legítimamente puede exigirse. Y entonces aparece una completa inversión de valores; lo que es bueno se juzga malo y lo que es malo se presenta como bueno. El error inicial consiste en aspirar a una buena vida obedeciendo a un imperativo negativo, no ampliando y desarrollando los instintos y deseos naturales. Hay algunas cosas en la vida humana que nos llevan sin esfuerzo más allá del yo. La más conocida es el amor, y de una manera particular el amor paterno, que en algunos se generaliza hasta comprender a todo el género humano. Otra es el conocimiento. No hay razón para suponer que Galileo fuese particularmente benévolo y, sin embargo, vivió por una ilusión que no truncó su muerte. Otra es el arte. De hecho, todo interés en algo exterior al propio cuerpo humano impersonaliza la vida. Por ello, aunque parezca paradójico, un hombre de amplias y vivas preocupaciones abandona la vida con menos dificultad que algunos

miserables hipocondríacos, cuyas preocupaciones se limitan a sus propias penas. Y así, la perfección del valor se encuentra en el hombre de muchas preocupaciones, que siente que su yo no es sino una pequeña partícula del mundo, y no por despreciarse a sí mismo, sino por dar valor a muchas cosas ajenas a él. Esto puede ocurrir difícilmente a menos que el instinto sea libre y la inteligencia activa. De la unión de ambos nace una amplitud de comprensión desconocida tanto para el ascético como para el voluptuoso; dentro de esta visión, la muerte personal aparece como algo sin importancia. Y es el valor en este sentido positivo lo que yo considero como una de las mayores cualidades de un carácter perfecto.

La sensibilidad, la tercera cualidad de nuestra lista, es, en cierto sentido, un correctivo del mero valor. La conducta valerosa es más fácil para un hombre que no adivina el peligro, pero tal conducta puede ser con frecuencia estúpida. No podemos considerar satisfactoria ninguna acción que proceda de la ignorancia o la inconsciencia; es necesario en un acto el mayor conocimiento posible. Pero el aspecto cognoscitivo pertenece a la inteligencia; la sensibilidad, en el sentido en que estoy hablando, se refiere a las emociones. Una definición puramente teórica sería que una persona es emocionalmente sensible cuando muchos estímulos producen emociones en él; pero en este sentido no es necesaria la bondad cualitativa. Si la sensibilidad ha de ser buena, la reacción emocional tiene que ser en cierto sentido apropiada; la mera intensidad no es necesaria. La cualidad en la que yo pienso es la de ser afectado agradable o desagradablemente por muchas y buenas cosas. Procuraré explicar lo que sean las cosas buenas. El primer paso, que muchos niños dan a los cinco meses de edad, es el tránsito de placeres puramente sensitivos, como el calor y la alimentación, al placer de la aprobación social. Este placer, al iniciarse, se desarrolla con mucha rapidez; todo niño ama el elogio y odia la reprensión. Habitualmente, el afán de la buena reputación es uno de los móviles predominantes en la vida. Es ciertamente muy valioso como estímulo para una conducta agradable y una restricción contra los impulsos de codicia. Si estuviéramos más acertados en nuestras admiraciones, ello sería mucho más valioso. Pero mientras los héroes más admirados sean los que han matado más cantidad de gente, el deseo de admiración no puede ser adecuado para una vida mejor.

El segundo aspecto, en el desarrollo de una forma deseable de sensibilidad, es la simpatía. Hay una simpatía puramente física; un niño muy pequeño llora porque oye llorar a su hermano o a su hermana. Esto nos proporciona la base de ulteriores desarrollos. Los dos más precisos son:

primero, el sentir simpatía aun cuando el que sufre no es objeto de una afección especial; segundo, sentirla cuando se conoce el sufrimiento sin hallarse presente en él. El segundo de estos desarrollos se funda principalmente en la inteligencia. Puede limitarse a la simpatía por el sufrimiento viva y penetrantemente descrito en una buena novela, y puede extenderse hasta el punto de sentirse emocionado con una simple estadística. Esta capacidad de simpatía abstracta es tan rara como importante. A casi todos les afecta profundamente el saber que una persona querida está enferma de cáncer. Muchas personas se emocionan al ver los sufrimientos de gentes desconocidas en los hospitales. Sin embargo, cuando leen las cifras de mortalidad producida por el cáncer sienten únicamente un miedo personal momentáneo de que ellos o una persona querida se vean atacados de esa enfermedad. Lo mismo ocurre con la guerra: a la gente le parece horrible que su hijo o su hermano queden mutilados, pero no piensan que es un millón de veces más horrible que un millón de personas queden mutiladas. Puede ocurrir que una persona de sentimientos delicados haya ganado su dinero aconsejando la guerra, o por haber torturado a niños en naciones *atrasadas*. Todos estos fenómenos familiares son debidos al hecho de que la simpatía no es promovida en mucha gente por estímulos meramente abstractos. Una gran proporción de los males del mundo moderno cesaría si esto no ocurriera. La ciencia ha aumentado enormemente su poder de afectar a las vidas de gentes apartadas, sin aumentar su simpatía hacia ellas. Supongamos el caso de un accionista en una compañía con fábricas de algodón en Shanghai. Puede ser un hombre muy atareado que no ha hecho otra cosa que seguir un consejo al invertir sus fondos, y en ese caso ni Shanghai ni el algodón le interesan, sino tan sólo sus dividendos. Sin embargo, se convierte en parte de una fuerza que conduce a matanzas de individuos inocentes, y sus dividendos desaparecerían si no se permitiese el trabajo antinatural y peligroso de los niños. Sin embargo, ello no le importa, porque nunca ha visto a los niños y los estímulos abstractos no le emocionan. Esta es la razón fundamental de la crueldad del industrialismo en gran escala y de que se tolere la opresión de razas sometidas. Una educación que despertara la sensibilidad por los estímulos abstractos haría imposible este estado de cosas.

La sensibilidad cognoscitiva, que también debiera incluirse, es, en la práctica, lo mismo que el hábito de observación. La sensibilidad estética sugiere una serie de problemas, que no quiero discutir ahora. Pasaré, pues, a la última de las cuatro cualidades enumeradas: a la inteligencia.

Uno de los grandes defectos de la moralidad tradicional ha sido la poca estimación que ha concedido a la inteligencia. Los griegos no se equivocaron en esto, pero la Iglesia hizo creer a los hombres que nada tiene importancia excepto la virtud, y la virtud consiste en la abstinencia de una serie de acciones arbitrariamente llamadas *pecado*. Mientras persista esta actitud, es imposible que los hombres comprendan que la inteligencia produce mayor bien que una *virtud* artificiosamente convencional. Cuando hablo de la inteligencia, incluyo tanto al conocimiento actual como a la capacidad de conocimiento, pues ambos están de hecho íntimamente relacionados. Los adultos ignorantes no pueden comprender nada; en el aspecto de la higiene o del régimen, por ejemplo, son absolutamente incapaces de creer lo que la ciencia tiene que decir. Cuanto más sabe un hombre, más fácil es para él seguir aprendiendo nuevas cosas, en el supuesto de que no sea un espíritu dogmático. La gente ignorante nunca ha sido incitada a cambiar sus hábitos mentales y se ha estancado en una actitud inmutable. No es sólo que sean crédulos cuando debieran ser escépticos, sino que son incrédulos cuando no debieran serlo. No cabe duda de que la palabra *inteligencia* significa en realidad más bien una aptitud para adquirir conocimientos, que un conocimiento ya adquirido, pero no creo que esta aptitud se adquiriera sino con ejercicio, del mismo modo que la aptitud de un pianista o de un acróbata. Es, desde luego, posible adquirir conocimientos que no desarrollan la inteligencia, y no sólo es posible, sino fácil y con frecuencia realizado. Pero no creo posible desarrollar la inteligencia sin dar conocimiento o sin hacer que sea adquirido el conocimiento. Y sin inteligencia, nuestro complejo mundo moderno no puede subsistir, y mucho menos progresar. Considero, pues, el cultivo de la inteligencia como uno de los mayores fines de la educación. Pudiera parecer esto un lugar común, pero no lo es. El deseo de inculcar conocimientos considerados ciertos ha hecho que muchos educadores miren con demasiada indiferencia el desarrollo intelectual. Para aclarar esto es necesario definir la inteligencia más concretamente y descubrir los hábitos mentales que requiere. Para ello estudiaré tan sólo la aptitud para adquirir conocimiento, no el conjunto de conocimientos actuales, que pudieran legítimamente incluirse en la definición de inteligencia.

El fundamento instintivo de la vida intelectual es la curiosidad, que se encuentra asimismo en los animales en formas elementales. La inteligencia exige una curiosidad alerta, pero de una índole determinada. La curiosidad que mueve al aldeano a espiar en la oscuridad tras las cortinas no tiene gran valor. El gusto por la conversación, que está tan extendido, no lo inspira el

afán de conocimiento, sino la malicia; nadie charla acerca de las secretas virtudes ajenas, sino acerca de sus vicios ocultos. En consecuencia, la mayor parte de la conversación es mentirosa, pero nadie se preocupa de ello. Los pecados de nuestros vecinos, como los consuelos de la religión, son tan agradables, que nadie se preocupa de averiguar la verdad estricta. La curiosidad verdaderamente tal, por el contrario, se inspira en un genuino afán de conocimiento. Este impulso puede observarse actuando en una forma moderada en un gato al que se introduce en una habitación extraña y comienza a oler todos los muebles y rincones. Puede apreciarse asimismo en los niños, que se interesan apasionadamente cuando se abre a su inspección un cajón de la despensa, que estaba cerrado. Los animales, las máquinas, los truenos, todas las formas del trabajo manual, despiertan la curiosidad del niño, cuya sed de conocimiento hace sonrojarse a los adultos más inteligentes. Este impulso disminuye con los años, y al final, todo lo que no sea familiar inspira disgusto y no produce el deseo de ahondar en su conocimiento. Este es el momento en que se cree que la sociedad se está echando a perder, y «que las cosas no son ya lo que eran en mis tiempos». Lo que no es igual, en modo alguno, es la curiosidad del que lo dice. Y con la muerte de la curiosidad hay que reconocer asimismo que se ha extinguido la actividad de la inteligencia.

Pero aunque la curiosidad disminuye en actividad y en extensión después de la niñez, puede mejorar durante mucho tiempo en calidad. La curiosidad hacia cuestiones generales demuestra un grado de inteligencia más elevado que la curiosidad por hechos particulares; hablando de un modo general, cuanto más alta sea la categoría de la generalidad, mayor grado de inteligencia supone. (Esta regla no puede aceptarse, sin embargo, demasiado estrictamente). La curiosidad disociada de intereses personales demuestra un desarrollo mayor que la curiosidad relacionada con una posibilidad de nutrición. El gato que olfatea en un rincón no es un investigador científico, completamente desinteresado, aunque probablemente no anda buscando el sitio en que se ocultan los ratones. Tal vez no sea completamente exacto decir que la curiosidad es tanto mejor cuanto menos desinteresada, sino que es mejor cuando su relación con otros intereses no es directa y obvia, sino discernible solamente por medio de un cierto grado de inteligencia. No es necesario, sin embargo, decidir acerca de esto.

Si la curiosidad ha de ser fructífera, debe ir asociada con una cierta técnica para la adquisición de conocimiento. Debe ir unida a hábitos de observación, fe en las posibilidades del conocimiento, paciencia y habilidad. Todo esto se desarrolla espontáneamente, supuesto un fondo original de

curiosidad y una educación adecuada. Pero como nuestra vida intelectual es tan sólo una parte de nuestra actividad, y como la curiosidad está en perpetuo conflicto con otras pasiones, se necesitan otras virtudes intelectuales, como la amplitud de criterio. El deseo y la costumbre nos hacen impermeables a la verdad nueva; nos cuesta trabajo dejar de creer lo que hemos creído enfáticamente durante muchos años, lisonjeando nuestra propia estimación u otras pasiones fundamentales. La amplitud de criterio debiera ser una de las cualidades a que debe aspirar la educación. En la actualidad sólo se ha conseguido este ideal dentro de muy reducidos límites, como lo demuestra el siguiente párrafo del *Daily Herald* del 31 de julio de 1925:

«Un Comité especial, nombrado para investigar acerca de la supuesta subversión de las mentes infantiles en las escuelas de Bootle por sus maestros, ha enviado su dictamen al Consejo Municipal de Bootle. El Comité opinó que las quejas eran fundadas; pero el Consejo tachó la palabra *fundadas* y declaró “que las acusaciones dieron lugar a una inteligencia razonable”. La recomendación hecha por el Comité y adoptada por el Consejo fue que en lo futuro se debía tener en cuenta, en los nombramientos de maestros, el que inculcasen a los escolares hábitos de reverencia a Dios y a la religión y de respeto hacia las instituciones religiosas y civiles del país».

Así, suceda lo que suceda en otras partes, no habrá amplitud de criterio en Bootle. Se espera que el Consejo Municipal envíe pronto una Comisión a Dayton, Tennessee, para que les ilustren acerca de los métodos para cumplir este programa. Pero tal vez sea innecesario. De la fraseología del dictamen se deduce que Bootle no necesita instrucción alguna acerca del oscurantismo.

El valor es tan esencial para el heroísmo físico como para la probidad intelectual. El mundo real es más desconocido de lo que nos imaginamos; desde el primer día de nuestra vida hacemos lamentables deducciones y confundimos nuestros hábitos mentales con las leyes naturales. Toda clase de sistemas intelectuales —el cristianismo, el socialismo, el patriotismo— están dispuestos, como los asilos de huérfanos, a darnos seguridad a cambio de servidumbre. Una vida mental libre no puede ser tan caliente y confortable como la vida encerrada en un credo; solamente un credo puede darnos la sensación de una chimenea íntima, mientras la tormenta invernal brama al exterior.

Esto nos conduce a una pregunta difícil: ¿Hasta qué punto debiera emanciparse del rebaño una vida modelo? Yo dudo al emplear la expresión «instinto gregario», porque hay discusiones sobre su exactitud. Pero cualquiera que sea su interpretación, los fenómenos que describe nos son

familiares. Nos gusta estar en buena armonía con nuestro grupo cooperativo —nuestra familia, nuestros vecinos, nuestros colegas, nuestro partido político o nuestra nación—. Ello es natural, porque ninguna de las satisfacciones de la vida puede obtenerse sin cooperación. Además, las emociones son contagiosas, especialmente cuando son sentidas por mucha gente al mismo tiempo. Pocas personas pueden asistir a un mitin sin excitarse; si sus ideas son contrarias, su oposición se excita. Y para mucha gente, esta oposición es posible tan sólo cuando se halla asistida de la aprobación ajena. Por ello la comunión de los santos halló tanto consuelo en su persecución. ¿Debemos asentir a este deseo de cooperación con la muchedumbre o nuestra educación debe combatirlo? Hay argumentos en pro y en contra, y el justo medio es la decisión mejor.

Yo, por mi parte, pienso que el deseo de agradar y de cooperar debiera ser enérgico y normal, pero susceptible de ser sustituido por otros deseos, en algunas ocasiones importantes. Al estudiar la sensibilidad, hemos analizado si es deseable el afán de agradar. Sin él, todos nos aburriríamos, y todos los grupos sociales, desde la familia en adelante, serían imposibles. La educación de los niños sería muy difícil si no aspirasen a contentar a sus padres. El carácter contagioso de la emoción tiene también sus aplicaciones cuando el contagio procede de una persona inteligente a otra que lo es menos. Pero en el caso del pánico es todo lo contrario de lo útil. Por tanto, la cuestión de la receptividad emocional no es de ningún modo sencilla. Aun en cuestiones puramente intelectuales, el resultado no es claro. Los grandes descubridores tienen que imponerse al rebaño e incurrir en hostilidad por su independencia. Pero las opiniones corrientes entre los hombres son mucho menos necias de lo que serían si pensarán por sí mismos; en ciencia, por lo menos, su respeto a la autoridad es beneficioso.

Yo creo que en la vida de un hombre cuyas circunstancias no son excepcionales, debiera haber una amplia esfera, dominada por lo que se llama vagamente instintos gregarios, y una pequeña esfera cerrada a ellos. La pequeña esfera contendría la región de su especial competencia. Nos parece estúpido un hombre que no pueda admirar a una mujer hasta que todo el mundo la admire; nos parece que en la elección de mujer todo hombre debe guiarse por sí mismo, no por el reflejo de las ideas de la sociedad en que se desenvuelve. No importa que en su opinión acerca de las personas coincida con sus conocidos, pero al enamorarse le debe guiar su propio juicio. Esto mismo puede aplicarse a otros casos. Un granjero debiera seguir su propia iniciativa en cuanto a la capacidad de los campos que cultiva por sí mismo,

aunque su juicio debe formarse después de haber adquirido un conocimiento científico de la agricultura. Un economista debiera formar un juicio independiente en cuestiones de dinero, pero un hombre corriente hará mejor en seguir la opinión de un especialista. Dondequiera que haya competencia debe haber independencia. Pero el hombre no debe ser un erizo rodeado de púas para mantenerse siempre a distancia. La mayor parte de nuestras actividades ordinarias debieran ser cooperativas y la cooperación debe tener una base instintiva. Sin embargo, todos debiéramos capacitarnos para pensar por nosotros mismos en nuestra especialidad, y todos debemos tener el valor de arrostrar la impopularidad en asuntos de importancia. La aplicación de estos amplios principios a casos especiales puede ser difícil, desde luego. Pero lo será menos que en el mundo actual, cuando los hombres tengan las virtudes de que hemos hablado en este capítulo. El santo perseguido, por ejemplo, no existiría en un mundo de esa naturaleza. El hombre bueno no tendría ocasión de irritarse y perder su paz; su bondad se manifestaría tan sólo con seguir su propio impulso, de felicidad instintiva. Sus conocidos no le odiarían, porque no le temerían; el odio a los descubridores se debe al terror que inspiran, y este terror no existiría entre hombres valerosos. Sólo personas dominadas por el miedo pueden afiliarse al fascismo o al Ku-Klux-Klan. En un mundo de hombres valerosos no existirían tales organizaciones persecutorias y la vida normal opondría al instinto mucha menor resistencia que en la actualidad. Un mundo mejor sólo puede ser creado y defendido por hombres valerosos, pero cuanto menor fuera su éxito, menos ocasiones tendrían de ejercitar su valentía.

Una comunidad de hombres con vitalidad, valor, sensibilidad e inteligencia en el más alto grado que la educación puede producir, sería muy distinta de todo lo que ha existido. Pocos serían desgraciados. Las principales causas de la infelicidad actual son: mala salud, pobreza y vida sexual desagradable. Todas ellas se reducirían mucho. La buena salud podría ser casi universal y la vejez podría retardarse. La pobreza, desde la revolución industrial, es debida solamente a la estupidez colectiva. La sensibilidad despertaría el deseo de abolirla, la inteligencia les enseñaría el procedimiento, y el valor su realización. (Un tímido preferiría seguir siendo infeliz a hacer algo desusado). La vida sexual de la mayoría no es hoy satisfactoria. Ello es debido en parte a la mala educación y, en parte, a la persecución de las autoridades y de Mrs. Grundy^[4]. Una generación de mujeres educadas sin los absurdos temores sexuales acabaría con esto. Se ha creído que el miedo era el único procedimiento para conservar la *virtud* de las mujeres, y se les ha

enseñado a ser cobardes física y mentalmente. Las mujeres con ideas tradicionales acerca del amor fomentan la brutalidad y la hipocresía de sus maridos y desvían los instintos de sus hijos. Una generación de mujeres sin miedo transformaría el mundo, trayendo a él una generación de niños valerosos, no conformados de un modo antinatural, sino rectos y sencillos, generosos, amables y libres. Su ardor acabaría con la crueldad y el dolor que nos agobian porque somos duros de corazón, perezosos, estúpidos y cobardes. La educación que nos da tan malas cualidades nos daría las virtudes opuestas. La educación es la llave del mundo nuevo.

Pero ya es hora de acabar con las generalidades y concretar los detalles que aclaren nuestro pensamiento.

SEGUNDA PARTE
LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

III EL PRIMER AÑO

El primer año de la vida se consideraba anteriormente fuera de la órbita educativa. Mientras el niño no podía hablar, y a veces más tarde, se le confiaba por completo al cuidado de madres y nodrizas, quienes se suponía conocían por instinto lo que era beneficioso para el niño. Desde luego que no lo sabían. Una enorme proporción de niños moría en el primer año, y muchos de los que se salvaban tenían quebrantada su salud. Por descuido, se les dejaba arraigar funestos hábitos mentales. Todo esto se ha averiguado hace muy poco tiempo. Se ha combatido la invasión de la crianza por la ciencia porque perturba la representación sentimental de la madre y el hijo. Pero la sentimentalidad y el amor no pueden coexistir; el padre que ama a su hijo ha de querer en caso necesario emplear su inteligencia para que su hijo viva. Así podemos observar que esta sentimentalidad es más viva en gentes infantiles y en gentes que, como Rousseau, no vacilarían en enviar sus hijos al hospicio. Muchos padres cultivados desean conocer lo que la ciencia dice, y padres ignorantes acuden asimismo a los centros de maternidad. El resultado está patente en la notable disminución de la mortalidad infantil. Hay razones para creer que pocos niños morirían en la infancia criándolos cuidadosa y conscientemente. Y no solamente morirían pocos, sino que los sobrevivientes serían más sanos de espíritu y de cuerpo.

Las cuestiones de salud física en un sentido estricto no encajan dentro de este libro y deben dejarse a los especialistas. Me ocuparé de ellas tan sólo cuando tengan importancia psicológica. Pero lo mental y lo físico apenas pueden diferenciarse en el primer año de la vida. Además, el educador, en años posteriores, al educar al niño, tropezará con equivocaciones puramente fisiológicas. No podemos evitar, pues, hacer excursiones a un campo que no nos pertenece de derecho. El niño recién nacido tiene instintos y reflejos, pero no hábitos. Los hábitos que hubiera podido adquirir en el útero materno de nada le sirven en su nueva situación; hasta el respirar tienen que enseñárselo, y algunos niños mueren por no haber aprendido a tiempo la lección. Hay un

instinto que está muy desarrollado: el instinto de la succión; cuando el niño está entregado a ella, se encuentra en su elemento. Pero el resto de su vida activa transcurre en un vago aturdimiento, del cual descansa entregado al sueño la mayor parte de las veinticuatro horas. Al cabo de quince días todo ha cambiado. El niño ha adquirido esperanzas de experiencias regularmente repetidas. Es ya conservador, probablemente un conservador más completo que lo será nunca. Toda novedad le enoja. Si pudiera hablar, diría: «¿Creéis que a mis días voy a cambiar el curso de mi vida?». Es asombrosa la rapidez con que el niño adquiere hábitos. Todo mal hábito adquirido es una barrera contra mejores hábitos posteriores; por ello es tan importante la primera formación de los hábitos en la primera infancia. Si los primeros hábitos son buenos, se evitan muchas molestias posteriores. Además, los hábitos adquiridos tan pronto se parecen más tarde a los instintos; tienen el mismo profundo arraigo. Los nuevos hábitos opuestos que más tarde se adquieren no tienen igual fuerza; por ello también los hábitos debieran preocupar profundamente.

Dos consideraciones acuden al estudiar la formación de hábitos en la infancia. La consideración primera y principal es la salud; la segunda es el carácter. Queremos que el niño sea una persona amable y capaz de luchar con éxito en la vida. Afortunadamente, la salud y el carácter se orientan en la misma dirección; lo que es bueno para la una es excelente asimismo para el otro. El carácter es lo que particularmente nos interesa en este libro, pero la salud requiere prácticas análogas. Así no nos colocamos en la difícil alternativa de un santo enfermo o un canalla sano.

Toda madre educada conoce hoy hechos tan sencillos como la importancia de alimentar al niño a intervalos regulares y no sólo cuando llora. Esta práctica se ha adoptado porque es mejor para la digestión del niño, lo cual es una razón completamente convincente. Pero es asimismo deseable desde el punto de vista de la educación moral. Los niños son más astutos de lo que las personas mayores se figuran; si notan que el llorar produce resultados agradables, llorarán. Cuando notan, más adelante, que el hábito de quejarse los hace desagradables, sienten sorpresa y molestia, y les parece el mundo antipático y hostil. Si se educan entre mujeres deliciosas que los miman cuando se quejan, la mala costumbre de su niñez se intensificará más tarde. Lo mismo puede decirse respecto a los ricos. A menos que se adopten buenos métodos en la infancia, los ricos serán más tarde descontentos o codiciosos, según la gradación de su poder. El verdadero momento para comenzar el necesario entrenamiento moral es el del nacimiento, porque entonces puede

comenzar sin desagradables esperanzas. Más tarde, tendría que luchar contra hábitos contrarios y, por lo tanto, contra un resentimiento indignado.

Al tratar al niño hay que mantenerse en un justo medio entre la negligencia y la indulgencia. Al niño no le conviene el aire; se le debe tener seco y caliente. Pero si grita cuando no hay una causa física motivada, se le debe dejar gritar; de lo contrario, se convierte muy pronto en un tirano. Cuando se le atiende, debe ser con moderación; debe hacerse lo necesario, pero sin expresiones excesivas de simpatía. En ningún período de su vida debe ser un niño mimado, algo más interesante que un perrillo faldero. Debe tratarse desde muy pronto seriamente, como a un adulto en potencia. Los hábitos que en un adulto pudieran ser intolerables, pueden ser muy agradables en un niño. El niño no puede, naturalmente, tener los hábitos de un adulto, pero deberíamos evitar todo lo que supone un obstáculo en el camino para adquirirlos. Por encima de todo, evitemos que el niño crea en su importancia, que más adelante habrá de perjudicarle y que no está nunca de acuerdo con la realidad.

La dificultad en la educación de los niños reside en la percepción del justo medio que debe poseer el padre. Se necesita una constante vigilancia y muchas molestias para evitar que la salud se altere; estas cualidades en el grado necesario apenas existen cuando no hay un gran cariño paterno. Pero donde existe, es muy probable que no sea muy sensato. Para un padre cariñoso el hijo es de una importancia enorme. A menos que se tenga mucho cuidado, el niño se siente y se juzga tan importante como le juzga su padre. Más tarde no encontrará en su medio social igual cariño; y el hábito adquirido de creerse el centro del universo le conducirá al desengaño. Es igualmente necesario que, no sólo en el primer año, sino también más tarde, los padres tengan un conocimiento claro de la realidad en cuanto a las posibles dolencias de los niños se refiere. En otras épocas los niños tenían mimos y restricciones al mismo tiempo; sus piernas no estaban libres, llevaban demasiada ropa, se les dificultaban sus actividades espontáneas, pero se les cantaba, se les arrullaba y se les mecía. Esto era equivocado, pues se les convertía en parásitos inútiles y regalados. La verdadera regla es animar sus actividades espontáneas y dificultar la demanda del apoyo ajeno. No debe el niño enterarse de lo mucho que se hace por él o del mucho trabajo que cuesta. Siempre que sea posible, conviene que el niño saboree el placer de un éxito conseguido por su propio esfuerzo y no logrado tiranizando a los mayores. Nuestro propósito en la educación moderna es reducir la disciplina externa al mínimo, pero esto requiere una propia disciplina externa, que se adquiere con

mucha mayor dificultad en el primer año de la vida que en otra época cualquiera. Por ejemplo: cuando se quiere dormir a un niño, no hay que llevarlo en el coche de un sitio para otro, ni cogerlo en los brazos, ni siquiera situarse donde pueda vernos. Si se hace esto una vez, el niño exige que se vuelva a hacer la vez siguiente, y en poquísimo tiempo se convierte en un asunto tremendo el hecho de hacer dormir al niño. Se le debe colocar en un sitio caliente, seco, confortable y seguro, y después de algunas observaciones, dejarle solo. Puede ser que grite durante unos minutos, pero a menos que esté enfermo, callará pronto. Y dormirá más y mejor con este procedimiento que con mimos y halagos.

El niño recién nacido no tiene —como ya indicamos— hábitos, sino instintos y reflejos. Por lo tanto, su mundo no está compuesto de *objetos*. Son necesarias experiencias posteriores para el reconocimiento, y el reconocimiento es necesario antes de que pueda surgir la concepción de un *objeto*. La sensación de la cuna, la sensación y olor del pecho materno (o del biberón) y la voz de la madre o de la nodriza se le harán muy pronto familiares. La apariencia visual de la cuna o de la madre surge algo más tarde, porque el recién nacido no sabe cómo enfocar y ver las formas claramente. De modo gradual, a través de la formación de hábitos por asociación, el tacto, la vista, el oído y el olfato aparecen juntos y se funden en la noción vulgar de un objeto, cuyas primeras manifestaciones tienden a producir otras sucesivas. Aun entonces, durante algún tiempo, apenas percibe la diferencia entre personas y cosas; un niño criado al mismo tiempo con biberón y por su madre tendrá durante algún tiempo sensaciones similares respecto a la madre y al biberón. Durante todo este tiempo, la educación debe efectuarse por medios puramente físicos. Sus placeres son físicos —alimentos y calor principalmente— y sus dolores también son físicos. Los hábitos de conducta surgen al desear lo que se relaciona con el placer y al evitar lo que se refiere al dolor. El lloro de un niño es un reflejo relacionado parcialmente con el dolor y un acto parcialmente realizado en busca del placer. En un principio, no es más que lo primero. Pero puesto que todo dolor real que el niño puede estar sufriendo puede posiblemente desaparecer, es inevitable que el lloro aparezca para asociarlo a consecuencias agradables. El niño, por lo tanto, comienza pronto a llorar porque necesita un placer, no porque siente un dolor real; este es uno de los primeros triunfos de la inteligencia. Pero a pesar de todo, no es igual el lloro producido por un dolor real. El oído atento de la madre nota la diferencia, y si es sensata, no concederá importancia al lloro que no sea la expresión de un dolor físico. Es agradable y fácil divertir al niño

cantándole o meciéndole. Pero aprende con tal rapidez a pedir más y más diversiones de esta clase, que pronto le quita parte de su sueño, y el sueño debiera ocupar casi todo su tiempo, excepto el tiempo dedicado a su alimentación. Algunos de estos preceptos pueden parecer demasiado rígidos, mas la experiencia demuestra que son convenientes para la salud y felicidad del niño.

Pero mientras las diversiones a que las personas mayores se dedican deben encerrarse dentro de ciertos límites, las diversiones infantiles deben recomendarse hasta el límite máximo. Desde el principio, deben dársele oportunidades de dar puntapiés y ejercitar sus músculos. Es casi inconcebible que nuestros antepasados hayan persistido tanto tiempo en la práctica de fajar al niño; ello demuestra que al mismo cariño paternal le cuesta trabajo dominar la pereza, puesto que el niño que tiene las piernas libres requiere mayor atención. Tan pronto como el niño puede enfocar, encuentra placer en observar los objetos móviles, especialmente los que se agitan en el aire. Pero el número de posibles diversiones es pequeño hasta que el niño ha aprendido a coger los objetos que ve. Entonces, inmediatamente, aumenta de un modo enorme su placer. Durante algún tiempo, el ejercicio de agarrar basta para hacerle feliz durante las horas que está despierto. El placer del ruido aparece también en este período. Un poco anterior es la conquista de los dedos de los pies y de las manos. Al principio, el movimiento de los dedos de los pies es puramente reflejo; entonces el niño descubre que pueden moverse a su capricho. Esto le produce el placer de un imperialista al conquistar un país extranjero; los dedos de los pies dejan de ser cuerpos extraños y se incorporan al yo. De aquí en adelante, el niño está en disposición de encontrar muchas diversiones, siempre que le faciliten objetos propicios a su alcance. Y las diversiones de los niños deben ser las que su educación requiere, cuidando, naturalmente, de que no se caigan, ni se traguen alfileres, ni se hagan daño alguno.

Los tres primeros meses de la vida son, en conjunto, algo triste para el niño, excepto durante los momentos de su alimentación. Cuando está a gusto, duerme; cuando está despierto, está a disgusto casi siempre. La felicidad de un ser humano depende de capacidades mentales, pero estas pueden encontrar poca salida en un niño de tres meses por falta de experiencia e intervención muscular. Los animales jóvenes gozan mucho antes de la vida, porque dependen más del instinto y menos de la experiencia, si bien las cosas que puede hacer un niño por instinto son muy pocas para que puedan proporcionarle un mínimo de placer y de interés. En conjunto, los tres

primeros meses suponen una gran cantidad de aburrimiento. Pero el aburrimiento es necesario para dormir bien; no dormiría bastante si se hiciera mucho por divertir al niño.

A la edad aproximada de dos o tres meses, el niño aprende a sonreír y a considerar a las personas de manera diferente a como mira a los objetos. A esta edad ya es posible una relación social entre la madre y el niño; el niño puede expresar alegría a la vista de su madre y responder de una manera no exclusivamente animal. Muy pronto aparece el deseo de elogio y aprobación; en mi propio hijo surgió inequívocamente a la edad de cinco meses, cuando consiguió, después de muchos ensayos, levantar de la mesa una campanilla algo pesada, y sonándola miró a su alrededor con una sonrisa de triunfo. Desde este momento el educador posee una nueva arma: el elogio y la censura. Esta arma es extraordinariamente poderosa para la niñez, mas hay que usarla con suma precaución. No debiera haber motivo alguno de censura durante el primer año, y más tarde debiera usarse muy moderadamente. El elogio es menos dañino. Pero no debiera prodigarse de manera que perdiera su valor, ni debiera usarse para sobrestimular a un niño. Ningún padre corriente podrá evitar el elogio a su niño cuando da el primer paso y cuando dice por primera vez una palabra inteligible. Y, generalmente, cuando un niño ha dominado una dificultad, después de esfuerzos persistentes, el elogio es su propia recompensa. Además, es conveniente hacer creer al niño que se simpatiza con su deseo de aprender.

Por regla general, el deseo del niño de aprender es tan fuerte que los padres no necesitan hacer sino proporcionarle una oportunidad. Dad al niño una oportunidad para desenvolverse y sus propios esfuerzos harán el resto. No es necesario enseñar a un niño a andar a gatas, ni a andar, ni ninguna de las otras manifestaciones elementales de ejercicio muscular. Naturalmente, enseñamos a un niño a hablar, hablándole, pero yo dudo de que se consiga algo con el propósito deliberado de enseñarle palabras. Los niños aprenden a su antojo, y es una equivocación pretender forzarles. El gran incentivo del esfuerzo a través de la vida es la experiencia del éxito después de dificultades iniciales. Las dificultades no deben ser tan grandes que causen desánimo, ni tan pequeñas que no estimulen el esfuerzo. Desde el nacimiento hasta la muerte, hay un principio fundamental, y es que sólo hacemos lo que hemos aprendido. Lo que las personas mayores pueden hacer es realizar alguna simple acción que el niño quisiera, como sonar un sonajero y dejar después que el niño lo haga. Lo que otros hacen es tan sólo un estímulo para la ambición, nunca una educación en sí misma.

La regularidad y la rutina son de la mayor importancia en la primera niñez, y especialmente en el primer año de la vida. Por lo que se refiere al sueño, a la comida y a la evacuación, deben formarse hábitos regulares desde el principio. Además, la familiaridad con su ambiente es muy importante en lo mental. Enseña agradecimiento, evita el exceso de esfuerzo y produce una sensación de seguridad. A veces he pensado que la creencia en la uniformidad de la naturaleza, que se dice es un postulado de la ciencia, se deriva por completo del deseo de seguridad. Podemos luchar con algo esperado, pero si las leyes de la naturaleza cambiasen súbitamente, pereceríamos. El niño, a causa de su debilidad, necesita seguridad, y será mucho más feliz si todo lo que ocurre parece acordado a leyes invariables que si tiene que ser vaticinado. En la niñez más avanzada se desarrolla el afán de la aventura, pero en el primer año de la vida, todo lo que no es usual tiende a ser alarmante. Si es posible evitarlo, no debe permitirse que el niño sienta miedo. Si está enfermo y nos preocupa, debemos ocultar nuestra preocupación cuidadosamente, pues de lo contrario pasará por sugestión al niño. Debemos evitar todo lo que le produzca excitación. Y no se le haga creer en su importancia diciéndole que nos preocupa el que no duerma o coma o vaya al evacuatorio. Esto no sólo puede aplicarse al primer año de la vida, sino a años subsiguientes. No permitamos que el niño crea que una acción normal y necesaria como el comer, que debiera ser una satisfacción, es algo que deseamos y que quisiéramos se hiciese para darnos gusto. Si esto se hace, el niño nota pronto que ha adquirido una nueva fuente de poder y aguarda a que se le obligue a acciones que él desea realizar espontáneamente. No creamos que el niño no tiene inteligencia para conducirse así. Su poder es escaso y su inteligencia limitada, pero tiene tanta inteligencia como una persona mayor, donde no operan tales limitaciones. Aprende más en los primeros doce meses de lo que aprenderá nunca en igual espacio de tiempo, y ello sería imposible si no tuviera una inteligencia muy activa.

En resumen: tratemos, aun a los niños más pequeños, como a personas que han de ocupar un puesto en el mundo. No sacrifiquemos su futuro a nuestra conveniencia actual o a nuestro placer en sacar mucho partido de él: lo uno es tan perjudicial como lo otro. En esto, como en todo, es necesario unir el amor al conocimiento para seguir el buen camino.

IV MIEDO

En los capítulos siguientes me propongo tratar de aspectos varios de la educación moral, especialmente desde los dos a los seis años. Al llegar a los seis años la educación del niño debiera ser completa, es decir, que las cualidades que se le han de exigir en años posteriores debieran desenvolverse en el niño espontáneamente, como consecuencia de los buenos hábitos ya adquiridos y de su ambición ya estimulada. Si se desdeña la educación moral temprana o se da defectuosamente, habrá mucho más que hacer en años posteriores.

Demos por supuesto que el niño ha llegado, feliz y saludable, a la edad de doce meses con las bases de un carácter disciplinado, gracias a los métodos de que hablamos en el capítulo anterior. Siempre existirán niños de mala salud, aunque sus padres tomen todas las precauciones científicas conocidas. Pero podemos esperar que su número disminuirá enormemente de día en día. Hoy mismo deberían ser tan pocos, que no tuvieran importancia estadística, si los conocimientos actuales se aplicaran debidamente. Prescindiré de hablar de lo que deba hacerse con los niños cuya primera formación haya sido indeseable. Este es un problema para el maestro de escuela, no para el padre, y este libro está escrito especialmente para padres.

El segundo año de la vida debiera ser de una gran felicidad. El andar y el hablar son nuevas conquistas, que significan un sentido de libertad y de poder. Cada día que pasa significa un nuevo avance^[5].

El niño puede jugar solo y tiene más despierto el sentido de «descubrir el mundo» que el viajero más infatigable. Los pájaros y las flores, los ríos y el mar, los automóviles, los barcos y los trenes le causan delicia e interés apasionado. Su curiosidad no tiene límites; «quiero ver» es una de las frases más corrientes a esta edad. El correr libremente por el jardín o por el campo a orillas del mar le produce un éxtasis de emancipación, después del encierro de su cuarto y de su cuna. La digestión es generalmente más fuerte que en el primer año; el alimento, más variado, y la masticación, una nueva alegría. Por

todas estas razones, si el niño está sano y bien cuidado, la vida es una aventura deliciosa.

Pero con la mayor independencia de hablar y de correr, aparece asimismo una nueva timidez. El niño recién nacido se asusta fácilmente; los señores Watson observaron que las cosas que más le alarman son los ruidos fuertes y la sensación de encontrarse mojado. Mas está tan completamente protegido, que tiene pocas ocasiones de ejercitar su miedo, y en los peligros reales está tan desamparado, que de nada le serviría tenerlo. Durante los años segundo y tercero, surgen nuevos miedos. No vale la pena discutir la participación que en ellos tienen la sugestión y el instinto. El hecho de que los miedos no existan durante el primer año nada prueba contra su carácter instintivo, puesto que un instinto puede madurar en una edad cualquiera. Ni el más exaltado freudiano se atrevería a sostener que el instinto sexual está maduro al nacer. No cabe duda de que tienen mayor necesidad del miedo los niños que pueden andar por sí solos que los que no pueden hacerlo, y no sería, por lo tanto, sorprendente que el instinto del miedo surgiese con su necesidad. La cuestión es de gran importancia educacional. Si todos los miedos surgen de la sugestión, pueden prevenirse con el sencillo procedimiento de no mostrar miedo ni aversión ante un niño. Si, por el contrario, algunos son instintivos, será necesario emplear métodos más elaborados.

El doctor Chalmers Mitchel, en su libro *La infancia de los animales*, presenta una gran cantidad de observaciones y experiencias para demostrar que no existe habitualmente el instinto hereditario del miedo entre los animales jóvenes^[6]. Con excepción de los monos y de algunos pájaros, no experimentan la menor alarma en presencia de inveterados enemigos de su especie, como las serpientes, hasta tanto que sus padres les enseñan a tener miedo de estos animales. Los niños menores de un año no tienen temor alguno de los animales. El doctor Watson enseñó a uno a tener miedo de una rata, haciendo sonar repetidamente un gong detrás de su cabeza en el momento en que le enseñaba una rata. El ruido era terrible, y por asociación acabó siéndolo también la rata. Pero el miedo instintivo a los animales parece desconocido en los primeros meses. El miedo a la oscuridad, asimismo, parece no afectar a los niños que no han estado expuestos a la sugestión de que la oscuridad es terrorífica. Hay ciertamente razones suficientes para creer que la mayor parte de los miedos que creemos instintivos son adquiridos, y que no surgirían si las personas mayores no los crearan.

Para aclarar más este aspecto, he observado a mis propios hijos cuidadosamente, pero como no podía saber siempre lo que nodrizas y criadas

les habían dicho, la interpretación de los hechos era muy dudosa. Por lo que yo pude deducir, confirmaron la opinión del doctor Watson en el primer año de su vida. En el segundo año no tuvieron miedo de los animales, a excepción de uno de ellos, que durante algún tiempo se asustaba de los caballos. Esto, sin embargo, era aparentemente debido al hecho de que un caballo pasó repentinamente por su lado galopando muy ruidosamente. Se trata de una niña que no ha cumplido los dos años, y para observaciones ulteriores me apoyaré en mi hijo, que al cumplir los dos años tuvo una niñera que era tímida y se asustaba muy especialmente de la oscuridad. Mi hijo, que antes era normal, se contagió muy pronto; huía de gatos y perros, sentía horror ante una alacena oscura, quería luz en todas las partes de la habitación al llegar la noche, y se asustaba hasta de su hermanita la primera vez que la vio, creyendo, al parecer, que era un animal extraño de alguna especie desconocida^[7]. Todos estos miedos pudo adquirirlos de su tímida doncella y, de hecho, cuando ella se marchó fueron desapareciendo. Tenía otros miedos, sin embargo, que no podían atribuirse a la misma causa, puesto que comenzaron antes de que llegara la nodriza, y se referían a objetos de los que ninguna persona mayor hubiera sentido alarma. El más importante era el miedo a todo lo que se moviera de una manera extraña, especialmente sombras y juguetes mecánicos. Después de hacer esta observación, supe que esta clase de miedos son normales en la niñez, y que hay razones poderosas para creerlos instintivos. Este hecho lo discute William Stern en su *Psicología de la primera niñez*, página 494, en el capítulo titulado «Temor a lo misterioso». Dice lo siguiente:

«La significación especial de esta forma de miedo, particularmente en la primera niñez, ha escapado a la atención de los antiguos psicólogos infantiles; últimamente ha sido fijada por Groos y por nosotros. “Parece que el temor a lo desconocido es más primitivo que el miedo a lo conocido” (Groos, pág. 284). Si el niño tropieza con algo que no está de acuerdo con la trayectoria normal de su percepción, son posibles tres cosas. O la impresión es tan rara que es rechazada sencillamente como un cuerpo extraño, y la conciencia no se da cuenta de ello. O la interrupción del curso habitual de la percepción es lo suficientemente pronunciada como para atraer la atención, pero no tan violenta como para producir trastornos, y produce sorpresa, deseo de conocer, que es el origen de todo pensamiento, juicio, investigación. O, finalmente, lo nuevo choca súbitamente con lo antiguo con violenta intensidad, produce confusión inesperada en las ideas habituales, sin la posibilidad de una acomodación práctica inmediata, y entonces se produce la conmoción, el fuerte tono efectivo de malestar, el miedo a lo misterioso.

Groos ha demostrado ahora, con gran acierto, que este miedo a lo misterioso se basa en el miedo instintivo y corresponde a la necesidad biológica de que trabaje una generación para la siguiente».

Stern presenta muchos casos; entre otros, el miedo de un paraguas súbitamente abierto, y «el miedo de los juguetes mecánicos». El primer caso es muy frecuente, desde luego, entre vacas y caballos; yo he hecho la experiencia de ahuyentar durante largo rato a un rebaño con este procedimiento. Los miedos de mi hijo a este respecto eran tales como Stern los describe. Las sombras que le inspiraban eran vagas; sombras producidas en una habitación por el movimiento rápido de objetos invisibles (autobuses, por ejemplo) que pasaban por las calles. Acabé con sus temores haciendo sombras en la pared y en el suelo con mis dedos e invitándole a que me imitase; poco después comenzó a comprender las sombras y a divertirse con ellas. Apliqué el mismo principio para los juguetes mecánicos; cuando vio su mecanismo, ya no se asustó más. Pero cuando el mecanismo era invisible el proceso era más lento. Alguien le regaló un cojín que al oprimirlo o al sentarse sobre él emitía un largo gemido melancólico. Nunca le separamos por completo del objeto terrible; se lo pusimos primero a distancia, desde donde le alarmaba relativamente; poco a poco se fue familiarizando con él hasta que el miedo desapareció en absoluto. Generalmente, las mismas cualidades misteriosas que en un principio le producían miedo acababan por encantarle cuando conseguía dominarlo. Yo creo que no debe tolerarse la existencia de un miedo irracional, sino que debe extinguirse gradualmente, familiarizándose con él desde sus primeras manifestaciones.

Adoptamos un procedimiento totalmente distinto (tal vez equivocadamente) en el caso de dos miedos razonables que no existían. Yo vivo la mitad del año en una costa rocosa, donde hay muchos precipicios. El niño no tenía el menor sentido del peligro de las alturas, y se hubiera podido caer desde un acantilado al mar si le hubiéramos dejado solo. Un día que estábamos sentados en un profundo despeñadero de cien pies de altura, le explicamos tranquilamente que si se inclinaba sobre el borde se caería y se rompería como un plato. (Había visto ya un plato roto en muchos pedazos al caer al suelo). Durante algún tiempo estuvo repitiendo las palabras «caer, romper», y luego pidió que se le apartase de allí. Ocurría esto a la edad de dos años y medio. Desde entonces tiene el suficiente miedo a las alturas para estar a salvo mientras se le vigila un poco. Pero todavía sería un poco temerario dejarle solo. Ahora (a los tres años y nueve meses), salta desde alturas de seis pies, sin vacilación, y saltaría veinte pies si se le dejara. Así pues, nuestras

recomendaciones de precaución no produjeron excesivos resultados. Yo lo atribuyo al hecho de que nuestro procedimiento fue instructivo y no sugestivo: ninguno de nosotros sentía miedo cuando le instruíamos. Yo creo que esto es muy importante en la educación. Es necesaria la comprensión razonable de los peligros, no el miedo. Un niño no puede comprender el peligro sin algún elemento de miedo, mas este elemento disminuye mucho cuando no existe en el instructor. Una persona mayor encargada de un niño no debiera sentir miedo nunca. Y esta es la razón por la cual el valor debiera cultivarse entre las mujeres tanto como entre los hombres.

El segundo caso no fue tan deliberado. Un día en que paseaba con el niño (a la edad de tres años y cuatro meses), encontramos una culebra en el sendero. Él había visto reproducciones de culebras, pero nunca hasta entonces había visto una culebra verdadera. No sabía que las culebras mordieran. Le encantó la culebra, y cuando desapareció, echó a correr tras ella. Como sabía que no podía cogerla, no se lo impedí, y no le dije que las culebras son peligrosas. Su niñera, en tanto, le advirtió por aquel tiempo que no corriera por la hierba, puesto que podía haber culebras. En consecuencia, comenzó a temerlas un poco, pero no más de lo razonable.

El miedo más difícil de vencer ha sido siempre el miedo al mar. Nuestra primera tentativa de meter en el mar al niño fue a la edad de dos años y medio. Al principio era imposible. Le molestaba el frío del agua; le asustaba el ruido de las olas, que le parecía que venían siempre y no volvían nunca. Si las olas eran grandes, no quería ni acercarse al mar. Este era un período de timidez general: los animales, los ruidos extraños y otras varias cosas le alarmaban. Acabamos con su miedo gradualmente. Pusimos al niño en balsas de poco fondo, alejadas del mar, hasta quitarle el miedo al frío; al fin de los cuatro meses de verano ya le gustaba chapotear en el agua estancada a distancia de las olas, pero todavía gritaba si se le metía en pozos más profundos, donde el agua le llegaba hasta la cintura. Le acostumbramos al ruido de las olas dejándole jugar durante una hora sin mirarlas; después hicimos que las viera y le convencimos de que después de llegar, volvían. Todo ello, combinado con el ejemplo de sus padres y otros niños, hizo que se acercara a las olas sin temor. Estoy convencido de que el miedo era instintivo; estoy seguro de que no había habido sugestión que lo causara. El verano siguiente, a la edad de tres años y medio, volvimos a la carga. Persistía el terror a meterse entre las olas. Después de una insistencia infructuosa, combinada con el espectáculo de la gente que se bañaba, nos decidimos por los antiguos métodos. Cuando se manifestaba cobarde le decíamos que nos

avergonzábamos de él; cuando se animaba, le elogiábamos calurosamente. Durante quince días seguidos le metimos en el mar hasta el cuello, a pesar de sus protestas y de sus gritos^[8]. Cada día fueron menores, hasta que al fin comenzó él mismo por pedirnos que lo metiéramos en el agua. Pasados los quince días, habíamos conseguido nuestro propósito: que perdiera el miedo al mar. Desde aquel momento le dejamos completamente libre, y se bañó espontáneamente y con el mayor placer, siempre que el tiempo era favorable. No se le había acabado todo el miedo, sustituido en parte por el orgullo. La familiaridad hizo que el miedo disminuyera poco a poco, hasta desaparecer completamente. Su hermana, que tiene ahora veinte meses, nunca ha demostrado el menor temor al mar, y se baña en él sin la menor vacilación.

He contado esto con algún detalle porque, hasta cierto punto, contradice las modernas teorías, por las que siento gran respeto. El uso de la fuerza en la educación debiera ser muy raro. Mas, para la conquista del miedo, yo creo que es a veces saludable. Cuando un miedo es irrazonable y fuerte, el niño abandonado a sí mismo nunca podría saber por experiencia que no había razón para temer. Cuando una situación se repite experimentalmente sin daño, la familiaridad mata al miedo. Sería inútil hacer la temida experiencia una vez tan sólo; es necesario repetirla hasta que no cause sorpresa. Si puede realizarse la experiencia necesaria sin utilizar la fuerza, tanto mejor, pero de lo contrario la fuerza es preferible a la persistencia de un miedo no domado.

Hay otro aspecto más amplio. En el caso de mi propio hijo, y probablemente en otros casos, la experiencia de vencer al miedo es extraordinariamente deliciosa. Es fácil estimular el orgullo del niño; cuando se le alaba por su valor le rebosa el contento durante todo el día. En edad más avanzada, el niño sufre la tortura del desdén de los otros niños, y es mucho más difícil para él la adquisición de nuevos hábitos. Creo, pues, que la pronta adquisición del dominio de sí mismo en el aspecto del miedo y la pronta recomendación de la aventura física son de importancia suficiente para evitar la aplicación de métodos más enérgicos.

Los padres aprenden equivocándose; cuando los niños se han desarrollado es cuando comprenden cómo debieran haberlos educado. Voy a contar un incidente que muestra los peligros de la excesiva indulgencia. A la edad de dos años y medio mi hijo comenzó a dormir solo en una habitación. Estaba muy orgulloso de salir del cuarto de la niñera, y al principio dormía muy tranquilamente. Pero una noche un viento horrible arrancó una valla, que sonó estrepitosamente. Se levantó aterrorizado y gritó. Acudí inmediatamente; al parecer, se había levantado con una pesadilla y se abrazó a mí, mientras el

corazón le latía con violencia. Pronto cesó su terror. Pero se quejó de que estaba oscuro —habitualmente, en aquella época del año, dormía durante las horas de oscuridad—. Cuando le dejé, parecía que no le abandonaba su temor, aunque más mitigado, y le encendí una luz. Después de esto se acostumbró a gritar casi todas las noches, hasta que nos convencimos de que lo hacía por el placer de tener junto a sí a las personas mayores y charlar con ellas. Así pues, le hablamos detenidamente acerca de la ausencia de peligro durante la noche, y le dijimos que si se levantaba tendría que volverse a dormir de nuevo, pues nosotros no le haríamos caso, a menos que se tratara de un asunto de importancia. Escuchó atentamente, y ya no volvió a gritar sino en raras ocasiones y por motivos importantes. Si hubiéramos sido más indulgentes, probablemente nos habría obligado a dormir mal durante mucho tiempo o durante toda la vida.

Basta de experiencia personal; ahora debemos pasar a consideraciones más generales sobre los métodos para eliminar el miedo.

Después de los primeros años, los mejores instructores en valor físico son otros niños. Si el niño tiene hermanos y hermanas mayores, estos le estimularán con su mandato y con su ejemplo y ensayarán todas las pruebas imaginables. En la escuela se siente desprecio por la cobardía física, y no hay necesidad de que los maestros insistan sobre ello. Por lo menos esto es lo corriente entre los niños. Debiera ocurrir lo mismo entre las niñas, cuyas normas de valor debieran ser iguales. Felizmente, en el aspecto físico, ya no se enseña a las niñas en la escuela a ser *como señoritas*, y se concede una gran extensión a su impulso natural hacia el ejercicio físico. Sin embargo, todavía hay alguna diferencia entre niños y niñas en este aspecto. Yo estoy convencido de que esta diferencia debería desaparecer^[9]. Cuando hablo del valor como de algo deseable, lo hago ateniéndome a una definición consuetudinaria: un hombre es valiente cuando hace cosas que otros dejarían de hacer por miedo. Si no siente miedo, tanto mejor; yo no considero la regulación del miedo por la voluntad como el único valor verdadero, ni siquiera como la mejor forma de valor. El secreto de la moderna educación moral está en producir resultados por medio de los buenos hábitos que anteriormente se formaron (o se intentó formar) por medio de la fuerza de voluntad y el imperio sobre sí mismo.

El valor debido a la voluntad produce desastres nerviosos, de los cuales presenta muchos casos la conmoción producida por la explosión de las granadas. Los miedos que habían sido reprimidos forzaron su camino hacia la superficie de manera no perceptible por la introspección. No quiero dar a

entender que se pueda prescindir por completo del imperio sobre sí mismo, pues ningún hombre puede vivir sin él una vida consistente. Lo que quiero decir es que el imperio sobre sí mismo debiera ser necesario solamente en situaciones excepcionales que la educación no había previsto de antemano. Aunque hubiera sido posible, habría sido estúpido acostumbrar a todo el país a adquirir sin esfuerzo el valor que se necesitaba en la guerra. La guerra significaba una necesidad tan excepcional y temporal por su naturaleza, que se hubiera debido impedir si se hubiera iniciado a la juventud en los hábitos adquiridos en las trincheras.

El finado doctor Rivers, en su libro sobre *El instinto y lo inconsciente*, presenta el mejor análisis psicológico del miedo que yo conozco. Hace notar que uno de los procedimientos para afrontar una situación peligrosa es la actividad manual, y que quienes la emplean adecuadamente no sienten de una manera consciente la emoción del miedo. Es una experiencia valiosa, que estimula el esfuerzo y la propia estimación, para pasar gradualmente del miedo a la pericia. La sencilla experiencia de aprender a guiar una bicicleta es una de estas pruebas insignificantes. En el mundo moderno, con el progresivo aumento del maquinismo, esta destreza es cada vez más importante. Yo insinúo que el entrenamiento en el valor físico debiera realizarse enseñando a manipular o a dominar algo, y no por medio de luchas corporales con otros seres humanos. El valor que se requiere para escalar las montañas, para manipular un aeroplano o para gobernar una pequeña embarcación en un temporal, me parece mucho más admirable que el valor que se exige en la lucha. Además, yo entrenaría a los niños de la escuela, siempre que fuera posible, en ejercicios de destreza más o menos peligrosa, mejor que en juegos como el fútbol. Cuando hay un enemigo que vencer, es preferible que no sea otro ser humano. No quiero decir que este principio deba aplicarse con pedantería, sino que debe concedérsele más importancia de la que hoy se le concede en atletismo.

Hay, desde luego, más aspectos pasivos de valor físico. Hay la resistencia al dolor sin hacer alarde de ello, cosa que debiera enseñarse a los niños no concediendo demasiada atención a los pequeños accidentes. La mayor parte de la histeria se debe al excesivo deseo de simpatía; hay gente que inventa dolores para que la atiendan y la traten con mimo. Puede evitarse el desarrollo de esta inclinación acostumbrando a los niños a que no alboroten por un sencillo arañazo o cardenal. En este aspecto, es mucho peor la educación que dan las niñeras a las niñas. Es tan malo ser blando con las niñas como con los

niños; si las mujeres han de ser iguales a los hombres, no deben serles inferiores en fortaleza.

Llego ahora a otras manifestaciones del valor que no son puramente físicas. Son las más importantes, pero es difícil desarrollarlas sin una previa base elemental.

Ya he hablado del temor a lo misterioso, a propósito de los terrores infantiles. Creo que este miedo es instintivo y de enorme importancia histórica. La mayor parte de las supersticiones se debe a él. Los eclipses, los terremotos, las plagas y otros acontecimientos parecidos se producen con gran frecuencia en los pueblos atrasados. Es una manifestación del miedo muy peligrosa, tanto individual como socialmente; es, pues, muy deseable desarraigarla en la juventud. El mejor antídoto para ello es la explicación científica. No es necesario explicar todo lo que parece misterioso a simple vista; después de un cierto número de explicaciones, el niño creerá que hay otras explicaciones en otros casos, y será posible decirle que la explicación no se ha dado todavía. Lo importante es dar lo más pronto posible la sensación de que el sentido del misterio es debido tan sólo a la ignorancia, que puede disiparse con paciencia y esfuerzo mental. Es un hecho notable que lo que más atemoriza al principio al niño por sus misteriosas propiedades es lo que más le encanta después que el miedo se ha desvanecido. De este modo, el misterio, al dejar de provocar la superstición, se convierte en un incentivo para el estudio. Mi chico pequeño, a la edad de tres años y medio, pasaba horas enteras absorto en el examen solitario de un cañón hidráulico, hasta que comprendió cómo el agua entraba, cómo salía el aire y cómo se verificaba el proceso contrario. Los eclipses pueden explicarse de manera comprensible a los niños más pequeños. Todo lo que atemoriza o interesa al niño debiera ser explicado a ser posible; así el miedo se transforma en interés científico por un proceso que es paralelo al instinto y que repite la historia de la raza.

Algunos de estos problemas son difíciles y requieren mucho tacto. El más difícil es el de la muerte. El niño descubre pronto que las plantas y los animales mueren. Es posible que alguien que él conoce muera antes de llegar a los seis años. Si tiene una inteligencia despierta, se le ocurre que sus padres morirán y que él mismo puede morir (esto ya es más difícil que lo piense). Estos pensamientos le sugerirán muchas preguntas, a las que debe contestarse cuidadosamente. Las personas religiosas tendrán mucha más dificultad para contestar que los que creen que no existe la vida después de la muerte. Si se piensa esto último, nunca debe decirse al niño lo contrario; no hay en el mundo nada que justifique el que un padre cuente mentiras a sus hijos. Es

mejor decirles que la muerte es un sueño del cual no se despierta. Esto debiera decirse sin solemnidad, como si fuera la cosa más natural del mundo. Si el niño se preocupa por su muerte, conviene decirle que ello tardará muchos, muchos años. Sería inútil el intento de sugerir en los primeros años ideas estoicas de desdén hacia la muerte. No hay que recordar ese tópico, pero tampoco hay que evitarlo cuando el niño lo sugiere. Hay que hacer todo lo posible para que el niño no crea en su misterio. Si el niño es normal y sano, este procedimiento le evitará preocupaciones. En toda ocasión conviene hablar clara y francamente, decir todo lo que se cree y dar la impresión de que el asunto no es muy interesante. Ni para los jóvenes ni para los viejos es bueno perder mucho tiempo en meditar sobre la muerte.

Además de los miedos especiales, los niños suelen sufrir de ansiedad difusa. Ello es debido casi siempre al exceso de represión por parte de sus mayores y es mucho más frecuente de lo que debiera ser. El regaño constante, la prohibición de hacer ruido, las observaciones interminables acerca de sus modales, hacen al niño desgraciado. Me acuerdo de que a los cinco años me decían que la niñez era la edad más feliz de la vida (una mentira lisa y llana en aquella época). Yo lloraba inconsolablemente, hubiera querido morir, y me preguntaba cómo podría soportar el aburrimiento de los años venideros. Es casi inconcebible que hoy pueda decirse esto a un niño. La vida del niño es instintivamente prometedora; está siempre dirigida hacia realidades que serán posibles más adelante. Este es el aspecto estimulante del esfuerzo infantil. Hacer al niño retrospectivo, representarle el futuro peor que el pasado, es secar la vida del niño en su fuente. Y, sin embargo, esto es lo que hacían sentimentales sin corazón al hablarle al niño de las alegrías de la niñez. Afortunadamente, la impresión de sus palabras no fue duradera. Y de pequeño creía que las personas mayores debían ser completamente felices porque no tenían que ir a clase y porque podían comer lo que quisieran. Esta creencia era estimulante y saludable.

La reserva es una forma perturbadora de la timidez, que es corriente en China e Inglaterra, pero poco frecuente en otras partes. Se debe en parte a la falta de contacto con personas extrañas y en parte a la importancia concedida a las maneras. Convendría que los niños, después de cumplir un año, se acostumbraran a ver personas extrañas y a que les dieran la mano. En cuanto a las maneras, debiera enseñárseles el mínimo indispensable para no convertirse en una molestia intolerable. Es preferible que vean gente extraña durante unos minutos sin limitación y que se los lleven, a tenerlos quietecitos en su cuarto. Pero a partir de los dos años, no está mal enseñarles a que se diviertan por sí

mismos una parte del día, con la tiza, con los aparatos Montessori o con algo parecido. Para conseguir que se estén quietos, debe haber siempre una razón comprensible para ellos. Los modales no han de enseñarse en abstracto, excepto cuando puedan realizarse como un juego divertido. Pero tan pronto como el niño pueda comprender, debería saber que los padres tienen también sus derechos, que tiene que dar libertad a los demás y obtenerla para sí en la mayor extensión posible. Los niños comprenden muy pronto la justicia, y conceden fácilmente a los demás lo que ellos les conceden a su vez. Esto es lo fundamental de los buenos modales.

Por encima de todo, si queremos disipar el miedo en nuestros niños, no lo tengamos nosotros. Si nos asusta la tormenta, el hijo se contagiará de nuestro miedo la primera vez que oiga un trueno en nuestra presencia. Si tenemos miedo a la revolución social, el niño la temerá mucho más todavía, por no poder comprender en qué consiste. Si somos aprensivos para las enfermedades, también nuestro hijo lo será. La vida está llena de peligros, pero el hombre cuerdo ignora los que son inevitables y actúa prudentemente, aunque sin emoción, contra los que pueden evitarse. No podemos impedir la muerte, pero podemos evitar la muerte *ab intestato*; así pues, hagamos nuestro testamento olvidando que somos mortales. La previsión razonable contra la desgracia es completamente distinta del miedo: es una parte de la sabiduría, mientras que todo miedo es una esclavitud. Si no podemos evitar nuestros temores, procuremos que nuestros hijos no los adivinen. Ante todo, démosles amplitud de criterio y una multiplicidad de intereses vivos que les impidan más adelante el preocuparse con las posibilidades de desgracia personal. Sólo así podremos hacerlos ciudadanos libres del universo.

V JUEGO Y FANTASÍA

La afición al juego es uno de los rasgos más claramente distintivos de los animales jóvenes, sean o no humanos. En los niños va acompañada de un placer inagotable en la ficción. Juego y ficción son una necesidad vital de la niñez, cuya oportunidad debe buscarse constantemente, si el niño ha de ser alegre y sano, con absoluta independencia de otras actividades. Hay dos preguntas relacionadas con la educación en este aspecto; primera: ¿qué es lo que padres y escuelas debieran hacer para ofrecer oportunidades?, y segunda: ¿debieran hacer algo más para aumentar la utilidad educativa de los juegos?

Comencemos con unas palabras acerca de la psicología de los juegos. Esto ha sido tratado de una manera exhaustiva por Groos; un ensayo más breve puede hallarse en el capítulo anterior, en el libro citado de William Stern. Hay que considerar dos aspectos distintos en este particular; el primero se refiere a los impulsos que produce el juego; el segundo a su utilidad biológica. Este es el aspecto menos complicado. Parece indudable la teoría de que en el juego la juventud de todas las especies ensaya y practica las actividades que más tarde ha de desarrollar. El juego de los perrillos es exactamente igual a una riña de perros mayores, con la única diferencia de que no se muerden. El juego de los gatitos se parece al del ratón y el gato. A los niños les gusta imitar todo lo que ven, como cavar o construir, y cuanto más importante les parece el trabajo, mayor placer encuentran en jugar a él. Les place todo lo que desarrolla sus músculos, como saltar, trepar por todas partes, andar sobre un tablón estrecho, siempre que la actividad no sea demasiado difícil. Pero aunque esto sea un argumento en pro de la utilidad del juego como impulso, en modo alguno puede aplicarse a todas sus manifestaciones, y de ninguna manera puede considerarse como una prueba de análisis psicológico.

Algunos psicoanalistas han creído ver un simbolismo sexual en el juego de los niños. Estoy convencido de que esto no es más que una alucinación. El principal estimulante instintivo de la niñez no es el sexo, sino el deseo de

llegar a ser adulto, o tal vez más concretamente, la voluntad de poder. Al niño le impresiona su propia debilidad al compararse con las personas mayores, y desea hacerse igual a ellas. Recuerdo la profunda alegría de mi hijo al convencerse de que algún día llegaría a ser hombre y de que yo había sido antes un niño; su esfuerzo tenía ya un estímulo: la convicción real de que su éxito era posible. Desde muy tierna edad el niño desea hacer lo que hacen las personas mayores, como lo demuestra su afán de imitación. El sentimiento de inferioridad es muy fuerte en los niños; cuando son normales y bien educados, es un estímulo para el esfuerzo, pero si se les oprime, puede convertirse en un motivo de infelicidad.

En el juego encontramos dos manifestaciones del afán de poder: una que consiste en el aprendizaje para hacer cosas y otra que reside en la fantasía. Así como un adulto contrariado se entrega a sueños que tienen una significación sexual, así el niño normal se goza en ficciones que tienen un sentido de poder. Le gusta ser un gigante, un león, un tren; en sus artificios procura inspirar terror. Cuando conté a mi hijo la historia de Jack, el matador de gigantes, procuré que se identificara con Jack, pero él eligió decididamente el gigante. Cuando su madre le contó el cuento de Barba Azul, él insistió en ser Barba Azul, y le pareció que hacía bien en castigar a las mujeres por insubordinación. En su juego había la sanguinaria pasión de cortar cabezas femeninas. Sadismo, dirán los freudianos, pero a él le seducía lo mismo ser un gigante devorador de niños, o una máquina que pudiera arrastrar un peso enorme. El elemento común a estas ficciones era el poder, no el sexo. Un día, al volver de paseo, le dije, en broma, que tal vez nos encontrásemos a un tal mister Tiddliwinks en posesión de nuestra casa, y que tal vez nos impidiese que entráramos en ella. Después de ello, durante mucho tiempo, le gustaba situarse en el pórtico como mister Tiddliwinks y decirme que me fuera con la música a otra parte. Le encantaba sobremanera este juego, y no cabe duda que era la ilusión del poder lo que le divertía.

Sería, sin embargo, excesivamente ingenuo suponer que el afán de poder es el único motivo de los juegos infantiles. Les gusta fingir terror, quizá porque la conciencia de que es una ficción aumenta su sentido de seguridad. A veces yo pretendo ser un cocodrilo que se va a comer a mi hijo. Él se asusta de una manera tan realista, que yo me detengo creyendo que, efectivamente, está asustado, pero en el momento en que me detengo, me dice: «Papá, haz otra vez el cocodrilo». En el placer de la ficción interviene la afición al drama, la misma que hace gustar a los adultos del teatro y de la novela. Yo creo que en todo esto hay algo de curiosidad; haciendo el oso el niño se

imagina que va a aprender algo acerca de esos animales. Yo creo que todo impulso de importancia en la vida del niño se refleja en el juego; el poder interviene en el juego en la proporción en que interviene en sus deseos.

Al tratar del valor educativo del juego, todo el mundo aprueba la posibilidad que hay en él de adquirir nuevas aptitudes, pero muchos modernos miran con recelo la importancia que se le concede a la ficción. A los ensueños en la vida adulta se les atribuye un carácter más o menos patológico y se les considera como un sustitutivo del esfuerzo en la esfera de la realidad. Algo del descrédito en que han caído los ensueños ha influido en la actitud respecto a las ficciones infantiles, equivocadamente a mi entender. Los profesores del método Montessori no quieren que sus niños conviertan sus aparatos en trenes, vapores o cosas parecidas; a esto lo llaman «desorden imaginativo». Y tienen razón, porque lo que hacen los niños, en realidad, no es jugar, aunque ellos mismos no crean hacer otra cosa. El aparato divierte al niño, pero su propósito es instructivo; la diversión no es más que un medio para la instrucción. En el juego real la diversión es el propósito fundamental. Cuando la objeción del «desorden imaginativo» se lleva al juego genuino, me parece que se va demasiado lejos. Lo mismo puede contestarse a la objeción a propósito de contar a los niños cuentos de hadas y gigantes, brujas, recursos mágicos, etc. Yo no puedo simpatizar con los ascéticos de la verdad, como con ninguna clase de ascetismo. Se dice comúnmente que los niños no distinguen entre ficción y realidad, pero no veo la razón para creerlo. Nadie cree que Hamlet haya existido, pero nos molestaría quien nos lo recordara cuando gozamos de la obra. Así a los niños les aburre quien inoportunamente les recuerda la realidad, pero no se dejan engañar nunca por su propio artificio.

La verdad es tan importante como la imaginación, pero la imaginación se desarrolla antes en la historia del individuo, como en la historia de la raza. Una vez satisfechas sus necesidades físicas, le interesa el juego mucho más que la realidad. En los juegos es un rey; rige, en efecto, su territorio con un poder superior al de cualquier monarca de la Tierra. En la realidad tiene que ir a la cama a una hora fija y tiene que obedecer multitud de órdenes estúpidas. Se irrita cuando adultos sin imaginación intervienen caprichosamente en su *mise en scène*. Cuando acaba de construir un muro que ni los más altos gigantes pueden escalar y uno cualquiera pasa con su pierna por encima de él, se siente tan indignado como Rómulo contra Remo. Comprendiendo que su inferioridad con respecto a otras gentes es normal y no patológica, su compensación imaginativa es también normal y no patológica. Sus juegos no

le ocupan un tiempo que estaría mejor aprovechado de otro modo; si todas sus horas estuvieran dedicadas a cosas más serias, su sistema nervioso se destrozaría. A un adulto imaginativo debe obligársele a que haga una realidad de sus ensueños, pero un niño no debe realizar sueños que está muy bien que los tenga. Para él sus fantasías no son un sustitutivo permanente de la realidad; por el contrario, su deseo más vehemente es el de convertirlas en realidad a su debido tiempo. Es un error peligroso confundir la realidad con lo supuesto. Nuestra vida está regida no sólo por hechos, sino por esperanzas; la veracidad que se funda únicamente en hechos es una prisión para el espíritu humano. Se deben condenar los hechos cuando son un sustitutivo perezoso de un esfuerzo para cambiar la realidad; cuando son un incentivo, cumplen un fin vital en la encarnación de los ideales humanos. Matar la fantasía en la niñez es esclavizar algo que existe, una criatura que, aun atada a la Tierra, es capaz de crear el Cielo.

Tal vez diga alguien: «Todo eso está muy bien; pero ¿qué tiene que ver con los gigantes traganiños o con Barba Azul, que corta a sus mujeres la cabeza? ¿Van a existir en ese cielo tales cosas? ¿No habrá que purificar y ennoblecer la imaginación para que pueda servir ideales generosos? ¿Cómo puede un pacifista permitir a un hijo inocente que se goce en la idea de destruir vidas humanas? ¿Cómo puede justificarse un placer derivado de instintos de salvajismo que debe extirpar la raza humana?». Supongo que se le ha ocurrido al lector todo esto. La cuestión es importante, y procuraré demostrar por qué sostengo un punto de vista diferente.

La educación consiste en el cultivo de los instintos, no en su supresión. Los instintos humanos son muy vagos y pueden satisfacerse de maneras muy distintas. Muchos de ellos exigen para su goce una cierta habilidad. El *cricket* y el *baseball* satisfacen el mismo instinto, pero al muchacho le gustará practicar el que haya aprendido. Así, el secreto de la instrucción en lo que se refiere al carácter consiste en dar al hombre las habilidades que le conduzcan a emplear de una manera útil sus instintos. El instinto de poder, que en el niño se satisface crudamente identificándose con Barba Azul, puede encontrar más adelante una refinada satisfacción con descubrimientos científicos, obras de arte, creación y educación de hijos espléndidos o cualquiera otra de las muchas actividades útiles. Si lo único que sabe un hombre es luchar, su afán de poder le inducirá a complacerse con la guerra. Pero si tiene otras habilidades, puede encontrar satisfacción por caminos diferentes. Si, en cambio, su afán de poder se marchitó en flor cuando era niño, será descuidado y perezoso, hará poco bien y poco mal, será a *Dío spaciente ed a'nemici sui*.

Esta bondad dulzona no es la que necesita el mundo ni la que debemos aspirar a producir en nuestros hijos. Cuando son pequeños y no pueden hacer mucho daño, es biológicamente natural que revivan imaginativamente la vida de remotos antepasados salvajes. No temamos que persistan con tales hábitos si les proporcionamos el conocimiento y la destreza requeridas para satisfacciones más refinadas. Cuando yo era niño me gustaba poner la cabeza en el suelo y los pies en alto. Ahora, aunque no crea que esté mal, nunca lo hago. Asimismo, el niño a quien le gusta hoy ser Barba Azul perderá ese gusto y se lanzará a la conquista del poder por otras vías. Y si su imaginación se ha mantenido viva en la niñez mediante los estímulos apropiados a esa edad, es mucho más posible que siga viva en años posteriores, cuando puede ejercitarse con procedimientos más apropiados para un hombre. Es inútil imponer ideas morales a una edad en la que no pueden hallar eco y cuando no son necesarias para regir la conducta. El único efecto es aburrimento e impenetrabilidad para las mismas ideas que en mayor edad pudieran haber sido potentes. Esta es, entre otras, la razón por la cual el estudio de la psicología infantil es tan importante en la educación.

Los juegos de los años juveniles difieren de los de la primera niñez por su carácter progresivamente antagonista. Al principio, el juego del niño es solitario; le cuesta trabajo tomar parte en los juegos de sus hermanos mayores. Pero el juego colectivo, tan pronto como se hace posible, es mucho más atractivo, y el placer de jugar solo se desvanece. En la educación de las clases altas inglesas se ha concedido siempre una enorme importancia moral a los juegos escolares. A mi parecer, hay alguna exageración en el punto de vista inglés convencional, aunque comprendo que los juegos tienen cualidades positivas. Son excelentes para la salud, siempre que no se tenga demasiada destreza; cuando se elogia con exceso una habilidad excepcional, los mejores jugadores se extenuan y los demás tienden a convertirse en espectadores. Enseñan a muchachos y muchachas a sufrir accidentes sin quejarse y a soportar grandes fatigas con gesto alegre. Pero las otras ventajas que se les atribuyen me parecen ilusorias. Se dice que fomentan la cooperación, pero lo cierto es que lo hacen en un sentido antagonista. Y ello está bien para la guerra, no para la industria ni para la relación social correcta. La ciencia ha hecho técnicamente posible sustituir la cooperación por la competencia (en forma de guerra), mucho más peligrosa que solía ser. Por tales razones, importa hoy, más que en épocas anteriores, cultivar la idea de empresas cooperativas, en las cuales el *enemigo* es la naturaleza física más bien que las empresas de competencia, en las que hay seres humanos vencedores y

vencidos. No quiero insistir mucho en esto, porque la lucha es natural al hombre y debe tener alguna satisfacción, que difícilmente será más inocente que los juegos y pugnas atléticos. Esta es una razón de peso para no prohibir los juegos, pero no lo es para elevarlos a una posición preeminente en los programas escolares. Dejemos a los muchachos que jueguen porque ello les agrada, no porque sus superiores crean que los juegos son un antídoto para lo que los japoneses llaman «pensamientos peligrosos».

He hablado mucho en el capítulo anterior acerca de la importancia de dominar el miedo y de tener valor, pero no hay que confundir el valor con la brutalidad. Brutalidad es el placer de imponer su voluntad a los demás; valor es indiferencia ante los infortunios personales. Yo enseñaría a niños y niñas, siempre que hubiera oportunidad para ello, a dirigir pequeñas embarcaciones en días de tormenta, a zambullirse en el mar desde alturas, a guiar un automóvil y hasta un aeroplano. Yo les enseñaría, como Sanderson de Oundle lo hizo, a construir máquinas y a exponerse a riesgos en experimentos científicos. A ser posible, yo representaría a la naturaleza como al antagonista en el juego; el deseo de poder puede satisfacer en esta lucha tanto como el competir con otros seres humanos. La habilidad orientada en esta dirección es más útil que la aptitud para el *cricket* o el fútbol, y el desarrollo del carácter está más de acuerdo con la moralidad social. Y aparte de las cualidades morales, el culto del atletismo envuelve una infraestimación de la inteligencia. La Gran Bretaña está perdiendo su posición industrial y perderá probablemente su Imperio por estupidez y por el hecho de que sus elementos directores no fomentan ni valoran la inteligencia. Todo esto está relacionado con el fanático convencimiento de la excepcional importancia del deporte. El mal es hondo: la creencia de que batir una marca atlética es la demostración del valor de un hombre es un síntoma de nuestro fracaso al no comprender la necesidad del pensamiento y el saber para dominar las complejidades del mundo moderno. Pero acerca de este tópico no quiero decir más, pues he de hablar detalladamente de él más adelante.

Hay otro aspecto de los juegos escolares que es usualmente considerado bueno, aunque yo lo creo totalmente perjudicial; me refiero a su eficacia al fomentar el espíritu de cuerpo. Las autoridades miran con simpatía el espíritu de cuerpo porque así es posible utilizar malos motivos para lo que se consideran buenas acciones. Si hay que hacer esfuerzos, se consigue estimularlos fácilmente promoviendo el deseo de sobrepasar a algún otro grupo. Lo terrible es que no se ofrecen posibilidades de desarrollar esfuerzos que no tengan un sentido antagonista. Y es sorprendente cómo ha absorbido

esta obsesión todas nuestras actividades. Si se quiere convencer a un municipio de que debe aumentar la cantidad consignada a protección infantil, hay que resaltar el hecho de que la ciudad próxima tiene una mortalidad infantil más baja. Si se quiere convencer a un fabricante para que adopte un nuevo procedimiento que implique una mejora evidente, hay que insistir en el peligro de la competencia. Si se quiere persuadir al Ministerio de la Guerra de que son deseables en el alto mando ciertos conocimientos militares, ¡ah, no!, ni el temor a la derrota les hará cambiar; tan fuerte es la tradición de *caballeridad*^[10]. Nada se hace para fomentar la actividad creadora en sí misma ni para interesar a la gente en que haga su trabajo de manera eficaz sin molestar a nadie. Nuestro sistema económico tiene que conceder a esto más importancia que a los juegos escolares. Porque los juegos escolares en la actualidad llevan envuelto el espíritu de competencia. Para sustituirlo por el espíritu de cooperación hace falta cambiar los juegos escolares. Pero el desarrollo de esto nos apartaría demasiado de nuestro tema. Yo no trato de la construcción de un Estado bueno, sino de la formación de un individuo bueno, en cuanto sea posible dentro del actual Estado. El mejoramiento del individuo y de la sociedad deben ser simultáneos, pero el individuo es quien interesa especialmente al escribir de educación.

VI CONSTRUCTIVIDAD

Hemos desenvuelto ya, incidentalmente, el tema que motiva este capítulo en sus relaciones con el juego, pero ahora vamos a estudiarlo en sí mismo.

Ya hemos visto que los deseos instintivos de los niños son vagos; la educación y la oportunidad pueden conducirlos por muy distintos cauces. Ni la antigua creencia en el pecado original ni la opinión de Rousseau acerca de la bondad natural están de acuerdo con los hechos. La materia prima del instinto es éticamente neutra y puede formarse hacia el bien o hacia el mal por la influencia del ambiente. Es un motivo de optimismo el hecho de que, con excepción de casos patológicos, la mayor parte de los instintos humanos son capaces de desarrollarse en buen sentido, y los casos patológicos serían muy pocos supuesta una adecuada higiene mental y física en los primeros años. Una educación apropiada haría posible que la vida estuviera de acuerdo con el instinto, pero con un instinto ejercitado y cultivado, no con el impulso informe y crudo de que nos dota la naturaleza. El gran cultivador del instinto es la pericia, pericia que proporciona una cierta clase de satisfacciones, pero no todas. Un hombre con una pericia adecuada será virtuoso; un hombre sin pericia o con una habilidad inconveniente será malo.

Estas consideraciones generales tienen una aplicación especial a la voluntad de poder. Todos queremos hacer algo, pero no nos preocupa lo que hacemos en lo que respecta al deseo de poder. Hablando de una manera general, cuanto más difícil sea el éxito más deseamos alcanzarlo. Nos gusta pescar con mosca artificial porque es difícil; no nos gusta disparar a un pájaro parado porque es fácil. Pongo estos ejemplos porque en tales casos no hay un motivo ulterior al placer de la actividad. Pero el mismo principio puede aplicarse a todo. A mí me gustaba la aritmética hasta que entendí a Euclides, Euclides hasta que aprendí geometría analítica, y así sucesivamente. A un niño le gusta al principio andar; después, correr; más tarde, saltar y subir montañas. Lo que podemos hacer con facilidad no nos proporciona ya el sentido del poder; es la habilidad recientemente adquirida o el dominio de

algo en que vacilábamos lo que nos hace gustar la emoción del éxito. Por esto es por lo que la voluntad de poder es tan inconmensurablemente adaptable según el tipo de habilidad que se practique.

La construcción y la destrucción satisfacen de consumo la voluntad de poder, pero la construcción es, por regla general, más difícil y, por lo tanto, da mayor satisfacción a quien la emprende. No intento dar una definición pedantesca exacta de la construcción y la destrucción; yo supongo, hablando vulgarmente, que construimos cuando aumentamos la energía potencial del sistema en que estamos interesados, y que destruimos cuando disminuimos su energía potencial. O, dicho en términos más psicológicos: construimos cuando producimos una estructura prefijada y destruimos cuando dejamos en libertad a las fuerzas naturales para alterar su estructura actual, sin interesarnos en producir una estructura nueva. Cualquiera que sea el juicio que merezcan estas definiciones, todos sabemos en la práctica cuándo debe considerarse una actividad como constructiva, excepto en los raros casos en que un hombre afirma que va a destruir para reconstruir de nuevo, y no es difícil juzgar si es o no sincero.

Como la destrucción es más fácil, los juegos infantiles comienzan con ella, y sólo pasan a ser constructivos más adelante. Un niño que juega en la playa con un cubo quiere que las personas mayores le hagan pasteles de arena para deshacerlos con su paleta. Pero tan pronto como puede hacer pudines de arena por sí mismo, le encanta su trabajo y no permite que nadie lo deshaga. Si a un pequeño se le dan ladrillos, le gusta destruir las torres que construyen los mayores. Pero en cuanto aprende a construir por sí mismo, se encuentra desmesuradamente orgulloso de su obra y no puede tolerar que su esfuerzo arquitectónico quede convertido en un montón de ruinas. El impulso que mueve al niño a gozar del juego es el mismo en ambos casos, pero la nueva pericia ha alterado la actividad resultante del impulso.

El origen de muchas cualidades procede de haber experimentado la alegría de la construcción. Cuando un niño nos pide que respetemos sus construcciones, podemos hacerle fácilmente comprender que no debe destruir las de los demás. Y así podemos infundirle respeto hacia el producto del trabajo, la única fuente socialmente inofensiva de la propiedad privada. Asimismo se estimula en el niño la paciencia, la observación y la constancia; sin esas cualidades, no conseguirá levantar la torre hasta la altura en que la ha fijado su ilusión. En esta clase de juego con los niños, nuestra participación debe ser la precisa para estimular su ambición y para enseñarles cómo hay

que hacer la cosa; después debe abandonarse la construcción a su propio esfuerzo.

Si un niño tiene acceso a un jardín, es fácil cultivar de una forma más elaborada sus aptitudes constructivas. El primer impulso de un niño en el jardín es coger todas las flores más bonitas. Es fácil impedirlo prohibiéndoselo de antemano, pero la mera prohibición no es buen método educativo. Queremos crear en el niño el mismo respeto hacia el jardín que contiene a los mayores para no cortar flores desconsideradamente. El respeto de las personas mayores es debido a la comprensión del trabajo y del esfuerzo exigido para producir tan agradable resultado. Cuando el niño llegue a los tres años, ya puede dársele un rincón del jardín y animarle a plantar flores en él. Cuando broten y florezcan sus propias flores, le parecerán únicas y maravillosas, y entonces comprenderá que también a las flores de su madre hay que tratarlas con cuidado.

La eliminación de la crueldad irreflexiva puede efectuarse muy fácilmente estimulando su interés por todo lo que está sujeto a construcción y crecimiento. Casi todos los niños, a una cierta edad, quieren matar moscas y otros insectos; luego matan animales mayores y, por fin, hombres. En la mayor parte de las buenas familias inglesas se considera muy honorable el matar aves, y el matar hombres en la guerra se aprecia como la más noble de las profesiones. Esta actitud está de acuerdo con un instinto incultivado; es la actitud del hombre que no posee habilidad alguna constructiva y es, por lo tanto, incapaz de encontrar aplicación inocente a su deseo de poder. Pueden matar faisanes y hacer sufrir a sus colonos; cuando la ocasión se presenta, pueden matar un alemán o un rinoceronte. Pero para actividades más útiles son completamente deficientes, pues sus padres y maestros creyeron que les bastaba con ser *gentlemen* ingleses. Yo no creo que sean al nacer más estúpidos que otros niños; sus deficiencias posteriores en la vida son imputables por completo a una mala educación. Si desde su más tierna edad se les hubiera enseñado a evaluar la vida siguiendo su desarrollo con un amoroso sentido de propiedad; si hubieran adquirido una habilidad cualquiera constructiva; si se les hubiera hecho comprender con qué facilidad y rapidez puede ser destruido lo que una ávida solicitud produjo lentamente; si todo esto hubiera formado parte de su educación moral, no estarían tan dispuestos a destruir lo que otros al mismo tiempo vigilaban o creaban. El gran educador en este aspecto durante la vida es el padre, siempre que el instinto se haya despertado debidamente. Pero entre los ricos ocurre pocas veces, porque

dejan el cuidado de sus hijos en manos de profesionales, y tenemos que empezar a extirpar sus ideas destructivas antes de que lleguen a ser padres.

Los escritores que tienen criadas ignorantes saben que es difícil reprimir su inclinación a utilizar sus cuartillas para encender el fuego (tal vez se lo agradezcan los lectores). Otro escritor, aunque fuera un enemigo encarnizado, no haría nunca semejante cosa, porque la experiencia le ha enseñado el valor de un manuscrito. Asimismo, el niño que tenga un jardín no pisoteará las flores que otros han sembrado, y el que tenga un perro comprenderá el respeto a los animales. En todo el que se haya preocupado por sus hijos es probable que exista respeto por la vida humana. La preocupación por nuestros hijos produce el más profundo afecto paternal; en los que han evitado tales preocupaciones, el instinto paterno se atrofia más o menos y sus manifestaciones se reducen al sentido de la responsabilidad. Pero los padres se preocupan de sus hijos mucho más cuando sus impulsos constructivos se han desarrollado por completo; también por esta razón es deseable, pues, conceder importancia a este aspecto de la educación.

Cuando hablo de constructividad no pienso solamente en la construcción material. El actuar y cantar en un coro implica una construcción cooperativa inmaterial, y ello es agradable para muchos niños y para muchos jóvenes y debiera estimularse (aunque no obligarse). Aun en aspectos puramente intelectuales, es posible que existan inclinaciones constructivas o destructivas. La educación clásica es casi siempre crítica; el muchacho aprende a evitar las faltas y mira con desdén a los que las cometen. Ello tiende a producir una especie de corrección fría que sacrifica la originalidad por el respeto a la autoridad. El latín correcto está fijado para siempre: es el de Virgilio y Cicerón. La ciencia correcta está cambiando siempre, y la juventud capacitada puede mirar hacia adelante para ayudarla en este proceso. En consecuencia, la actitud producida por una educación científica tiene la posibilidad de ser más constructiva que la producida por el estudio de lenguas muertas. Siempre que su fin principal sea evitar errores, la educación tenderá a producir un tipo intelectualmente exangüe. A todo hombre y mujer capaz se le debiera proponer utilizar sus conocimientos en un sentido de aventura. Con demasiada frecuencia la alta educación consiste en la adquisición de algo parecido a buenas maneras, un código meramente negativo que huye de todo solecismo. En este sistema educativo se ha desatendido la constructividad. El tipo usual obtenido es meticuloso, falto de generosidad y de espíritu de aventura. Todo esto se evita cuando el ideal educativo es la perfección positiva.

En años más adelantados de la educación debiera haber un estímulo para la constructividad social. Quiero decir con esto que debiera animarse a las inteligencias despiertas a imaginar medios más productivos para utilizar las fuerzas sociales existentes o para la creación de fuerzas nuevas. Los que leen hoy la *República* de Platón, creen que no tiene aplicación política alguna en la actualidad. Cuando yo afirmé que el Estado ruso de 1920 tenía ideales casi idénticos a los de la *República*, es difícil saber quién se indignó más, si los platónicos o los bolcheviques. La gente lee los clásicos de la literatura sin conceder importancia a las vidas de Fulano, Mengano y Zutano. Esto es mucho más natural en el reino de la Utopía, porque no conocemos ningún camino que nos conduzca a él desde el sistema social en que vivimos. Lo importante en estas cuestiones es poner siempre la vista en el futuro. Los liberales ingleses del siglo XIX tuvieron su mérito, aunque los resultados obtenidos hoy les hubieran horrorizado. Tiene mucha importancia la imagen que domina el pensamiento, muchas veces inconscientemente. Un sistema social puede concebirse en muchas formas; las más usuales son: un molde, una máquina y un árbol. El primero pertenece al concepto estático de la sociedad, como los de Esparta y la China tradicional; la naturaleza humana debe verterse en un molde preparado de antemano para que en él adquiera una forma preconcebida. El hombre cuyas ideas estén presididas por esta imagen tendrá una visión política en cierto modo rígida e inflexible, terca y persecutoria. El hombre que concibe la sociedad como una máquina es más moderno. El industrial y el comunista pertenecen por igual a esta clase. Para ellos la naturaleza humana no tiene interés y los fines de la vida son sencillos: usualmente, la máxima productividad. El propósito de la organización social es asegurar estos sencillos fines. La dificultad estriba en que los actuales seres humanos no los desean; persisten en desear toda clase de cosas caóticas que al cerebro ordenado del organizador le parecen sin valor. Esto hace que el organizador vuelva al molde para producir seres humanos que deseen lo que a él le parece bien. Y esto, a su vez, conduce a la revolución.

El que imagine el sistema social como un árbol tendrá una visión política diferente. Una mala máquina puede ser retirada sustituyéndola por otra. Pero si se corta un árbol, se requiere mucho tiempo antes de que un nuevo árbol adquiera igual tamaño y vigor. Una máquina o un molde son lo que quiera quien los construye; un árbol tiene su naturaleza específica y sólo puede hacerse con el mejor o peor ejemplar de su especie. La constructividad aplicada a las cosas vivientes es completamente distinta de la constructividad aplicada a las máquinas; tiene funciones más humildes y requiere una especie

de simpatía. Por esta razón, al enseñar constructividad a la juventud, debieran dársele oportunidades de ejercitarla en las plantas y en los animales y no sólo en los ladrillos y en las máquinas. La física ha dominado en el pensamiento de la revolución industrial; con ella ha triunfado una concepción más bien mecánica de la sociedad. La evolución biológica introdujo nuevas ideas, que fueron eclipsadas por la selección natural, la cual, a su vez, debiera ser eliminada en los asuntos humanos por la eugenesia, el control de la natalidad y la educación. La concepción de la sociedad como un árbol es mejor que como un molde o una máquina, pero es todavía defectuosa. La constructividad psicológica es de una naturaleza nueva y especial muy poco comprendida todavía. Es esencial para una adecuada teoría educativa, para la política y para todos los asuntos puramente humanos. Y debiera encender la imaginación de los ciudadanos, si no estuvieran desorientados por falsas analogías. Algunos temen la constructividad en los asuntos humanos, porque creen que debieran ser mecánicos y creen también en el anarquismo y en la «vuelta a la naturaleza». Yo estoy procurando demostrar en este libro, con ejemplos concretos, cómo difiere la construcción psicológica de la construcción de la máquina. El aspecto imaginativo de esta idea debiera hacerse familiar en la educación superior; si así fuera, yo creo que nuestra política dejaría de ser tan acre, angulosa y destructora para hacerse flexible y verdaderamente científica, persiguiendo como finalidad el desarrollo de tipos espléndidos de hombres y mujeres.

VII EGOÍSMO Y PROPIEDAD

Llegamos ahora a un problema análogo al del miedo, porque se relaciona con un impulso que es fuerte, que en parte es instintivo y que, además, es francamente indeseable. Debemos preocuparnos mucho de no desviar en ningún caso la naturaleza del niño. Es inútil cerrar nuestros ojos a su naturaleza o desear que sea distinta; debemos aceptarla tal cual es y no aplicar procedimientos que sean aplicables a materias primas diferentes.

El egoísmo no es un concepto ético fundamental; cuanto más lo analizamos, mayor nos parece su vaguedad. Pero como fenómeno infantil es perfectamente definido y presenta problemas que es necesario afrontar. Si se le deja seguir su impulso, el niño mayor se queda con los juguetes del más pequeño, exige más atención de la que le corresponde y va en pos de sus deseos sin tener en cuenta para nada las molestias que ocasione a un niño de menor edad. El egoísmo humano, como un gas, tiende siempre a expandirse si no se le contiene con una presión externa. El objeto de la educación en este aspecto es conseguir que la presión externa tome en el cerebro infantil la forma de hábitos, ideas y simpatías, y no de golpes, porrazos y castigos. La idea necesaria es la de justicia, no la del propio renunciamiento. Todo el mundo tiene derecho a una cierta cantidad de espacio sobre la Tierra, y no debiera considerarse abominable la reclamación de este derecho. Cuando se predica el sacrificio, se sobrentiende que no puede practicarse por completo, y que el resultado ha de ser satisfactorio. Pero ocurre que la gente no aprende la lección, o que se creen culpables cuando no hacen otra cosa que pedir justicia, o que llevan su propio sacrificio a ridículos extremos. En este último caso sienten una indignación velada contra los mismos en cuyo favor renuncian y, probablemente, facilitan que vuelva el egoísmo en súplica de agradecimiento. En ningún caso puede ser doctrina verdadera el sacrificio propio, porque no puede ser universal, y es completamente indeseable la propagación de falsedades como un medio para llegar a la virtud, porque cuando el engaño aparece la virtud se evapora. La justicia, en cambio, puede ser universal. Por

eso debiéramos infundir en los hábitos y en las mentes infantiles el concepto de justicia.

Es difícil, por no decir imposible, hablar de justicia a un niño solitario. Los derechos y deseos de las personas mayores son tan distintos en los niños, que apenas pueden excitar su imaginación; en los placeres de unos y de otros apenas existe competencia. Además, como las personas mayores pueden exigir obediencia a sus propias pretensiones, tienen que ser jueces y parte, y no pueden producir en el niño un efecto de tribunal imparcial. Pueden, naturalmente, dar órdenes concretas acerca de normas de conducta —no interrumpir a su madre cuando está haciendo la cuenta de la ropa, no gritar cuando su padre está ocupado, no interrumpir cuando hay visitas—. Pero estas son exigencias inexplicables, a las que el niño se somete voluntariamente si se le obliga con amabilidad, aunque no afectan lo más mínimo a su concepto de lo justo y razonable. Está bien que se obligue al niño a obedecer tales mandatos, porque no se debe consentir que sea un tiranuelo, y porque debe comprender que otras personas conceden importancia a sus asuntos, por muy raros que sean. Pero de estos métodos no se puede esperar otra cosa que normas exteriores de conducta; la verdadera educación sobre la justicia sólo puede aparecer en las relaciones de los niños entre sí. Esta es otra de las muchas razones para que no se deje solo al niño. Los padres que tienen la desgracia de tener un único hijo deben hacer cuanto les sea posible para que tengan compañía, aun a costa de alejarlos de su casa, si no hay otra solución. Un niño solitario tiene que ser egoísta o inferior, o quizá ambas cosas, alternativamente. Un niño mimado es patético, y un niño desatendido es un estorbo. En esta época de familias reducidas, el problema se ha agudizado. Es una de las razones para reclamar escuelas de nodrizas, de las que hablaré más adelante. Por el momento me fijaré en una familia con dos hijos por lo menos, de edad no muy diferente, para que sus gustos sean también aproximados.

Cuando el placer a que se aspira puede ser gozado por uno solo al mismo tiempo, como por ejemplo guiar un cochecillo, se observará que los niños tienen sentido de justicia. Su impulso, naturalmente, les conduce a pedir que se les dé gusto, excluyendo a los demás, pero es sorprendente cuán pronto se conforman si las personas mayores deciden que se turne cada uno. No creo que el sentido de justicia sea innato, si bien me asombra la facilidad con que puede ser creado. Naturalmente, la justicia debe ser verdadera, sin un asomo de parcialidad oculta. Si tenemos preferencia por un niño determinado, debemos procurar que no influya en la equitativa distribución de

satisfacciones. Es una práctica, generalmente aceptada, que los juguetes sean iguales.

Es inútil afrontar la demanda de justicia con ejercicios de moralidad. No demos más que justicia, pero tampoco esperemos que el niño acepte menos. En el libro *The Fairchild Family* hay un capítulo titulado «Los pecados secretos del corazón», que nos indica los métodos que hay que evitar. Lucía quiere demostrar que ha sido buena, y su madre le contesta que, aunque nada hay en su conducta reprochable, los pensamientos son equivocados. Se apoya en una cita de Jeremías, XVII, 9: «El corazón es engañoso sobre todas las cosas, y desesperadamente malo». Mrs. Fairchild da a Lucía un librito en el cual anote las cosas *desesperadamente malas* que hay en su corazón, a pesar de ser exteriormente tan buena. A la hora del desayuno, sus padres le dan a su hermana una cinta de seda, a su hermano una cereza y a ella nada. Entonces anota en su cuaderno que en aquel momento tuvo un mal pensamiento; el de que sus padres querían a sus hermanos más que a ella. A ella le habían dicho, y ella lo creía, que debía combatir este pensamiento por medio de la disciplina moral, pero este método sólo podía ocultarlo, para producir más adelante extraños efectos perturbadores. Lo más natural en ella hubiera sido decir lo que sentía, y en sus padres disipar sus recelos haciéndole otro regalo o explicándole, de manera comprensible, que aguardase a que otra vez estuvieran en disposición de hacérselo. La verdad y la franqueza disipan las dificultades, mas la solución de la disciplina moral represiva no hace sino agravarlas.

Íntimamente relacionado con la justicia se halla el sentido de la propiedad. Esta es una cuestión espinosa, que debe dilucidarse con mucho tacto y no con una colección de reglas rígidas. Hay, en efecto, razones encontradas, que dificultan trazar una línea definida. Por una parte, el amor a la propiedad produce muchos terribles males en años posteriores; el miedo a perder valiosas posesiones materiales es una de las fuentes notorias de crueldad económica y política. Es deseable que hombres y mujeres pudieran encontrar su felicidad sin tener que someterse a la propiedad privada, es decir, en actividades más bien creadoras que defensivas. Por esto no es recomendable, a ser posible, cultivar en los niños el sentido de propiedad. Pero antes de actuar con arreglo a este punto de vista, sería peligroso desdeñar fuertes argumentos en contrario. En primer lugar, el sentido de propiedad está fuertemente acusado en los niños, y se desarrolla tan pronto como pueden agarrar los objetos que ven (coordinación de la vista y de la mano). Lo que ellos cogen lo creen suyo, y se indignan si alguien se lo quita. Todavía

hablamos de propiedad como de algo que se *retiene*, y *manutención* etimológicamente significa «tener en la mano». Un niño que no tenga juguetes propios, reunirá trozos de madera, de ladrillo o de cualquier cosa y los guardará como un tesoro. El deseo de propiedad está tan arraigado, que no puede combatirse sin peligro. Además, la propiedad desarrolla la atención y refrena los impulsos destructivos. La propiedad es especialmente útil en todo lo que el niño hace por sí mismo, y si se le negara, se malograrían sus impulsos constructivos. Existiendo razones tan opuestas, no podemos adoptar un procedimiento determinado, sino guiarnos en gran parte por las circunstancias y por la naturaleza del niño. Sin embargo, algo diremos para armonizar en la práctica tendencias tan contrarias.

Por lo que se refiere a los juguetes, unos debieran ser de propiedad particular, y otros de propiedad común. Un caballo-mecedora, por ejemplo, debería ser siempre común. Y esto nos sugiere una regla general: cuando un juguete puede ser disfrutado por todos, no al mismo tiempo, sino uno cada vez, debiera ser común si es demasiado grande o demasiado caro para adquirir otro ejemplar. Por otra parte, los juguetes más apropiados a un niño determinado (por diferencia de edad, por ejemplo) debieran pertenecer al que proporcionen mayor satisfacción. Si un juguete exige un manejo cuidadoso, que un niño mayor conoce, es natural que no se permita cogerlo a un niño más pequeño, con peligro de estropearlo. Al niño pequeño se le debiera compensar con la propiedad privada de objetos especialmente apropiados a su edad.

A partir de los dos años no se debiera reemplazar inmediatamente un juguete roto por un niño descuidado, y es conveniente que note su falta durante algún tiempo. No debe permitirse a un niño que se niegue a facilitar sus juguetes a otros niños. Cuando tenga más de los que puede manejar en un momento dado, no se le debe tolerar que proteste si otro niño juega con los que él no usa. Se debiera hacer una excepción con los juguetes que otro niño puede romper, o con los que han servido a su dueño para construir algo de que se encuentra orgulloso. Mientras no se canse de su obra debiera permitírsele conservarla como premio a su destreza. Supuestos estos requisitos, no debiera permitirse a un niño que adoptase la actitud de un perro ante su plato de comida, y nunca debe tolerársele que impida caprichosamente el juego de otros niños. No es muy difícil inculcarles estas normas elementales de conducta, y merece la pena emplear para ello la energía necesaria. No se debe permitir a un niño que quite a otro sus cosas, aun teniendo derecho a hacerlo. Si un niño mayor no se porta bien con otro más

pequeño, hay que pagarle en la misma moneda y explicarle inmediatamente los motivos. Con estos métodos no es difícil establecer entre los niños el grado de bondad mutua necesario para evitar lágrimas y riñas. Cuando la ocasión sea precisa, hay que tener la energía necesaria, acompañada de una forma benigna de castigo. Pero de ningún modo debe permitirse que se forme el hábito de tiranizar al débil.

Aun cuando se tolere la posesión de un cierto número de objetos queridos, se debe procurar que se acostumbren a usar los juguetes como los ladrillos, a los cuales sólo se tiene derecho exclusivo en el momento en que se emplean. El aparato Montessori es común a todos los niños, pero mientras un niño utilice una pieza del aparato, ningún otro le debe importunar. Así se desarrolla un sentido de derecho de propiedad limitado y dependiente del trabajo; y esta noción no se opone a nada deseable en años posteriores. Este método es difícilmente aplicable a niños excesivamente jóvenes, porque todavía no son lo bastante constructivos. Pero con el desenvolvimiento de sus aptitudes, cada vez es más factible interesarles en el proceso constructivo. En cuanto se convencen de que tienen a su disposición siempre que quieran materiales constructivos, no les importa mucho que otros también los tengan a su vez, y la resistencia a la generosidad que pueden sentir en un principio desaparece pronto con la costumbre. Sin embargo, cuando el niño tiene suficiente edad, yo creo que debe permitírsele la posesión de libros, porque ello estimula su amor a ellos y, por consiguiente, la afición a la lectura. Debe procurarse que los libros de su propiedad sean buenos; por ejemplo, *Tanglewood Tales*, de Lewis Carroll, y no libros de desecho.

Así pues, las normas generales son: Primera, no producir en el niño una impresión de fracaso al no tener propiedad alguna; este es el camino que conduce a la miseria. Segunda, permitir al niño la propiedad privada cuando estimule una actividad deseable y, particularmente, cuando requiera un manejo cuidadoso. Pero con estas limitaciones conviene fijar la atención del niño en satisfacciones que no requieran propiedad privada. Y cuando la propiedad privada exista, no se debe permitir al niño que sea mezquino o miserable cuando otros niños deseen utilizar sus cosas para el juego. Y en esto debe procurarse que el niño ceda sus juguetes por propio impulso, pues mientras sea precisa la autoridad para conseguirlo el resultado es nulo. En un niño feliz no parece difícil el estímulo a una disposición generosa, mas si el niño es excesivamente pobre, querrá prolongar ansiosamente las pocas satisfacciones a su alcance. No debe enseñarse a los niños la virtud por el camino del sufrimiento, sino por el camino de la felicidad y la salud.

VIII VERACIDAD

Uno de los fines primordiales de la educación debiera ser producir el hábito de la veracidad. No hablo de la veracidad solamente en el lenguaje, sino también en el pensamiento, pues esta última me parece la más importante de las dos. Prefiero una persona que mienta, con pleno conocimiento de lo que hace, a otra que se engaña a sí misma subconscientemente al principio y luego llega a creer que está siendo virtuosa y veraz. Es cierto que ningún hombre que piense verazmente puede creer que sea *siempre* equivocado faltar a la verdad. Los que sostienen que una mentira es siempre condenable, tienen que apoyarse en una gran cantidad de casuismos y en la práctica constante de ambigüedades desconcertantes, por cuyo medio engañan, sin reconocer en su interior que están mintiendo.

La falsedad como práctica es casi siempre producto del miedo. El niño a quien se eduque sin miedo, será veraz, no merced a un esfuerzo moral, sino porque nunca se le ocurrirá proceder de otro modo. El niño a quien se ha educado prudente y bondadosamente, tendrá una mirada franca en los ojos y se conducirá con llaneza hasta entre personas extrañas, mientras que el niño a quien se trate impertinente o severamente, está en un temor constante de ser reprendido y aterrorizado de haber cometido alguna culpa, aun cuando su conducta haya sido natural. Al niño no se le ocurre al principio que sea posible mentir. La posibilidad de mentir es un descubrimiento, nacido al observar a los adultos agitados por el terror. El niño descubre que los adultos le mienten y que es peligroso decirles la verdad; obligado por estas circunstancias, se decide a mentir. Suprimamos estos incentivos y no pensará en mentir.

Pero al juzgar la veracidad de los niños es necesaria una cierta precaución. La memoria del niño es defectuosa, y muchas veces no conoce la respuesta a una pregunta que suponen sabida sus mayores. Su noción del tiempo es muy vaga; un niño menor de cuatro años distingue con dificultad entre ayer y hace una semana o entre el ayer y hace seis horas. Cuando desconocen la respuesta

a una pregunta, tienden a decir sí o no, de acuerdo con lo que les sugiera el tono de la voz. Además acostumbran a hablar con el aspecto dramático del artificio. Cuando nos dicen solemnemente que en la parte trasera del jardín hay un león, el caso es claro, pero en muchos casos es muy fácil confundir las bromas con las veras. Por todas estas razones, las afirmaciones de un niño son con frecuencia objetivamente falsas, aunque sin la menor intención de engaño. A decir verdad, los niños tienden a creer que los mayores son omniscientes y, por tanto, incapaces de ser engañados. Mi hijo (tres años y nueve meses) suele preguntarme, para divertirse, qué es lo que le ocurrió a él en una ocasión en que yo estaba presente, y me es casi imposible convencerle de que no lo sé. Las personas mayores saben tantas cosas incomprensibles para el niño, que le es imposible adivinar su limitación. El año pasado le regalamos a mi hijo huevos de chocolate de Navidad. Le dijimos que si comía demasiado chocolate le haría daño, y después de decírselo, le dejamos solo. Comió demasiado, y enfermó. Cuando se puso bien, vino hacia mí todo radiante, diciéndome con voz casi de triunfo: «Papá me dijo que yo estaría enfermo, y yo he estado enfermo, papá». Era asombrosa su alegría al verificar el cumplimiento de una ley científica. Desde entonces ha sido posible confiar en él, a pesar de que le damos bombones pocas veces; además, cree implícitamente todo lo que le decimos acerca de lo que le conviene en las comidas. No ha habido necesidad de sermoneo, ni de castigo, ni de temor para llegar a este resultado. Ha habido necesidad, desde el principio, de firmeza y de paciencia. Está en la edad en que es corriente entre los niños coger dulces y mentir cuando se les pregunta acerca de ello. Yo supongo que él también los coge a veces, pero no creo que mienta. Cuando un niño miente, los padres deben preocuparse de ello más que él; deben suprimir las causas que originan la mentira y explicar, suave y razonablemente, que es mejor no mentir. No deben acudir al castigo, que no hace sino aumentar el miedo y, por tanto, el motivo para mentir.

Es indispensable, desde luego, la más absoluta veracidad en los adultos para con los niños si queremos que no aprendan a mentir. Los padres que enseñan que la mentira es pecado, y cuyas mentiras son advertidas por sus hijos, pierden, naturalmente, toda autoridad moral. La idea de decir a los niños la verdad es completamente nueva; casi nadie lo hizo antes de la actual generación. Dudo mucho que Eva contara a Caín y Abel la verdad acerca de la manzana; estoy seguro de que les dijo que no había comido nunca nada que no fuera saludable. Era costumbre entre los padres representarse a sí mismos como olímpicos, inmunes a las pasiones humanas y actuando siempre por

razones puras. Cuando ellos regañaban a sus hijos, lo hacían más bien con dolor que con ira; por mucho que refunfuñasen, nunca estaban disgustados, sino hablando a los niños por su bien. Los padres no se dan cuenta de que los niños tienen una claridad de visión sorprendente; los niños no comprenden las razones políticas para tanto embuste, sino que las desprecian lisa y llanamente. Las envidias y los celos de que el padre no se da cuenta, no pasan inadvertidos para el hijo, que oye como quien oye llover toda su palabrería acerca de la ruindad de esas pasiones. No hay que presumir de inhumanidad o de perfección; o el niño no lo cree, o tanto peor si llega a creerlo. Yo recuerdo vivamente la impresión que me produjo en mis primeros años la farsa y la hipocresía de la época victoriana en que vivía, y juré que si alguna vez tenía hijos no repetiría las equivocaciones que conmigo cometieron. Ahora pongo el mayor empeño en que se cumpla mi promesa. Otra variedad de la mentira, extraordinariamente perjudicial para la juventud, consiste en la amenaza de castigos que no se piensan infligir. El doctor Ballard, en su muy interesante libro *The Changing School*^[11], ha formulado este principio con un tanto de énfasis: «No amenacéis. En caso de hacerlo, que nada os detenga en su realización. Si decís a un niño “Si vuelves a hacer eso, te mato”, matadle. Si no lo hacéis, os perderá todo respeto» (pág. 112). Los castigos con que amenazan las niñeras y los padres ignorantes a los niños, no son tan radicales, pero el principio en que se apoyan es el mismo. No conviene aplicar este procedimiento sino en casos extremos, mas una vez iniciado, no hay que abandonarlo, aunque después nos pese habernos embarcado. Si amenazamos con un castigo, sea siempre uno que podamos ejecutar; nunca se debe lanzar un reto con la esperanza de que no sea aceptado. Es extraño el trabajo que cuesta hacer comprender esto a la gente ineducada. Es especialmente censurable la amenaza terrorífica, como cuando se les dice que los va a encerrar el policía o que se los va a llevar el coco. Esto produce al principio un estado peligroso de terror nervioso, y después un completo escepticismo en cuanto a las afirmaciones y amenazas de las personas mayores. Si a las palabras siguen siempre las obras, el niño se percata pronto de que la resistencia en tales casos es inútil, y obedece a la menor insinuación sin más molestias. Pero es esencial para el éxito de este método que no se adopte sino en casos excepcionalmente necesarios.

Otro engaño poco recomendable es el de considerar los objetos inanimados como si fueran vivos. A veces las niñeras, cuando un niño se hace daño al tropezar con una silla o una mesa, le enseñan a golpear al objeto ofensor diciendo al propio tiempo: «mala silla», «mala mesa». Esto agota la

fuerza más útil de disciplina natural. El niño no tarda en comprender por sí mismo que los objetos inanimados se pueden manejar con habilidad y no con indignación ni con carantoñas. Ello es un estímulo para la adquisición de la habilidad, y una ayuda para la comprensión de los límites del poder personal.

Las mentiras acerca del sexo están santificadas por una sagrada costumbre tradicional. Ello me parece absoluta y totalmente perjudicial, pero no diré más acerca de ello por ahora, pues me propongo dedicar un capítulo a la educación sexual.

Los niños a quienes no se contiene hacen innumerables preguntas, que a veces son inteligentes y a veces no. Tales preguntas son con frecuencia inconvenientes o pesadas. Pero se les debe contestar siempre la verdad del mejor modo posible. Si el niño nos pregunta algo acerca de la religión, digámosle exactamente lo que pensamos, aunque con ello se contradiga la opinión de otras personas mayores. Si nos pregunta acerca de la muerte, contestémosle. Si nos hace preguntas encaminadas a demostrar que somos malos o inocentes, contestémosle. Si nos pregunta acerca de la guerra o de la pena de muerte, no evadamos la contestación. No salgamos del paso diciendo: «Tú no puedes comprenderlo todavía», excepto en asuntos científicos difíciles como, por ejemplo, la naturaleza de la electricidad. Y aun en este caso contestémosle de manera que constituya un placer para él, haciéndole saber algo más de lo que sabía. Digámosle más de lo que puede aprender y no menos; aun aquello que no entienda, estimulará su curiosidad y su ambición intelectual.

La verdad sistemática con los niños produce sus frutos en beneficio de la verdad. El niño tiene la tendencia natural a creer lo que le decimos, excepto cuando se opone a un deseo irreprimible, como en el caso de los huevos de chocolate de Navidad, de que he hablado. La más pequeña experiencia de la verdad de nuestras observaciones, aun en estos casos, nos facilita el ganar crédito fácilmente y sin énfasis. Pero si nos hemos acostumbrado a amenazar con resultados que no se verifican, necesitaremos hacernos cada vez más insistentes y terribles, y el único resultado final obtenido será un estado de intranquilidad nerviosa. Una vez mi hijo quería andar por un río, pero yo me opuse porque creía que había pedazos de loza que podían lastimar sus pies. Como era grande su deseo, no creía lo de la loza, pero cuando yo encontré un trozo y le enseñé el borde cortante, se convenció por completo. Si yo hubiera inventado lo de la loza por capricho, hubiera perdido su confianza en mí. Si yo no hubiera encontrado una prueba de ello, le hubiera dejado chapotear.

Experiencias repetidas de este tipo han hecho que crea casi siempre en mis palabras.

Vivimos en un mundo de farsa, y el niño educado sin embustes está en peligro de no merecer mucho respeto. Y ello es lamentable, porque el desdén es una emoción desagradable. Yo no llamaría su atención hacia esto sino a instancias suyas. La veracidad es una especie de obstáculo en una sociedad hipócrita, pero está más que compensado por las ventajas de la intrepidez, sin la cual nadie puede ser sincero. Todos queremos que nuestros hijos sean rectos, cándidos y francos y que tengan el sentido de la propia estima; por mi parte, yo preferiría que mis hijos fracasaran con estas cualidades a que triunfasen con las artes del esclavo. Un cierto orgullo e integridad nativos son necesarios para un ser humano espléndido, y donde existe la mentira es imposible, excepto cuando alguna causa generosa la motiva. Yo procuraré que mis hijos sean sinceros en su pensamiento y en sus palabras, aun cuando ello significara su fracaso, porque hay algo más importante que la riqueza y los honores.

IX RÉGIMEN DE CASTIGOS

Hasta hace muy poco tiempo castigar a los niños y a las niñas era cosa corriente, y se creía indispensable en todo régimen educativo. Ya hemos visto en un capítulo anterior la opinión del doctor Arnold sobre los azotes, y su punto de vista era humanitario para su época. La idea de dejar en libertad a la naturaleza está asociada con Rousseau y, sin embargo, en su *Emilio* aboga en ocasiones por muy severos castigos. La opinión convencional de hace cien años está expresada en uno de los cuentos del libro *Cautionary Tales*, en el cual una niña alborota porque en vez del cinturón rosa que ella quería le ponen un cinturón blanco:

Papá, que oyó armar tanto ruido
y alborotar en el salón,
bajó a buscar a Carolina
y la azotó sin discusión.

Cuando míster Fairchild encuentra a sus hijos disputando, les da de bastonazos, golpeando con el bastón al ritmo de estos versos:

Dejad a los perros
ladrar y morder.

Después los lleva a ver un cadáver colgado con cadenas en la horca. El niño pequeño estaba horrorizado y pidió que lo llevaran a su casa al oír que las cadenas rechinaban con el viento. Pero míster Fairchild le obligó a quedarse un largo rato, diciéndole que aquel espectáculo demostraba lo que les ocurría a quienes guardaban odio en su corazón. El niño estaba destinado a ser cura y, probablemente, tenía que aprender a describir los terrores de los condenados con la vehemencia de quien ha podido presenciar su fin.

Hoy en día pocas personas son partidarias de estos métodos, ni siquiera en Tennessee, aunque hay mucha diferencia de opiniones en cuanto a los procedimientos sustitutos. Unos creen que todavía es conveniente una cierta dosis de castigo, mientras que otros opinan que se puede prescindir de él en absoluto. Entre estas dos opiniones encontradas hay gran diversidad de matices.

Por mi parte creo que el castigo tiene una importancia secundaria en la educación. El más severo castigo que debiera ser siempre suficiente es la expresión espontánea y natural de indignación. En las pocas ocasiones en que mi hijo se ha portado incorrectamente con su hermana menor, su madre ha expresado su disgusto con una exclamación impulsiva. El efecto era inmediato. El niño rompía en sollozos y no podía consolarse hasta que su madre le tranquilizaba. La impresión era muy profunda, como ha podido comprobarse por su conducta posterior para con su hermana. En algunas raras ocasiones, por haber insistido en pedir cosas que le habíamos negado, o por haber molestado en sus juegos a su hermana, hemos acudido a formas suaves de castigo. En tales casos, cuando los razonamientos y las exhortaciones no han producido resultado, le dejamos solo en un cuarto con la puerta abierta, y le decimos que puede volver en cuanto sea bueno. A los pocos minutos, después de llorar, vuelve y se porta invariablemente bien; comprende perfectamente que al volver se compromete a ser buen chico. Hasta ahora nunca hemos tenido que acudir a castigos más severos. Si hemos de juzgar por los libros de los disciplinantes pasados de moda, los niños educados con los antiguos métodos eran mucho peores que los de ahora. Me horroriza pensar que mi hijo estuviera tan mal educado como los niños del libro *The Fairchild Family*, pero pensaría que la culpa no era de él, sino de sus padres. Yo creo que padres razonables tienen hijos razonables. Los niños deben notar el cariño de sus padres; no el deber y la responsabilidad, que ningún niño agradece, sino amor profundo, que se deleita con la presencia y las gracias infantiles. Y, a menos que ello sea imposible, toda prohibición debe explicárseles cuidadosa y sinceramente. A veces es preferible que tengan pequeños accidentes, como contusiones y ligeros cortes, antes que prohibirles sus juegos irreflexivos; una pequeña experiencia de esta clase predispone a los niños a creer que la prohibición tiene sentido. Cuando se tienen presentes tales condiciones desde un principio, yo creo que los niños harán pocas veces algo que merezca un castigo serio.

Cuando un niño molesta persistentemente a otros niños o interrumpe sus recreos, el castigo natural es la expulsión. Es imprescindible tomar alguna

determinación, porque no debe tolerarse que se disguste a los demás niños. Pero no conduce a nada procurar que el niño díscolo se sienta culpable; es mucho más práctico que comprenda que está perdiendo las diversiones de que los otros gozan. La señora Montessori describe sus experiencias como sigue:

«En cuanto a los castigos, hemos tenido que intervenir muchas veces cuando unos niños molestaban a otros, sin tener en cuenta nuestras reconvenciones. Estos niños eran inmediatamente examinados por un médico. Cuando se trataba de un niño normal, colocábamos en un rincón de la estancia una de las mesitas y le aislábamos; lo sentábamos en una confortable silla de brazos de manera que pudiera contemplar el trabajo de sus compañeros, y le dábamos los juguetes y los juegos que eran más de su gusto. Este aislamiento producía casi siempre el efecto de calmar al niño; desde su sitio podía ver a todos sus compañeros reunidos, y la manera como ellos trabajaban era una *lección objetiva* mucho más eficaz que las mejores palabras del maestro. Poco a poco comenzaba a comprender las ventajas de ser uno de los que trabajaban afanosamente ante su vista, y quería hacer lo mismo que los otros. Así hemos conseguido disciplinar a todos los niños que al principio parecían rebelarse. Al niño aislado se le concedía una atención especial, casi como si estuviera enfermo. Yo misma, al entrar en la habitación, me dirigía inmediatamente a él como si fuera muy pequeño. Entonces fijaba mi atención en los demás, interesándome en su trabajo y haciéndoles preguntas, como si se tratara de hombrecitos. No sé lo que ocurría en el alma de aquellos niños, cuya disciplina creemos necesaria, pero indudablemente la conversión era siempre completa y duradera. Mostraban un gran orgullo en aprender a trabajar y a comportarse, y siempre manifestaban una gran simpatía hacia el maestro y hacia mí»^[12].

El éxito de este método dependió de varios factores que no intervenían en las escuelas antiguas. El primero fue la eliminación de aquellos cuya mala conducta era debida a algún defecto fisiológico. Claro que había que tener tacto y habilidad para aplicar el método. Pero el punto importante era la conducta de la mayoría de la clase; el niño se sentía en contradicción con la opinión pública que, naturalmente, respetaba. Esta es, desde luego, una situación completamente distinta a la del maestro de escuela que tenía su clase siempre dispuesta a la revuelta. No me propongo discutir los métodos que debiéramos emplear, porque no debieran ser nunca necesarios si la educación fuera la adecuada desde los comienzos. A los niños les gusta aprender cosas, siempre que sean cosas convenientes y convenientemente enseñadas. También se cometen errores en lo que se le dice al niño a

propósito de la comida y el sueño; lo que es un beneficio positivo para él, se le representa como un favor que hace a los adultos. Los niños se acostumbran a creer que la única razón para comer y para dormir es que los mayores lo desean; así acaban por sufrir de insomnio y de dispepsia^[13]. A menos que un niño esté enfermo, dejadle si no prueba la comida y se queda con hambre. Mi hijo, a quien su nodriza le forzaba a comer, estaba cada vez más difícil. Un día no quiso comer su pudín, y se lo retiramos de la mesa. Poco después pidió que se lo trajeran, pero se le contestó que ya se lo habían comido en la cocina. Se quedó desconcertado, y ya no volvió a repetir más tales escenas. El mismo método puede aplicarse exactamente a la instrucción. Los que no la quieren que no la tomen, teniendo cuidado de que se aburran entre tanto. Si ellos se aburren mientras los demás aprenden, querrán también su parte en la lección y el maestro podrá aparecer haciéndole un favor, lo cual es la verdad de lo que ocurre. Yo tendría en todas las escuelas una habitación vacía adonde se enviara a los alumnos que no quieren aprender, y una vez allí, no les permitiría que volvieran a la clase en todo el día. Enviaría allí también como castigo a quienes no se portaran bien durante la clase. Parece evidente que el castigo sea de tal naturaleza que no agrade al culpable, sino que le disguste. Sin embargo, todavía es un castigo corriente en clase de literatura obligar al alumno a que copie un texto.

Los castigos suaves son de utilidad cuando se trata de ofensas leves, especialmente en cuanto a los modales. El elogio y la censura tienen importancia como castigo y recompensa para los niños, y también para muchachos y muchachas cuando es una persona de respeto quien los emplea. No me parece posible educar sin elogios y censuras, pero hay que utilizarlos siempre con una cierta precaución. En primer lugar, deben suprimirse las comparaciones. A un niño nunca debe decirse que lo ha hecho mejor que Fulano y que Zutano, o que Mengano se porta siempre bien; lo primero produce desdén y lo segundo odio. En segundo lugar, la censura debe prodigarse mucho menos que el elogio; debiera ser un castigo definitivo, empleado en casos de contumacia, y nunca debiera prolongarse después de producir su efecto. En tercer lugar, el elogio no se debiera utilizar nunca para casos corrientes. Yo lo emplearía como estímulo del valor o de la habilidad y para actos de altruismo realizados después de un esfuerzo moral. Y siempre debe elogiarse un trabajo excepcional. El elogio por haber realizado algo difícil es una de las más deliciosas experiencias juveniles, y el deseo de este placer es muy natural, aunque no debiera constituir el acicate mayor. El

interés principal debiera residir siempre en la cosa en sí, cualquiera que ella sea.

Los graves defectos de carácter, como la crueldad, pocas veces deben corregirse por medio de castigos. O, mejor dicho, el castigo debiera constituir una parte muy pequeña del tratamiento. La crueldad con los animales es más o menos natural en los niños, y se requiere para prevenirla una educación *ad hoc*. Es muy mal sistema el de esperar hasta el momento en que sorprendamos a un niño torturando a un animal para proceder entonces a torturar al niño. Lo único que se consigue con ello es que el niño se arrepienta de haber sido sorprendido. Es preciso vigilar las primeras manifestaciones de lo que más tarde suele convertirse en crueldad. Hay que enseñar al niño el respeto a la vida; no debe nunca sorprendernos matando animales, aunque sean avispas o serpientes. Si no lo hemos podido impedir, hay que explicarle claramente las razones de cada caso particular. Si hace algo molesto a algún niño menor, hay que pagarle inmediatamente en la misma moneda. Si protesta, puede contestársele que lo que no quiera para sí no lo quiera para otros. De este modo, el hecho de que los demás tienen sus mismos sentimientos queda profundamente grabado en su atención.

Es evidentemente esencial para este método comenzar pronto y aplicarlo a las formas menores de maldad. No es posible aplicar a un niño la ley del Talión sino en las pequeñas ofensas. Y cuando se adopte este plan, el niño debe comprender que no se trata de un castigo, sino de una enseñanza: «Mira, esto es lo que hiciste con tu hermanito». Y cuando el niño proteste: «Bueno, si no está bien, no debes hacérselo». Tratándose de un incidente sencillo e inmediato, el niño comprende y se da cuenta de que no hay que desdeñar los sentimientos ajenos. Y en este caso, la crueldad nunca llega a desarrollarse.

Toda instrucción moral debe ser inmediata y concreta; debe proceder de una situación que ha surgido naturalmente, y no debe traspasar nunca los límites naturales de este caso particular. En otros casos semejantes, el niño aplicará la moraleja por sí misma. Es mucho más fácil elegir un caso concreto y aplicar consideraciones análogas a casos parecidos que establecer una regla general y proceder deductivamente. No digamos de una manera general: «Sé valiente, sé bueno», sino instémosle a que se porte con decisión en un momento dado, y digámosle luego: «Bravo, muchacho; eres un valiente». Los mismos principios pueden aplicarse a la crueldad; vigilemos sus primeras manifestaciones e impidamos su desarrollo.

Si, a pesar de todos nuestros esfuerzos, la crueldad se desarrolla en edad más avanzada, hay que conceder al hecho toda su importancia y tratarlo como

una enfermedad. Al niño debe tratársele como si le ocurriera algo desagradable, como si tuviera sarampión, y nunca de forma que él se crea perverso. Se le puede aislar durante algún tiempo de los niños y animales y explicarle que no le conviene reunirse con ellos, haciéndole comprender cuánto sufriría si fuera tratado cruelmente. Se le puede hacer creer que para que no le amenace el impulso de la crueldad sus mayores se esfuerzan en librarle de ella en lo futuro. Yo creo que estos métodos darían resultado siempre que no se tratara de casos patológicos.

El castigo corporal pienso que no es admisible nunca. En formas suaves no es recomendable, aunque no sea mucho el daño; en formas severas, estoy convencido de que engendra crueldad y brutalidad. Es cierto que a veces no produce resentimiento contra la persona que castiga; donde es costumbre, los niños se adaptan a ella como si formara parte de las leyes naturales. Pero les acostumbra a la idea de que puede ser natural y correcto el castigo corporal cuando se quiere mantener la autoridad, lección muy peligrosa para que la aprendan quienes han de conseguir puestos de poder. Además, destruye la relación de abierta confianza que debiera existir entre padres e hijos como entre maestros y discípulos. Los padres modernos quieren que sus hijos estén con la misma naturalidad en su presencia que en su ausencia; quieren que se alegren cuando les ven venir; no quieren la tranquilidad ficticia del sábado mientras ellos están presentes, seguida de un bullicio de todos los diablos en cuanto vuelven las espaldas. Conseguir el cariño sincero de los hijos es una de las más grandes alegrías de la vida. Nuestros abuelos no conocieron esta alegría y, por lo tanto, no sabían lo que perdían. Enseñaron a sus hijos que era su *deber* amar a los padres y procedieron de manera que se hizo casi imposible el cumplimiento del tal deber. Carolina, en los versos citados al comienzo de este capítulo, no podía sentir mucha alegría al ver llegar a su padre «para azotarla, sin discusión». Mientras se persistió en la idea de que el amor podía exigirse como un deber, no se hizo nada para ganarlo como una emoción sincera. A consecuencia de ello, las relaciones humanas fueron rígidas, duras y crueles. El castigo formaba una parte de esta concepción total. Es extraño que hombres a quienes nunca les hubiera pasado por la imaginación la idea de levantar la mano contra una mujer, estuvieran constantemente dispuestos a torturar físicamente a niños indefensos. Felizmente, durante los cien años últimos se ha abierto camino una concepción mejor de las relaciones entre padres e hijos, y con ella se ha transformado por completo toda la teoría de los castigos. Yo espero que las ideas cultas que han comenzado a prevalecer en la educación se extiendan

gradualmente a otras relaciones humanas, porque necesitamos de ellas tanto como en nuestro trato con nuestros niños.

X IMPORTANCIA DE LOS OTROS NIÑOS

Hemos tratado hasta ahora de lo que padres y maestros pueden hacer para formar en el niño un buen carácter. Pero hay probablemente muchas cosas que no pueden hacerse sin la ayuda de otros niños. Esto es más cierto todavía a medida que se hacen mayores, pues nunca es más importante que en la universidad la comunicación entre muchachos de edad aproximada. En los primeros meses del primer año de la vida el niño no necesita de los otros; en los tres últimos meses esta necesidad comienza a hacerse sentir ligeramente. A esta edad le convienen niños un poco mayores. El primer hijo de una familia tarda generalmente más en aprender a andar y a hablar que los hijos siguientes, porque los mayores lo hacen demasiado bien para que la imitación sea fácil. Un niño de tres años es mejor modelo para el niño de uno, porque las cosas que hace son más parecidas a las que el menor quisiera hacer y porque sus facultades no le producen el efecto de lo sobrenatural. Los niños notan que los otros niños son más parecidos a él que los adultos y, por lo tanto, su ambición está más estimulada por lo que otros niños hacen. Nadie facilita mejor que la familia esta educación común. La mayor parte de los niños, si pueden elegir, prefieren jugar con otros niños mayores, porque así ellos se sienten *grandes*; estos mayores prefieren a su vez jugar con otros mayores todavía, y así sucesivamente. El resultado es que, tanto en la escuela como en las calles de un barrio pobre, como en cualquier parte donde la elección sea posible, los niños juegan casi siempre con sus coetáneos, porque los mayores no quieren jugar con los menores. De aquí se deduce que lo que tengan que aprender de otros niños mayores, tienen que aprenderlo principalmente en casa. Esto tiene el inconveniente de que en toda familia hay un niño, el mayor, que no puede participar de las ventajas de este método. Y como las familias son cada vez menores, el porcentaje de los primogénitos es mayor, y el inconveniente aumenta. Las familias pequeñas son en cierto modo una desventaja para los niños, a menos que utilicen las escuelas de párvulos. Pero a estas escuelas les dedicamos un capítulo aparte.

Los niños mayores, los menores y los coetáneos son utilizables, pero las relaciones de los mayores con los menores, por las razones expuestas, tienen lugar principalmente en la familia. La gran utilidad de los niños mayores está en que pueden excitar ambiciones asequibles. El niño hace esfuerzos enormes para que lo admitan en los juegos de los niños mayores. Los niños mayores se conducen de una manera espontánea y natural, sin la importancia y artificio de que se rodean las personas mayores en sus juegos con los niños. La misma falta de importancia en una persona mayor sería desagradable, porque las personas mayores tienen poder y autoridad y porque juegan, no para divertirse ellos, sino para divertir al niño. Un niño se somete alegremente a un hermano o hermana mayor con más facilidad que a un adulto y sin necesidad de disciplina. La cooperación en un papel subordinado se aprende mejor de otros niños; cuando personas mayores quieren enseñarla, se encuentran con los dos peligros opuestos de severidad y rigor; severidad si aspiran a una cooperación real, y simulación si se conforman con su apariencia. No quiero decir que deba evitarse siempre la cooperación real o simulada, sino que no tiene la espontaneidad que es posible entre un niño mayor y otro menor y, por lo tanto, no puede utilizarse durante horas enteras de un modo agradable para ambas partes.

Los muchachos un poco mayores son de una especial utilidad para enseñar, no cosas serias, sino lo que puede enseñarse fuera de las horas de trabajo. Un muchacho o muchacha un poco mayores constituyen siempre un estímulo muy eficaz para la ambición, y siendo afables, pueden explicar dificultades mejor que un adulto, por estar reciente en ellos la experiencia de haberlas resuelto. En la misma universidad aprendí de muchachos un poco mayores que yo más de lo que me hubieran podido enseñar señores graves y sesudos. Yo creo que esta experiencia es general dondequiera que la vida social universitaria no se ha hecho demasiado rígida por la *tradición*. Ello se hace imposible donde los estudiantes más antiguos consideran su dignidad rebajada al tener relación con los más modernos.

También pueden utilizarse niños menores, especialmente desde los tres a los seis años, para la educación moral. Mientras un niño se relaciona con adultos, no tiene ocasión para el ejercicio de muchas importantes virtudes, especialmente las que debe reunir el fuerte en sus relaciones con el débil. A un niño debe enseñársele que no quite a sus hermanos menores cosas por la fuerza, que no se irrite demasiado cuando el menor derriba inadvertidamente su torre de ladrillos, que no esconda los juguetes que no utiliza y que el otro desea. Debe enseñársele que el menor puede hacerse daño fácilmente si no se

le trata con cuidado, y a sentir pesar cuando le haga llorar desconsideradamente. Al proteger a un niño menor, puede hablarse al mayor con una violencia y dureza que en otro caso no se justificarían, pero que producen impresión precisamente por no ser esperadas. Todas estas son lecciones útiles que sería difícil dar de otra manera. Es una tontería y una pérdida de tiempo dar instrucción moral abstracta a un niño; todo debe ser concreto y acomodado a la situación de actualidad del niño. Muchas cosas que al adulto le parecen educación moral son para el niño como la teoría del manejo de una sierra. El niño cree que se le debe demostrar cómo se hacen las cosas. Por ello el ejemplo es tan importante. El niño que ve trabajar a un carpintero procura imitar sus movimientos; el niño que ve a sus padres comportarse con afabilidad y consideración, procura imitarles también en este aspecto. En ambos casos el niño quiere imitar lo que se le aparece con prestigio. Si damos a nuestro hijo una lección solemne sobre el uso de la sierra y la empleamos luego como un cuchillo, no conseguiremos hacer de él un carpintero. Y si insistimos en que se porte bien con su hermanita y nosotros la tratamos mal, habremos perdido nuestro tiempo. Por ello, cuando nos veamos obligados a hacer llorar a un niño para limpiarle la nariz, por ejemplo, debemos explicar al mayor cuidadosamente por qué nos vemos obligados a ello. De lo contrario, pudiera ocurrir que el mayor saliera en defensa del pequeño y echara en cara al padre su crueldad. Si un padre permite que su hijo tenga la impresión de que es cruel, no podrá desviar, en caso necesario, sus impulsos hacia la tiranía.

Aunque tanto los mayores como los menores tienen su importancia, mayor la tienen los de la misma edad, por lo menos a partir de los cuatro años en adelante. Lo que más necesita aprender es la conducta que ha de seguir con sus iguales. Muchas de las desigualdades que existen en el mundo son artificiales, y sería excelente que lo tuviéramos en cuenta en nuestra manera de portarnos. Las personas ricas se creen superiores a sus cocineros y se conducen con ellos de manera muy distinta que en sociedad. A su vez, se sienten inferiores a un duque, y le tratan de manera que indica falta de propia estimación. En ambos casos se equivocan: el duque y el cocinero debieran ser estimados y tratados como iguales. En la juventud, la edad forma una jerarquía que no es superficial, pero por esta misma razón los hábitos sociales deseables para más adelante se aprenden mejor relacionándose con sus coetáneos. La competencia escolar y los juegos de todas clases son mejores entre muchachos de la misma edad. Entre los compañeros de clase un muchacho tiene la importancia que le asigne su criterio; puede ser admirado o

despreciado, pero ello depende de su carácter y de sus hechos. Los padres cariñosos crean un medio demasiado indulgente; los padres fríos crean un ambiente en el que se ahoga la espontaneidad. Sólo los muchachos de la misma edad pueden promover la espontaneidad en libre competencia y en igual cooperación. La propia estimación sin tiranía, la consideración sin rebajamiento, pueden aprenderse mejor relacionándose con iguales. Por estas razones no hay solicitud paternal que pueda proporcionar a un muchacho o muchacha, en su casa, las ventajas que le puede proporcionar una buena escuela.

Aparte de estas consideraciones, hay otra, quizá más importante. El cerebro y el cuerpo del niño exigen una gran cantidad de juego, y después de los primeros años, el juego apenas puede ser satisfactorio sino con otros niños y niñas. Un niño que no juega se hace raro y nervioso, pierde la alegría de la vida y se llena de preocupaciones. Es posible, desde luego, educar a un niño, como se educó a John Stuart Mill, haciéndole estudiar griego desde la edad de tres años, sin que conociera expansiones infantiles. Pero aunque desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos el resultado puede ser excelente, el sistema en conjunto no es recomendable. Mill cuenta en su *Autobiografía* que durante su adolescencia estuvo a punto de suicidarse al pensar que todas las combinaciones de notas musicales se agotaran algún día, haciéndose imposible la creación de composiciones nuevas. Es indudable que una obsesión de este tipo es un síntoma de agotamiento nervioso. En años posteriores siempre que se le ocurría algún razonamiento que pudiera demostrar la equivocación de las ideas de su padre, huía de él como un caballo asustado, limitando con ello en gran parte el valor de sus propios juicios. Parece probable que una juventud más normal le hubiera dotado de mayor elasticidad intelectual y le hubiera capacitado para ser más original en su pensamiento. Sea de ello lo que quiera, lo cierto es que hubiera tenido mayor capacidad para gozar de la vida. Yo mismo fui el producto de una educación solitaria hasta la edad de dieciséis años, no tan violenta como la de Mill, pero demasiado ausente de los goces ordinarios de la juventud. Yo experimenté en mi edad adulta la misma tendencia al suicidio que describe Mill, porque creía, en mi caso, que las leyes dinámicas regulaban los movimientos de mi cuerpo, siendo, por lo tanto, la voluntad una mera ilusión. Cuando comencé a reunirme con mis coetáneos, me creía pedante y raro. El tiempo que duró en mí esta actitud no soy yo el llamado a decirlo.

A pesar de todos estos argumentos, estoy dispuesto a conceder que hay un cierto número de niños y niñas que no debieran ir a escuelas y colegios y que

algunos de ellos son individualidades sobresalientes. Si un muchacho tiene facultades mentales anormales orientadas en una dirección determinada, al mismo tiempo que una vitalidad pobre y exceso de nerviosismo, puede ser completamente incapaz de encajar en una comunidad de muchachos normales y verse perseguido hasta volverse loco. No es raro encontrar capacidades de excepción en sujetos de inestabilidad mental, y en tales casos es recomendable la adopción de métodos distintos a los normales. Debe analizarse cuidadosamente si la sensibilidad anormal tiene una causa definida y procurar curarla con esfuerzo constante. Pero tales esfuerzos no deben producir un sufrimiento análogo al que su anormalidad tendría que soportar en el trato con compañeros brutales. Yo creo que esta sensibilidad es debida casi siempre a equivocaciones cometidas durante la infancia, que trastornan el estómago o los nervios del niño. Con una educación infantil adecuada, yo creo que casi todos serían lo suficientemente normales como para gozar de la compañía de muchachos y muchachas. Las excepciones de rigor serían debidas a alguna manifestación genial; en ese caso, la escuela es indeseable y es preferible una juventud más recogida.

XI AFECTO Y SIMPATÍA

Muchos lectores pensarán que hasta ahora he desdeñado excesivamente la amabilidad, que es, en cierto sentido, la esencia del buen carácter. Yo he sostenido que el amor y el conocimiento son los dos requisitos principales para la verdadera acción y, sin embargo, al tratar de la educación moral nada he dicho acerca del amor. La razón de ello es que el verdadero amor debiera ser el fruto natural resultante de la adecuada educación del niño, más bien que algo conscientemente pretendido durante su evolución. Debemos tener ideas claras acerca de la clase de cariño deseable y de la disposición apropiada a las distintas edades. Desde los diez o doce años hasta la pubertad un muchacho puede vivir sin cariño, y nada se gana con esforzarse en cambiar su naturaleza. Durante la juventud hay menos ocasiones para la simpatía porque es menor su capacidad para expresarla efectivamente, y porque el joven tiene que preocuparse de su preparación para la vida, con exclusión de los intereses de otras gentes. Por estas razones, debiéramos preocuparnos de producir hombres simpáticos y afectuosos más que de forzar el desarrollo precoz de estas cualidades en los primeros años. Nuestro problema, como todos los problemas en la educación del carácter, es científico y pertenece a lo que pudiéramos llamar dinámica psicológica. El amor no puede existir como un deber; decirle a un niño que *debe* amar a sus padres, a sus hermanos y hermanas, es completamente inútil, si no es algo peor. Los padres que quieran ser amados deben procurar inspirar amor y dar a sus hijos las características físicas y mentales que producen los afectos expansivos.

No solamente no debe mandarse a los niños que amen a sus padres, sino que no debe hacerse nada que se proponga directamente este resultado. El cariño paternal, en lo que tiene de más puro, difiere en este aspecto del amor sexual. El amor sexual busca, naturalmente, la correspondencia, porque sin ella no podría cumplir su función biológica. Pero la correspondencia no es esencial al amor paterno. El instinto natural paterno no adulterado considera al niño como una parte externa de su cuerpo. Si nos duele un dedo del pie lo

cuidamos por propio interés, y no esperamos que nos demuestre su agradecimiento. La mujer salvaje yo creo que tiene sentimientos muy parecidos para su hijo. Desea su bienestar casi en el mismo sentido que desea el suyo, especialmente cuando es todavía muy joven. No tiene más sentido de abnegación al preocuparse de su hijo que al preocuparse de sí misma, y por esta razón no busca gratitud. Le basta para su satisfacción que el niño la necesite mientras no tiene amparo. Más adelante, cuando comienza a crecer, su cariño disminuye y sus exigencias pueden aumentar. En los animales el afecto paterno cesa cuando el hijo es adulto y nada se exige, pero en los seres humanos, aun en los más primitivos, el caso es distinto. Del hijo que es un guerrero aguerrido se espera que alimente y proteja a sus padres cuando sean viejos y decrepitos; la historia de Anquises y Eneas es la realización de este anhelo en un nivel más elevado de cultura. Con el aumento de la previsión hay una tendencia creciente a explotar el afecto de los hijos para que les sirva de ayuda en la vejez. De aquí el principio de la piedad filial que ha existido en todo el mundo y se ha plasmado en el cuarto mandamiento. Con el desarrollo de la propiedad privada y de los gobiernos regularizados, la piedad filial tiene menos importancia y, después de algunas centurias, este sentimiento pasa de moda. En el mundo moderno un hombre de cincuenta años puede depender económicamente de un padre de ochenta; así que es más importante todavía el afecto del padre por el hijo que el del hijo por el padre. Esto tiene una aplicación más exacta entre las clases adineradas; entre los que viven de su salario, persiste la antigua relación. Pero aun en esta clase puede advertirse la crisis como resultado de las pensiones de vejez y medidas semejantes. El cariño de los hijos por los padres comienza, pues, a dejar de ser una de las virtudes cardinales, mientras que el afecto de los padres por los hijos sigue conservando su enorme importancia.

Hay otra serie de peligros que ha sido advertida por los psicoanalistas, aunque me parece discutible su interpretación de los hechos. Los peligros a que me refiero están relacionados con el cariño exagerado hacia los padres. Ni el adulto, ni siquiera el adolescente, debieran ser eclipsados por el padre o por la madre hasta el punto de perder la independencia de su pensamiento. Esto puede ocurrir fácilmente cuando la personalidad del padre es mayor que la del hijo. No creo que exista, excepto en raros casos patológicos, *el complejo de Edipo* en el sentido de una especial atracción de los hijos por las madres y de las hijas por los padres. La influencia excesiva, donde exista, será debida a quien esté en mayor contacto con el hijo, sin tener en cuenta el sexo — generalmente de la madre—. Puede ocurrir, naturalmente, que una hija que no

quiera a su madre y vea pocas veces a su padre idealice a este último, pero en semejante caso la influencia ejercida es imaginaria y no real. La idealización necesita un punto de apoyo que es de mera conveniencia y nada tiene que ver con la naturaleza de las esperanzas. La influencia paterna excesiva es otra cosa, puesto que se refiere a una persona real y no a un retrato imaginario.

Un adulto que esté en contacto constante con un niño puede dominar de tal modo su vida, que la esclavice mentalmente para siempre. La esclavitud puede ser intelectual y emocional, o de ambas clases a la vez. Un buen ejemplo de la primera es John Stuart Mill, que nunca pudo admitir que su padre se hubiera equivocado. Hasta cierto punto, la esclavitud intelectual de los primeros años al ambiente es normal; muy pocos adultos son capaces de tener opiniones distintas de las de sus padres o maestros, a menos que una nueva corriente ideológica los arrastre. Si puede admitirse, pues, que la esclavitud intelectual es normal y natural, yo me inclino a creer que sólo puede evitarse por una educación apropiada. Esta manifestación de la excesiva influencia paterna y escolástica debiera evitarse cuidadosamente, pues en un mundo que cambia con tanta rapidez es muy peligroso conservar las opiniones de la generación anterior. Pero por ahora sólo estudiaré la esclavitud de las emociones y de la voluntad, por estar más directamente relacionada con nuestro tema.

Los daños agrupados por los psicoanalistas bajo el título *de complejo de Edipo* (título que me parece equivocado) proceden del deseo inmotivado de los padres de una respuesta emocional por parte de sus hijos. Como dije antes, creo que el instinto paterno, en su pureza, no desea una respuesta emocional; está satisfecho por la dependencia de los hijos y por la necesidad que tienen de alimentación y protección. Cuando la dependencia acabe, acaba también el afecto paterno. Este es el caso de los animales, completamente satisfactorio para sus fines. Pero tal simplicidad del instinto apenas es posible en los seres humanos. He hablado ya del efecto de consideraciones militares y económicas, a propósito de la piedad filial. Ahora trataré de dos motivos de confusión puramente psicológicos en el desarrollo del instinto paterno.

El primero se manifiesta siempre que la inteligencia observa los placeres derivados del instinto. Hablando de una manera general, el instinto nos impulsa hacia actos agradables que tienen consecuencias útiles, pero las consecuencias pueden ser desagradables. El comer es agradable, pero no lo es la digestión —sobre todo cuando se convierte en indigestión—. El sexo es agradable, pero no lo es el parto. La dependencia de un niño es agradable, pero la dependencia de una persona mayor es desagradable. El tipo maternal

primitivo de la mujer obtiene el máximo placer con el niño al pecho, y este placer disminuye a medida que el niño no necesita ayuda. Existe, pues, la tendencia egoísta de prolongar el período de desamparo y de alejar la época en que el niño pueda prescindir de la orientación paterna. Esta tendencia se ha plasmado en frases convencionales como esta: «Pegado a las faldas de su madre». La única manera de evitar esto con los niños era mandarles a la escuela. En cuanto a las muchachas, ya era otra cosa, sobre todo tratándose de familias pudientes. Parecía bien que estuvieran desamparadas y dependientes y se confiaba en que después del matrimonio se pegarían a su marido como se habían pegado antes a sus madres. Esto ocurría pocas veces, y ello dio origen a los chistes sobre *las suegras*. Uno de los fines del chiste es evitar el pensamiento, fin satisfactoriamente conseguido en este caso particular. Parece que nadie se daba cuenta de que una mujer educada para ser dependiente, dependiera, naturalmente, de su madre y no pudiera entrar en la camaradería íntimamente cordial que es la esencia de un matrimonio feliz.

La segunda complicación psicológica nos aproxima al punto de vista freudiano. Aparece cuando elementos propios del amor sexual entran a formar parte del afecto paterno. No creo que se apoye necesariamente en la diferencia de sexo; creo que se inspira más bien en una cierta clase de respuesta emocional. Una parte de la psicología sexual, la que ha hecho posible la institución de la monogamia, es el deseo de ser el primero para alguien, de sentirse más importante para la felicidad de una persona que cualquier otro ser humano. Puesto que este deseo ha dado origen al matrimonio, producirá la felicidad si se cumplen otras determinadas condiciones. Por razones distintas, hay muchas mujeres civilizadas que no tienen una vida sexual satisfactoria. Cuando le ocurre esto a una mujer, es posible que busque en sus hijos la satisfacción ilegítima y espuria de deseos que sólo el hombre puede realizar de un modo adecuado y natural. No me refiero a nada definido; me refiero a cierta tensión emocional, a cierto apasionamiento sentimental, al placer de besar y acariciar excesivamente. Esto ha sido siempre corriente y natural en una madre cariñosa. La diferencia entre lo que está bien y lo que no está es muy sutil. Es absurdo sostener, como algunos freudianos, que los padres no debieran besar ni acariciar al niño. Los niños tienen derecho al cariño efusivo de sus padres; ello les hace felices, les evita preocupaciones y es esencial para su desarrollo psicológico saludable. Pero debiera ser algo que se diera por supuesto, como el aire que respiran, no algo que estén obligados a corresponder. En la correspondencia está la esencia de todo esto. Debe existir una cierta correspondencia espontánea, perfectamente admisible, pero debe

ser muy distinta de la activa conquista de la amistad de sus compañeros infantiles. Psicológicamente, los padres deben estar en segundo término, y no se debe instar al niño para que actúe con el fin de dar gusto a sus padres. El placer de estos debe consistir en su crecimiento y sus progresos, y todo lo que él les dé en correspondencia debe aceptarse como graciosa donación, como el buen tiempo primaveral, pero no como algo que forme parte de las leyes naturales. Es muy difícil que una mujer sea una perfecta madre o una perfecta educadora de sus hijos si no está satisfecha sexualmente. Digan lo que quieran los psicoanalistas, el instinto paterno es esencialmente diferente del instinto sexual, y nada gana con la intrusión de emociones propias del sexo. La costumbre de utilizar maestras solteras es completamente equivocada, desde un punto de vista psicológico. La mujer más apta para tratar con niños es aquella cuyo instinto no le exige satisfacciones que ellos no debieran proporcionar. Una mujer casada felizmente puede hacer esto sin esfuerzo, pero cualquier otra mujer necesitaría un dominio casi imposible de sí misma. Esto mismo puede aplicarse a los hombres que se hallen en las mismas circunstancias, mas estas circunstancias son mucho menos frecuentes entre los hombres, tanto porque su instinto paterno no es generalmente muy fuerte como porque pocas veces tienen su vida sexual insatisfecha.

Es preciso también aclarar nuestras ideas acerca de la actitud que podemos esperar de los hijos para con los padres. Si los padres quieren a sus hijos de una manera razonable, la correspondencia de los hijos será la que los propios padres desean. Los niños se alegrarán cuando sus padres lleguen, y se entristecerán cuando se vayan, a menos que estén absortos en una ocupación agradable; buscarán a sus padres en toda perturbación física o mental que pueda ocurrirles; se atreverán a ser arriesgados, porque contarán con la protección de sus padres, que se les hará patente sólo en momentos excepcionales de peligro. Esperarán que sus padres contesten a sus preguntas, resuelvan sus perplejidades y les ayuden en las empresas difíciles. La mayor parte de lo que hagan por ellos sus padres, no lo percibirán conscientemente. Amarán a sus padres no porque les dan casa y comida, sino porque juegan con ellos y les enseñan a hacer cosas nuevas y les cuentan lo que pasa en el mundo. Comprenderán gradualmente que sus padres les aman, pero esto debiera aceptarse como un hecho natural. El afecto que sientan por sus padres será completamente distinto del que sientan por otros niños. El padre debe actuar con referencia al niño, si bien el niño debe actuar con referencia a sí mismo y al mundo exterior. Esta es la diferencia esencial. El niño no tiene funciones importantes que realizar en relación con sus padres. Su función es

crecer en estatura y en sabiduría, y con hacer esto, el instinto paterno puede quedar satisfecho.

No quisiera producir la impresión de que pretendo disminuir la vida afectiva en la familia o la espontaneidad de sus manifestaciones. No es eso lo que quiero decir. Lo que quiero decir es que hay diferentes clases de cariño. El cariño de marido y mujer es una cosa; el de los padres por los hijos es otra, y una tercera, el de los hijos por los padres. El daño aparece cuando estas diferentes clases de afecto se confunden. No creo que los freudianos estén en posesión de la verdad, porque no reconocen estas diferencias instintivas. Y esto les hace, en cierto modo, ascéticos con respecto a los padres y los hijos, porque todo cariño entre ellos se les figura una especie de amor sexual inadecuado. No creo en la necesidad de ninguna abnegación fundamental, siempre que no se den especiales circunstancias desgraciadas. Un hombre y una mujer que se aman y aman a sus hijos debieran ser capaces de actuar espontáneamente, con arreglo a los dictados de su corazón. Necesitarán muchas ideas y conocimientos, pero pueden adquirirlas fuera del afecto paterno. No pueden pedir a sus hijos lo que ellos se dan mutuamente, mas si son felices entre sí, no sentirán el impulso de hacerlo. Si los niños han sido debidamente atendidos, sentirán por sus padres un cariño natural, que no será un obstáculo para su independencia. Lo que se necesita no es una ascética negación de sí mismo, sino libertad y expansión del instinto, adecuadamente informado por la inteligencia y el conocimiento.

Cuando mi hijo tenía dos años y cuatro meses, yo me fui a América, donde estuve tres meses. Él fue completamente dichoso durante mi ausencia, pero a mi vuelta se volvió loco de alegría. Lo encontré esperando impacientemente en la puerta del jardín; me cogió la mano y comenzó a enseñarme todo lo que le interesaba especialmente. Yo quería oír y él quería hablar; yo no quería hablar y él no quería oír. Los dos impulsos eran diferentes, pero armónicos. Cuando se trata de cuentos, él quiere oír y yo quiero hablar, así que también hay armonía. Una sola vez ocurrió lo contrario. El día de mi cumpleaños, cuando él tenía tres años y medio, su madre le dijo que hiciera todo lo posible por agradarme. Su delicia suprema son los cuentos, y con gran sorpresa nuestra, en el momento oportuno me dijo que iba a contarme cuentos, por ser mi cumpleaños. Contó alrededor de una docena, y terminó diciendo: «No más cuentos por hoy». Hace tres meses que ocurrió esto, pero no ha vuelto a contar más cuentos.

Voy a tratar ahora del afecto y de la simpatía en general. No hay método posible para obligar a un niño a que sienta simpatía o cariño; el único método

posible consiste en observar las condiciones en que estos sentimientos surgen espontáneamente, y procurar producir esas condiciones. No cabe duda de que la simpatía es en parte instintiva. Los niños sufren cuando sus hermanos lloran, y a veces les acompañan en su llanto. Con gran vehemencia toman partido contra los mayores cuando se les hacen cosas desagradables. Cuando mi hijo tuvo una herida en el codo, que hubo que vendar, su hermana (de año y medio) le oía llorar desde otro cuarto y estaba apenada. No cesaba de repetir: «Juanito llora, Juanito llora», hasta que terminó la dolorosa operación. Cuando mi hijo vio que su madre se sacaba una espina del pie con un alfiler, le dijo ansiosamente: «No duele, mamá». Ella contestó que sí, queriendo darle una lección para no armar bulla. Volvió a insistir en que no dolía, y volvió a contestársele que sí. Entonces rompió en sollozos, con igual vehemencia que si se hubiera tratado de su propio pie. Cosas de estas pueden ocurrir por instintiva simpatía física. Esta es la base sobre la cual pueden construirse formas de simpatía más elaborada. Y es claro que no se necesita mucho para hacer comprender al niño que la gente y los animales pueden sentir dolor, y que lo sienten en determinadas circunstancias. Hay que tener en cuenta una condición negativa más amplia: el niño no debe ver a las personas que respeta cometiendo acciones crueles o desagradables. Si al padre le gusta disparar o la madre habla bruscamente a las criadas, el niño adquiere estos vicios.

Es una cuestión difícil la de saber cuándo y cómo se debe enterar un niño de los males del mundo. Es imposible ignorar las guerras y las matanzas, la pobreza y las enfermedades evitables que no se evitan. A una cierta edad, el niño debe tener noticia de estas cosas, y con el conocimiento debe adquirir la firme convicción de que es horrible producir o permitir todo sufrimiento que pueda evitarse. Nos encontramos con un problema parecido al que se presenta a quienes quieren proteger la castidad femenina; esas gentes creían antes en la ignorancia hasta llegar al matrimonio, aunque ahora adoptan métodos más positivos.

Yo he conocido a algunos pacifistas que querían que la historia se enseñase sin mencionar las guerras y creían que los niños vivían, durante el mayor tiempo posible, ignorando la crueldad del mundo. Pero no puedo elogiar «la virtud fugitiva y enclaustrada», que depende de la ausencia de conocimiento. Puesto que se enseña historia, debe enseñarse verazmente. Si la historia verdadera está en contradicción con alguna moral que queremos enseñar, nuestra moral debe de estar equivocada, y haríamos bien abandonándola. Yo admito que muchas personas, incluyendo algunas de las más virtuosas, creen que los hechos son inconvenientes, pero ello es debido a

una cierta flaqueza en su virtud. Una moralidad verdaderamente robusta sólo puede afirmarse por el conocimiento completo de lo que ocurre realmente en el mundo. No debemos correr el riesgo de que los jóvenes a quienes hemos educado en la ignorancia se entreguen con deleite a la maldad tan pronto como descubran su existencia. Mientras no les hagamos cobrar horror a la crueldad, no se abstendrán de ella, y no pueden tener aversión a lo que no saben si existe.

Sin embargo, el verdadero camino para llevar a los niños al conocimiento del mal no se encuentra fácilmente. Desde luego, los que viven en los barrios pobres de las grandes ciudades aprenden pronto cuanto hay que saber acerca de pendencias, embriaguez, golpear a las mujeres, etc. Tal vez ello no sea perjudicial si es compensado por otras influencias, pero ningún padre consciente expondría deliberadamente a sus hijos a contemplar tales espectáculos. Yo creo que la gran objeción es que surgen con tal viveza, que impresionan todo el resto de la vida. Un niño indefenso no puede menos de sentir terror cuando comprende por primera vez que es posible la crueldad con los niños. Yo tenía alrededor de catorce años cuando leí por vez primera *Oliver Twist*, y me llenó de emociones terroríficas, que difícilmente hubiera podido soportar a una edad más temprana. Las cosas terribles no debieran ser conocidas de los jóvenes hasta tener la edad suficiente para poder afrontarlas con un cierto equilibrio. Este momento aparecerá en unos niños antes que en otros; los que son tímidos o imaginativos deben estar protegidos durante más tiempo que los torpes o los dotados de valentía natural. Debiera crearse un firme hábito mental de valor fundado en la expectativa de la bondad, antes de que el niño afrontara la existencia del mal. Para elegir el momento y la manera se requieren tacto y comprensión; no es cosa que pueda decidirse con una regla.

Hay, no obstante, algunas máximas que pueden adoptarse. Cuentos como *Barba Azul* y *Jack, el matador de gigantes* pueden servir de iniciación, pues no envuelven un conocimiento de crueldad y no sugieren los problemas de que nos ocupamos. Para el niño son sencillamente fantásticos, y nunca los relaciona con el mundo real. Es indudable que el placer que le producen está relacionado con instintos salvajes, pero son inofensivos, meros impulsos de juego en un niño impotente, y tienen la tendencia a morir a medida que el niño se hace mayor. Pero cuando el niño penetra por primera vez en la crueldad como en una cosa del mundo real, hay que tener cuidado en elegir los incidentes en que él se justifique a sí mismo con la víctima, no con el verdugo. En los cuentos en que se identifique a sí mismo con el tirano, algo

salvaje se exaltará en él; un cuento de esta naturaleza tiende a producir un imperialista. Pero la historia de Abraham preparando a Isaac para el sacrificio, o la de la osa que mata a los niños que el profeta Eliseo maldijo, despierta, naturalmente, la simpatía del niño hacia otro niño. Si se cuentan estas cosas, hay que contarlas demostrando los abismos de crueldad a que los hombres podían descender hace tanto tiempo. Siendo yo niño, oí una vez un sermón que duró una hora, dedicado a demostrar que hizo bien Eliseo en maldecir a los niños. Afortunadamente, yo tenía edad bastante para comprender que el pastor era un estúpido, porque, de lo contrario, pudiera haberme vuelto casi loco de terror. El episodio de Abraham e Isaac era todavía más terrible, porque el propio padre era cruel para su hijo. Cuando se cuentan tales cosas con la presunción de que Abraham y Eliseo eran virtuosos, o se oyen con desdén o rebajan las normas morales del niño. Pero cuando se cuentan como una introducción a la maldad humana, cumplen un fin, porque son vivaces, remotas y falsas. El cuento de Hubert sacándole los ojos al pequeño Arturo, en *King John*, puede utilizarse también con el mismo objeto.

La historia debe contarse, pues, con todas sus guerras. Pero al hablar de guerras, nuestra simpatía debe acompañar al vencido desde el primer momento. Yo comenzaría por las batallas, en las que es natural que la simpatía esté de parte del vencido —la batalla de Hasting, por ejemplo, para los niños ingleses—. Haría resaltar siempre las heridas y los sufrimientos producidos. Procuraría gradualmente que el niño no sintiera partidismo alguno al leer las guerras, y que considerase los dos bandos como hombres necios que perdieron su calma y que debieran haber tenido buenas niñeras que los llevasen a la cama hasta que fueran buenos. Compararía las guerras con las riñas infantiles, y de este modo creo que los niños se acostumbrarían a ver la verdad de la guerra y se convencerían de que no tiene sentido.

Si el niño tiene noticia de algún acto de crueldad o de maldad, debe discutirse ampliamente el caso, con toda la significación moral que el adulto concede al incidente, sugiriendo siempre que quienes actuaron cruelmente eran mentecatos que no podían conducirse de otro modo, por haber sido educados mal. Pero nunca llamaría la atención del niño sobre sucesos reales, a menos que los hubiera presenciado espontáneamente, hasta tanto que se hubiese familiarizado con ellos por la historia y por el cuento. Entonces lo llevaría gradualmente al conocimiento del mal en su contorno. Mas siempre le haría comprender que puede combatirse el mal, que es un resultado de la ignorancia, falta de dominio de uno mismo y mala educación. No le excitaría

a indignarse con los malhechores, sino a considerarlos como incapaces que desconocen en qué consiste la felicidad.

El cultivo de amplias simpatías, supuesto un germen instintivo, es de orden intelectual; depende de la recta dirección de la intención y de la realización de hechos que los militaristas y los autoritarios suprimen. Fijémonos en la descripción que hace Tolstoi de Napoleón recorriendo el campo de batalla de Austerlitz después de la victoria. La mayor parte de las historias abandonan el campo en cuanto ha terminado la batalla; por el sencillo procedimiento de detenerse en él doce horas más, se ha trazado un cuadro completamente distinto de la guerra. Ello se ha hecho no suprimiendo hechos, sino dando más hechos. Y lo que se aplica a las batallas se puede aplicar igualmente a otras formas de crueldad. En todos los casos debiera ser innecesaria la lección moral; debiera bastar con narrar correctamente el hecho. No hace falta moralizar, sino dejar que el hecho produzca su lección moral en el cerebro del niño.

Quedan por decir algunas palabras acerca del afecto, que difiere de la simpatía en ser inevitable y esencialmente selectivo. He hablado ya del afecto entre padres e hijos; ahora quiero hablar del afecto entre iguales.

El afecto no puede crearse, pero sí puede liberarse. Hay una clase de afecto que tiene parcialmente sus raíces en el miedo; el afecto hacia los padres es de este tipo, puesto que los padres deparan protección. En la niñez son naturales los afectos de esta índole, pero posteriormente son indeseables, y aun en la niñez el afecto hacia otros niños no es de este tipo. Mi hija pequeña quiere apasionadamente a su hermano, aunque él es la única persona de su mundo que siempre la trata desconsideradamente. El afecto por un igual, que es el mejor de los afectos, es mucho más probable que exista donde existe felicidad y ausencia de miedo. Los miedos, conscientes e inconscientes, son muy aptos para producir odio, porque a otras personas se las mira como si fueran capaces de injuriarnos. En muchas personas la envidia es una barrera para la extensión del afecto. No creo que la envidia pueda prevenirse sino con la felicidad; la disciplina moral es impotente para llegar a sus formas subconscientes. La felicidad, en cambio, se frustra en gran parte por el miedo. Jóvenes que tienen posibilidades de felicidad, son apartados de ella por padres y *amigos* aparentemente por razones morales, pero en realidad por envidia. Si los jóvenes tienen valentía suficiente, no oirán los graznidos de los cuervos; de lo contrario, serán desgraciados y entrarán en la compañía de los moralistas envidiosos. La educación del carácter de que nos hemos ocupado se dirige a producir felicidad y valor; yo creo, por tanto, que hace lo posible

para liberar los impulsos del afecto. Puede hacerse algo más que esto. Si decimos a los niños que deben ser afectuosos, corremos el riesgo de producir hipocresía y engaño. Pero si les hacemos libres y felices, si les rodeamos de bondad, veremos que se hacen espontáneamente amistosos con todo el mundo y que casi todos les corresponden amistosamente. Una naturaleza sinceramente afectuosa se justifica a sí misma porque da un encanto irresistible y crea la correspondencia a que aspira. Este es uno de los resultados más importantes que pueden obtenerse con la recta educación del carácter.

XII EDUCACIÓN SEXUAL

La cuestión del sexo se halla tan rodeada de supersticiones y tabúes, que me acerco a ella con pánico. Temo que los lectores que hasta ahora han aceptado mis principios duden de ellos en su aplicación a esta esfera. Pueden admitir de buen grado que la valentía y la libertad son excelentes para un niño y desear, en cambio, la esclavitud y el terror para todo cuanto se relacione con el sexo. No puedo, pues, limitar principios que me parecen sólidos, y consideraré al sexo exactamente igual que a los demás impulsos que forman el carácter humano.

Hay un aspecto característico del sexo completamente independiente de todos los tabúes, y es la madurez tardía del instinto. Es cierto lo que han indicado los psicoanalistas (aunque con mucha exageración), que este instinto no está ausente en la niñez. Pero sus manifestaciones infantiles son distintas de las de la vida adulta, su intensidad es mucho menor y es físicamente imposible para un niño satisfacerlas a la manera del adulto. La pubertad sigue siendo una importante crisis emotiva que surge en plena educación intelectual y produce disturbios que crean problemas difíciles para un educador. No intentaré analizar la mayor parte de estos problemas; me propongo decir lo que debe hacerse antes de la pubertad. Donde más necesaria es la reforma educativa es en la primera infancia. Aunque no estoy de acuerdo con los freudianos en muchos detalles, creo que han hecho un servicio muy valioso al señalar los desórdenes nerviosos producidos en la vida posterior por educar equivocadamente a los niños en asuntos relacionados con el sexo. Su obra ha producido grandes beneficios prácticos en este aspecto, pero hay que vencer todavía una cantidad enorme de prejuicios. Las dificultades aumentan por la práctica de dejar durante sus primeros años a los niños entregados en manos de mujeres totalmente ignorantes, que no es de esperar tengan noticia y menos aún que estén de acuerdo con lo que hombres cultos han escrito con la precaución necesaria para escapar a un proceso de inmoralidad.

Dando a nuestros problemas un orden cronológico, el primero que tienen que afrontar madres y nodrizas es el de la masturbación. Autoridades competentes aseguran que su práctica es casi universal entre niños y niñas de dos y tres años, y que cesa habitualmente un poco más adelante. A veces se agudiza por alguna irritación fisiológica que puede hacerse desaparecer. (No es de mi incumbencia entrar en detalles médicos). Pero existe habitualmente, aunque no se den razones especiales. Ha sido lo corriente afrontar este problema con horror y emplear terribles amenazas para resolverlo. Las amenazas, aunque se crea en ellas, no tienen éxito casi nunca, y el resultado es que el niño vive en una agonía de aprensión que se disocia de su causa original y se refugia en lo inconsciente, pero que produce alucinaciones, nerviosismo, desilusiones y terrores insensatos. En sí misma, la masturbación infantil no produce aparentemente efectos apreciables en la salud^[14] ni en el carácter; los efectos perjudiciales que en ambos respectos se han observado parecen imputables por completo a los intentos para evitarla. Aunque fuera perjudicial, no sería prudente una prohibición que no ha de cumplirse, y por la naturaleza del caso, es imposible averiguar si el niño continúa en su práctica después de la prohibición. Si nada se hace por impedirla, es probable que el niño cese de continuarla. Pero si se hace algo, es mucho más probable que nada se consiga y se afirme la base de terribles desórdenes nerviosos. Así pues, conviene que al niño se le deje en este aspecto. Pero aparte de la prohibición, no quiero decir que no haya procedimientos perfectamente utilizables. Debe procurarse que el niño tenga mucho sueño al ir a acostarse para que esté despierto el menor tiempo posible. Puede dejársele en la cama alguno de sus juguetes favoritos que distraiga su atención. Estos procedimientos son indiscutibles, pero si no produjeran resultado, no hay que recurrir a prohibírselo, ni siquiera a llamarle la atención sobre el hecho al que se entrega en la práctica. Así es posible que pierda la costumbre.

La curiosidad sexual comienza normalmente en el tercer año, bajo la forma de interés por las diferencias físicas entre hombres y mujeres y entre niños y adultos. Esta curiosidad no es de calidad especial en esta edad, sino simplemente una variante de la curiosidad general. La curiosidad especial que aparece en algunos niños educados convencionalmente, se debe al misterio con que presentan esta cuestión las personas mayores. Cuando no hay misterio, la curiosidad muere tan pronto como queda satisfecha. A un niño se le debiera permitir desde el principio ver sin ropas a sus padres, hermanos y hermanas siempre que la ocasión se presentara de un modo natural. No hay que escandalizarse de ello; sencillamente, no debiera saber que la gente tiene

ideas especiales acerca de la desnudez. (Desde luego que ya lo sabrá más adelante). Debiera hacerse que el niño conociera las diferencias entre su padre y su madre y las relacionara con las diferencias entre hermanos y hermanas. Cuando el velo se descorre, pierde su interés como un armario que no se cierra nunca. No hay que decir que las preguntas del niño durante este período deben contestarse con toda naturalidad, sin concederles más importancia que a otro tópico cualquiera.

La contestación a las preguntas constituye casi toda la educación sexual. Hay que tener en cuenta dos normas fundamentales: primera, que la contestación a la pregunta sea siempre verdadera; segunda, dar a la cuestión sexual la misma importancia que a cualquier otro conocimiento. Si el niño nos hace una pregunta inteligente acerca del Sol, de la Luna o de las nubes, sobre automóviles o máquinas de vapor, nos agrada y le contestamos todo lo que él puede comprender. Esta contestación a preguntas es una parte importantísima de la primera educación. Pero si nos pregunta algo que se relacione con el sexo, nuestro primer impulso es el decir: ¡*Chist!*!. Si no estamos acostumbrados, contestaremos breve y secamente, tal vez con un poco de aturdimiento. El niño se da cuenta inmediatamente del *matiz*, y con ello damos incentivo a su curiosidad. Debemos contestar con el mismo aplomo y la misma naturalidad con que contestaríamos a cualquier otra pregunta. Ni siquiera inconscientemente debemos permitirnos creer que hay algo feo y sucio en el sexo. Si lo hacemos, nuestra impresión se transmitirá al niño. Pensará necesariamente que hay algo desagradable entre las relaciones de sus padres y acabará por convencerse de que no les parece bien el procedimiento que emplearon para traerlo al mundo. Esto hace casi imposible que las emociones infantiles y adultas sean agradables. Si ocurre un nuevo nacimiento cuando el niño tiene más de tres años, hay que decirle que su nuevo hermanito se desarrolló en el cuerpo de su madre y que a él mismo le ocurrió lo propio. Y esto, como lo relacionado con el sexo, hay que decirlo sin solemnidad, con un sentido estrictamente científico. Al niño no debe hablársele «de las misteriosas y sagradas funciones de la maternidad»; debe hablársele como de un hecho absolutamente normal.

Si no aumenta la familia cuando el niño tiene edad suficiente para hacer preguntas de esta índole, la cuestión puede plantearse cuando con un motivo cualquiera le digamos: «Eso ocurrió antes de que tú nacieras». A mi hijo le cuesta trabajo comprender que hubo un tiempo en que él no vivía; si le hablo de la construcción de las pirámides o de otro tópico cualquiera, quiere saber siempre qué es lo que él hacía entonces, y se queda muy asombrado cuando le

contesto que él entonces no vivía. Más tarde o más temprano, querrá saber qué es el nacer, y entonces se lo diremos.

Es menos probable que surja, naturalmente, la pregunta acerca de la función del padre en la generación, a menos que el niño viva en una granja. Pero es muy importante que el niño lo sepa por sus padres o por sus maestros antes de que se lo cuenten niños de mala educación. Me acuerdo vivamente de cuando, a los doce años, supe por un niño todo esto, dicho con intención lasciva y entre chistes groseros. Tal era la experiencia normal entre los niños de mi generación. Como consecuencia, a la inmensa mayoría se les representaba el sexo como algo cómico y desagradable, con el resultado de que luego no respetaban a la mujer con quien tenían relación, aun cuando fuera la madre de sus propios hijos. Los padres seguían el cobarde sistema de que lo resolviera el azar, aunque algunos deben recordar cómo llegaron a saberlo. No puedo imaginar cómo se ha creído que este sistema podía ser moral ni saludable. El sexo debe considerarse desde un principio como algo natural, delicioso y decente. Lo contrario es envenenar las relaciones de hombres y mujeres, padres e hijos. El sexo es algo óptimo entre un padre y una madre que se quieren y quieren a sus hijos. Es muy preferible que los niños oigan hablar del sexo a sus propios padres en vez de que algún cínico se lo cuente. Y es indiscutiblemente malo que descubran las relaciones sexuales de sus padres como una culpa secreta que habían querido ocultarles.

Si no existiera la probabilidad de que otros niños le hablasen de cualquier modo de cuestiones sexuales, podía dejarse su conocimiento a la natural curiosidad del niño, limitándose los padres a contestar a sus preguntas, siempre antes de la pubertad. Esto, desde luego, es absolutamente esencial. Es cruel que en esa época de la vida, sin preparación alguna, se deje a un niño o a una niña abrumados por cambios físicos y emocionales, con la creencia en ocasiones de que están atacados por alguna terrible enfermedad. Además, todo lo referente al sexo después de la pubertad es tan excitante, que ningún muchacho ni muchacha pueden escuchar con intención científica lo que escucharían más tranquilamente en edad más temprana. Por lo tanto, aparte de la posibilidad de una conversación equívoca, el niño o la niña deben conocer la naturaleza del acto sexual antes de llegar a la pubertad.

Depende de las circunstancias la edad precisa en que debe hacerse esta información. A un niño curioso e intelectualmente activo se le debe hablar antes que a otro tardo y holgazán. Pero nunca se debe dejar la curiosidad insatisfecha. Por muy joven que sea el niño, debe contestársele siempre que pregunte. Y la actitud de sus padres debe ser tal, que no sienta el niño la

menor vacilación en sus preguntas. Pero en todo caso, si no pregunta espontáneamente, debe hablársele antes de los diez años para impedir que otro se anticipe de peor manera. Puede intentarse estimular su curiosidad instruyéndole acerca de la generación entre los animales y las plantas. De ningún modo debe elegirse una ocasión solemne, y después de aclarar la voz comenzar con este exordio: «Ahora, hijo mío, ha llegado la hora de decir algo que conviene que tú sepas». La información debe hacerse lisa y llanamente y, a ser posible, como contestación a una pregunta.

Supongo que no hará falta convencer hoy a nadie de que hay que seguir igual procedimiento para las niñas que para los niños. Cuando yo era niño, era corriente entre las muchachas bien educadas casarse sin saber nada acerca de la naturaleza del matrimonio y aguardar a que las instruyera su marido, pero en los últimos años esto no ocurre con frecuencia. Creo que la mayoría opina hoy que la virtud fundada en la ignorancia no tiene valor y que las mujeres tienen el mismo derecho al conocimiento que los hombres. Si alguien no piensa así, no leerá probablemente este libro y será inútil tratar de convencerle.

No propongo que se discuta la enseñanza de la moralidad sexual en un sentido estrecho. Hay gran variedad de opiniones acerca de ello. Los cristianos difieren de los mahometanos, los católicos de los protestantes, que toleran el divorcio, y los librepensadores de los de mentalidad medieval. Todos los padres quieren que a sus hijos se les enseñe el tipo de moralidad sexual en que ellos creen, y yo no quisiera que el Estado se mezclara en la disputa. Pero, sin tratar de cuestiones enojosas, hay intereses comunes.

En primer lugar, la higiene. Los jóvenes debieran tener conocimiento de las enfermedades venéreas antes de exponerse a sus peligros. Se les debiera hablar de ello honradamente, sin las exageraciones de algunos que hablan en nombre de la moral. Debieran saber cómo evitarlas y cómo curarlas. Es un error dar la instrucción que necesitan los perfectos y virtuosos, y considerar las desgracias que ocurren a los otros como justo castigo del pecado. Con igual razonamiento podíamos negar ayuda a quien ha sufrido un accidente de automóvil dando por supuesto que un descuido al conducir es un pecado. Además, tanto en uno como en otro caso, puede caer el castigo sobre el inocente; si admitimos que son malvados los niños que nacen con sífilis, tendremos que admitir también que es malvado un hombre a quien le atropella un motorista descuidado.

Los jóvenes debieran comprender que el tener un niño es una empresa seria y que no debiera intentarse mientras el niño no tenga razonables

probabilidades de salud y felicidad. El punto de vista tradicional era que, dentro del matrimonio, es siempre justificable el tener hijos, aunque vinieran tan deprisa que quebrantaran la salud de la madre, aunque los niños fueran enfermos o locos, aunque no tuvieran probabilidades de conocer lo necesario. Este punto de vista sólo lo sostienen hoy dogmáticos sin entrañas que creen que todo lo que sea una desdicha para la humanidad redundará en la mayor gloria de Dios. Quienes se preocupan de los niños y no gozan haciendo daño al desvalido se rebelan ante estos dogmas crueles que justifican tal crueldad. La preocupación por los derechos y la importancia de los niños con todo lo que ello implica debiera ser una parte esencial de la educación moral.

Se debiera recordar a las muchachas que, como es probable que algún día sean madres, debieran adquirir algunos conocimientos que les capaciten para tal función. Y tanto muchachos como muchachas debieran aprender algo de fisiología y de higiene. Debiera ponerse en claro que nadie puede ser buen padre sin cariño paterno, pero que no basta este cariño si no le acompaña una buena dosis de conocimientos. Ni el instinto sin conocimiento ni el conocimiento sin instinto bastan para educar al niño. Cuanto mejor se comprende la necesidad del conocimiento, más inclinadas a la maternidad se sentirán las mujeres inteligentes. En la actualidad, muchas mujeres muy cultivadas la desdeñan porque creen que no se compagina con el ejercicio de sus facultades intelectuales, y ello es lamentable, porque serían muy buenas madres si se orientasen en este sentido.

Hay otra cosa importante en la enseñanza del amor sexual. Los celos no debieran considerarse como una porfía basada en un derecho, sino como una desgracia para quien los padece y como una equivocación en cuanto a su finalidad. Cuando la idea de posesión interviene en el amor, este pierde su capacidad vivificante y devora la personalidad; cuando tal idea no existe, la personalidad se agranda y aumenta la intensidad vital. En épocas pasadas los padres malograban las relaciones con sus hijos hablándoles del amor como un deber. Maridos y mujeres malogran también sus relaciones con frecuencia por la misma equivocación. El amor no puede ser un deber porque no está sometido a la voluntad. Es un don divino, el mejor que los dioses nos pueden conceder. Quienes lo encierran en una jaula, destruyen la belleza y la alegría que sólo puede tener en libertad. Una vez más, el miedo es el enemigo. Quien teme perder lo que constituye la felicidad de su vida, ya lo ha perdido. En esto, como en otras cosas, el valor es la esencia de la sabiduría.

XIII

LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

En capítulos anteriores he procurado trazar un bosquejo de lo que puede hacerse con los niños para infundirles hábitos que los hagan útiles y felices en su vida posterior. Pero no he discutido si son los padres quienes deben dar esta educación o si debe darse en escuelas designadas al efecto. Creo que las razones en favor de las escuelas de párvulos son abrumadoras, no sólo en el caso de los niños cuyos padres son pobres, ignorantes y cargados de trabajo, sino en el caso de todos los niños o, por lo menos, de todos los niños que viven en ciudades. Yo creo que los niños de la escuela de párvulos de miss Margaret McMillan, en Deptford, están mejor que cualquier niño de padres ricos. Y quisiera que su sistema se extendiera a todos los niños, ricos y pobres. Pero antes de discutir acerca de una escuela de párvulos determinada, veamos las razones que hacen deseable tal institución.

Comencemos diciendo que la primera niñez es de una importancia capital, tanto desde el punto de vista médico como desde el punto de vista psicológico. Estos dos aspectos están íntimamente relacionados. Por ejemplo: el miedo hará que un niño respire mal, y el respirar mal le predispondrá a contraer diversas enfermedades^[15]. Estas interrelaciones son tan numerosas que no se puede esperar ningún éxito relacionado con el carácter del niño sin poseer conocimientos médicos, ni tampoco respecto a su salud sin conocimientos psicológicos. En ambos aspectos, gran parte de los conocimientos necesarios es completamente nueva y se opone a las tradiciones consagradas por el tiempo. Por ejemplo, la cuestión de la disciplina. La mayor dificultad al educar a un niño consiste en no ceder y no castigar al propio tiempo. Los padres normales unas veces ceden para que los dejen en paz y otras veces castigan por exasperación; el verdadero método para tener éxito requiere una difícil combinación de paciencia y poder de sugestión. Este es un procedimiento psicológico; el aire puro es un procedimiento médico. Con prudencia y con cuidado, el aire puro durante el día y la noche, con poca ropa, es beneficioso para los niños. Pero si nos faltan

la prudencia o el cuidado, a nadie se le oculta el peligro de adquirir catarros por un sudor o un frío repentinos.

No hay que suponer que los padres poseen la aptitud o el tiempo suficientes para el nuevo y difícil arte de ocuparse de los niños. En el caso de padres sin cultura, ello es evidente; no conocen los verdaderos métodos, y si alguien les hubiera hablado de ellos no les habrían convencido. Yo vivo en el campo, frente al mar, donde es fácil obtener alimentos frescos y donde no hace mucho calor ni mucho frío; elegí ese sitio principalmente porque es ideal para la salud de los niños. Sin embargo, casi todos los hijos de los labradores, tenderos, etc., son criaturas débiles y de cara blanda, porque les dejan comer sin tasa y les limitan sus diversiones. Nunca van a la playa porque creen que es peligroso mojarse los pies. Llevan fuera de su casa trajes de lana gruesa hasta en pleno verano. Si al jugar hacen ruido, les dicen que se porten bien. En cambio les permiten acostarse tarde y comer las mismas cosas que las personas mayores. Sus padres no pueden comprender cómo mis hijos no se han muerto de frío viviendo tanto tiempo al aire libre, pero no hay quien les convenza de que sus métodos son susceptibles de mejora. Ni les falta dinero ni cariño paternal, pero son obstinadamente ignorantes por defectos de educación. En el caso de los padres que viven en ciudades y son pobres y están abrumados de trabajo, los males son, naturalmente, mucho mayores.

Pero aun en el caso de los padres que están perfectamente educados, que son conscientes y no tienen demasiadas ocupaciones, los niños no pueden encontrar lo que necesitan en su casa como en una escuela de párvulos. En primer lugar, carecen de la compañía de otros niños de su misma edad. Si la familia es reducida, como suele suceder habitualmente, es muy fácil que sus padres les concedan demasiada atención y que acaben siendo nerviosos y precoces. Además, los padres no pueden tener la experiencia de multitud de niños que proporciona seguridad y dominio. Y solamente los ricos pueden disponer del espacio y del ambiente que favorece a los pequeños. Cuando una familia posee particularmente todo esto, produce en sus hijos el orgullo de la propiedad y un sentido de superioridad que son moralmente muy perjudiciales. Por todas estas razones, creo que aun los padres mejor dotados harían bien en enviar a sus hijos a una buena escuela por lo menos durante una parte del día, y suponiendo que exista en las cercanías, a partir de la edad de dos años.

En la actualidad hay dos tipos de escuelas: las escuelas Froebel y las escuelas Montessori para los niños de buena posición, y un pequeño número de escuelas de párvulos para niños muy pobres. Entre estas últimas la más

conocida es la de miss McMillan, cuyo libro citado debiera leerse por todo amante de los niños. Me inclino a creer que no hay escuela para niños ricos tan buena como la suya, en primer lugar porque tiene muchos alumnos, y en segundo, porque no tiene que sufrir las impertinencias con que el esnobismo de la clase media molesta a los maestros. Prefiere que los niños estén con ella desde el primero hasta los siete años, aunque las autoridades académicas creen que los niños debieran ir a una escuela elemental corriente a los cinco años. Los niños entran a las ocho de la mañana y se quedan hasta las seis de la tarde, haciendo todas sus comidas en la escuela. La mayor parte del tiempo la pasan al aire libre, y en el interior la atmósfera es extraordinariamente pura. Antes de admitir a un niño o niña, son examinados por un médico y, si es posible, los curan en la clínica o en el hospital. Una vez admitidos, los niños están muy sanos, con poquísimas excepciones. Hay un amplio y hermoso jardín, donde pasan jugando la mayor parte de su tiempo. La enseñanza está basada en el sistema Montessori. Después de cenar, todos los niños duermen. A pesar de que durante la noche y durante los domingos tienen que vivir en casas miserables y a veces en sótanos con padres borrachos, su aspecto físico y su inteligencia llegan a ser iguales a los mejores niños de la clase media. He aquí lo que nos dice miss McMillan de sus alumnos de siete años:

«Casi todos los niños son altos y derechos. Si no todos son altos, por lo menos todos son erguidos, y el tipo corriente es el de un niño robusto y crecido, con piel limpia, ojos brillantes y pelo sedoso. Tanto ellos como ellas están un poco por encima del término medio del mejor tipo de los niños ricos de la clase media alta. Mentalmente son despiertos, sociables, ansiosos de vida y de nuevas experiencias. Pueden leer y deletrear perfectamente o casi perfectamente. Pueden escribir bien y expresarse con soltura. Hablan bien inglés y francés. No sólo se bastan a sí mismos, sino que ayudan durante años enteros a los niños más jóvenes; pueden contar, medir, dibujar y tienen alguna preparación científica. Sus primeros años los pasaron en una atmósfera de broma, de calma y de cariño, y sus dos años últimos los dedicaron por completo a experimentos y experiencias interesantes. Saben jardinería, plantar, regar y cuidar de los animales y de las plantas. Los de siete años pueden también cantar, bailar y jugar a varios juegos. Así son los niños que pronto se presentarán a millares a las puertas de las escuelas primarias. ¿Qué hacer con ellos? Yo quiero hacer notar primeramente que el trabajo de los maestros de escuela elemental tiene que cambiar ante esta irrupción súbita de vida limpia y fuerte. O la escuela de párvulos será una cosa despreciable, es decir, un nuevo fracaso, o influirá pronto, no sólo en la enseñanza primaria,

sino en la secundaria. Proveerá un nuevo tipo de niños para educar y ello repercutirá, más pronto o más tarde, no sólo en todas las escuelas, sino en toda la vida social, en la forma de Gobierno, en las leyes confeccionadas para el pueblo y en las relaciones internacionales».

No creo que estas pretensiones sean exageradas. La escuela de párvulos, si se universalizara, podría remover en una generación las profundas diferencias educativas que dividen hoy en clases, produciría una población que disfrutaría del desarrollo físico y mental que ahora está reducido a los privilegiados y acabaría con el terrible peso muerto de la enfermedad, la malevolencia y la ignorancia, que hoy hace tan difícil todo progreso. La ley de educación de 1918 fundaba las escuelas de párvulos con dinero del Estado, pero más tarde se acordó que tenía mucha más importancia construir cruceros y el *dock* de Singapur para hacer posible la guerra contra el Japón. En la actualidad, el Gobierno gasta 650 000 libras anuales en empeños como el de inducir a la gente a que se envenene comiendo tocino y manteca de los dominios en vez de la manteca pura de Dinamarca. Para conseguirlo se condena a nuestros niños a la enfermedad, a la miseria y a la paralización de su inteligencia, de las que podrían librarse multitud de gente dedicando esa suma anual a las escuelas de párvulos. Las madres tienen ahora voto. ¿Querrán aprender alguna vez a emplearlo en beneficio de sus hijos?

Aparte de estas elevadas consideraciones, hay que tener en cuenta que el atender bien a los niños es un trabajo para el que se requiere una gran pericia; que los padres no pueden ocuparse de ello satisfactoriamente, y que es un trabajo completamente distinto de la enseñanza escolar de años anteriores. Citemos nuevamente a miss McMillan:

«El niño tiene un excelente aspecto físico. No sólo aventaja a sus vecinos de los barrios pobres, sino que los mejores de los barrios ricos, los niños de la clase media de la mejor constitución, le son inferiores. Y es que hace falta algo más que el cariño y la responsabilidad paternos. No se puede educar a la buena de Dios. El amor paterno sin conocimientos se ha desacreditado. Pero no se ha desacreditado la educación infantil. Es una profesión que exige grandes aptitudes».

Oigámosla hablar del aspecto económico:

«Una escuela de párvulos de cien niños puede sostenerse con un coste anual de doce libras por cada uno, y de esta suma los más pobres sólo pueden pagar la tercera parte. Una escuela de párvulos abarrotada de niños costaría más, pero la diferencia sería para pagar la manutención y salarios de los futuros maestros. Una escuela al aire libre y centro de enseñanza con cien

niños pequeños y treinta mayores cuesta alrededor de dos mil doscientas libras al año».

Y una cita final:

«Uno de los más halagüeños resultados de la escuela de párvulos es que los niños pueden avanzar mucho en sus estudios. Al llegar a las escuelas elementales, la mitad o las dos terceras partes podrían pasar a cursos más adelantados... Resumiendo: la escuela de párvulos, si es un lugar de verdadera educación y no un sitio donde los niños “pasan el rato” hasta los cinco años, ha de afectar potente y rápidamente todo nuestro sistema educativo. Aumentará muy pronto el nivel cultural de todas las escuelas. Demostrará que puede desaparecer esta ciénaga de enfermedades y miseria en que vivimos, que nos hace necesitar con más urgencia los servicios del médico que los del maestro. Hará que se nos aparezcan en toda su horrible realidad los altos muros, las puertas terribles, el campo duro de juego, las clases enormes y sin sol. Dará nuevas posibilidades a los maestros».

La escuela de párvulos ocupa un lugar intermedio entre la educación del carácter y la instrucción subsiguiente. Se ocupa de ambas cosas a la vez apoyándose mutuamente, dando gradualmente mayor importancia a la instrucción a medida que el niño se desarrolla. La señora Montessori perfeccionó sus métodos con instituciones similares. En algunas casas grandes de alquiler en Roma se destinó una gran habitación aparte para niños de tres a siete años, y la señora Montessori se encargó de estas «Casas de Niños»^[16]. Como en Deptford, los niños eran de los más pobres, y como en Deptford, los resultados demostraron que, acudiendo muy pronto, se pueden evitar las desventajas físicas y mentales de un hogar sin condiciones.

Es notable que desde la época de Séguin los progresos en métodos educativos infantiles provienen del estudio de idiotas e imbéciles, que en cierto modo siguen siendo mentalmente niños. Yo creo que la explicación de este rodeo se halla en el hecho de que la estupidez de los enfermos mentales no se consideraba culpable o curable mediante castigos; a nadie se le ocurrió que la receta del doctor Arnold podía curar la holgazanería. Por lo tanto, se les trató científicamente y no con ira, y si no entendían, ningún pedagogo furioso les abrumaba diciéndoles que debían sentir vergüenza de sí mismos. Si hubieran adoptado con los niños una actitud científica y no moralizadora, hubieran descubierto lo que hoy sabemos acerca de educación sin necesidad de estudiar la deficiencia mental. La concepción de la «responsabilidad moral» es *responsable* de muchos daños. Pensemos en dos niños, uno de los cuales tiene la fortuna de ir a una escuela de párvulos, mientras que el otro

está condenado a vivir sin remisión en un tugurio. El segundo niño, ¿es «moralmente responsable» si no es tan admirable como el primero? ¿Son sus padres «moralmente responsables» de la ignorancia y descuido que les imposibilita educarlos? ¿Son los ricos «moralmente responsables» del egoísmo y de la estupidez que les han infiltrado en las escuelas públicas y que les hace preferir sus lujos sin sentido a la creación de una sociedad feliz? Todos son víctimas de las circunstancias; todos tienen caracteres torcidos en su infancia y malogrados en la escuela. De nada sirve considerarles como «moralmente responsables» y censurarles porque han sido menos afortunados de lo que debieran.

No hay más que un camino para el progreso en la educación como en todas las cosas humanas, y es el de la ciencia guiada por el amor. Sin ciencia, el amor es impotente; sin amor, la ciencia es destructiva. Todo lo que se ha hecho para mejorar la educación de los niños se ha hecho por quienes los amaban; todo ha sido hecho por quienes conocían cuánto podía enseñarles la ciencia en ese aspecto. Este es uno de los beneficios derivados de la educación superior de las mujeres; en épocas pasadas, era mucho más difícil que la ciencia y el amor a los niños coexistieran. La facultad de moldear los cerebros infantiles que la ciencia pone en nuestras manos, es un poder terrible susceptible de un fatal empleo; si cae en personas inhábiles, puede producir un mundo todavía más cruel y despiadado que el mundo casual de la naturaleza. Con el pretexto de que se les enseña religión, patriotismo, valor, comunismo, amor al pueblo o ardor revolucionario, los niños pueden llegar a ser fanáticos, belicosos y brutales. La enseñanza debe estar inspirada por el amor y debe aspirar a infundir amor en los niños. De lo contrario, será cada vez más dañina al mejorar la técnica científica. El amor a los niños existe en la sociedad como una fuerza efectiva; esto lo demuestra el descenso de la mortalidad infantil y el mejoramiento de la educación. No es un sentimiento muy arraigado todavía —de lo contrario, no sacrificarían los políticos la vida y la felicidad de innumerables niños a sus nefandos proyectos de matanza y opresión—, pero existe, y va en aumento. Hay otras formas de amor que es extraño que no existan. Los mismos individuos que prodigan cuidados a sus hijos, les infunden pasiones que más tarde les exponen a morir en guerras que no son otra cosa que locuras colectivas. ¿Será excesiva la confianza de que el amor se extienda gradualmente desde el niño hasta el hombre futuro? Quienes aman a los niños, ¿querrán seguirles en años posteriores con algo de parecida solicitud paternal? Después de haberles dado cuerpos fuertes y mentes vigorosas, ¿consentiremos que usen su fuerza y su energía para crear un

mundo mejor? ¿O, cuando estén entregados a esa tarea, retrocederemos aterrorizados y les haremos volver a la disciplina y a la esclavitud? La ciencia está preparada para esta alternativa; la elección está entre el amor y el odio, aunque el odio esté oculto tras las frases delicadas a las que los moralistas profesionales rinden homenaje.

TERCERA PARTE
EDUCACIÓN INTELECTUAL

XIV PRINCIPIOS GENERALES

La formación del carácter, de que nos hemos ocupado hasta ahora, debiera emprenderse a muy temprana edad. Con una orientación certera, podría estar casi acabada a los seis años. No quiero decir que el carácter no pueda empeorarse más adelante; circunstancias de ambiente desfavorable pueden modificarlo en cualquier edad. Lo que quiero indicar es que mediante una educación adecuada, a partir de los seis años, los niños y las niñas debieran haber adquirido los gustos y costumbres que les marcaran el camino recto, sin desdeñar nunca el ambiente que ha de rodearlos. Una escuela compuesta de niños y niñas bien educados durante sus primeros seis años pudiera constituir un excelente entorno, suponiendo algún sentido común en los maestros; no haría falta dedicar mucho tiempo ni atención a cuestiones morales, porque las cualidades requeridas serían la resultante natural de la formación intelectual. No quiero afirmar esto pedantescamente como una regla absoluta, sino como una norma directriz para las autoridades escolares. Estoy convencido de que con niños de seis años bien orientados las autoridades escolares debieran insistir en progresos puramente intelectuales y apoyarse en ellos para el desarrollo ulterior del carácter deseable.

Es perjudicial para la inteligencia, y en definitiva para el carácter, permitir que la instrucción esté influida por consideraciones morales. No debiera creerse que ciertos conocimientos son dañinos y que cierta ignorancia es recomendable. Los conocimientos deben darse con un fin intelectual y no con fines morales o políticos. El propósito de la educación desde el punto de vista del discípulo debiera ser, de una parte, satisfacer su curiosidad, y de otra, proporcionarle la capacidad de satisfacer por sí mismo su curiosidad. Desde el punto de vista del maestro, debe existir también el estímulo de algunas curiosidades productivas. Pero nunca debe desalentarse la curiosidad, aunque tome rumbos distintos de los programas escolares. No quiero decir que se altere el programa escolar, sino que toda curiosidad es loable y que a los niños

se les debiera orientar para saciarla después de las horas escolares en los libros.

Pero al llegar aquí se me pueden hacer objeciones que quiero contestar inmediatamente. ¿Y si la curiosidad del niño es morbosa o perversa? ¿Y si le atrae la obscenidad o el afán de tortura? ¿Y si le interesa curiosear en las vidas ajenas? ¿Deben alentarse tales manifestaciones de la curiosidad? Al contestar a estas preguntas hemos de hacer una distinción. En modo alguno debemos conducirnos de manera que la curiosidad del niño quede limitada en esas direcciones. Pero no se infiere de ello que debemos considerarle malvado por su deseo de conocerlas, ni que debemos luchar para apartarle de tal conocimiento. Casi siempre, el mayor atractivo del deseo de estos conocimientos reside en su prohibición, y en algunos casos está relacionado con condiciones mentales patológicas que exigen tratamiento médico. Pero en ningún caso es tratamiento aconsejable la prohibición y el horror moral. Para hablar del caso más corriente e importante, fijémonos en la obscenidad. No creo que este deseo existiera en un niño o niña para quienes el conocimiento del sexo fuese igual a cualquier otro conocimiento. El niño que posee estampas obscenas está orgulloso de ello y de tener lo que otros compañeros, menos hábiles, no se han podido procurar. Si se les hubiera hablado clara y llanamente acerca del sexo, no se interesarían por tales estampas. Sin embargo, en el caso de que hubiere algún niño interesado en tales cosas, sería conveniente el tratamiento de un doctor especializado. El tratamiento podría comenzar por incitarle a entregarse libremente a los pensamientos más absurdos y continuar con una copiosa información, cada vez más técnica y científica, hasta abrumarle por exceso de conocimiento. Cuando comprendiera que no había nada nuevo y que lo que ya sabía carecía de interés, estaría curado. Lo importante es darse cuenta de que el conocimiento en sí mismo no es malo, sino el hábito de deleitarse en exceso en alguno determinado. Una obsesión no se cura en sus orígenes por esfuerzos violentos para distraer la atención, sino más bien por una plétora de concentración. De este modo, el interés morboso puede convertirse en científico; cuando ello se consigue, ocupa un lugar legítimo entre otras curiosidades y deja de ser una obsesión. Estoy convencido que este es el mejor camino de acabar con una curiosidad mezquina y morbosa. La prohibición y el horror moral no consiguen más que empeorarlo.

Aunque el perfeccionamiento del carácter no debiera ser el fin de la instrucción, hay algunas cualidades muy deseables y esenciales para la adquisición del conocimiento que pudieran llamarse virtudes intelectuales.

Estas virtudes debieran ser el resultado de la educación intelectual, y deseadas por sí mismas, no como un medio para la adquisición del conocimiento. A mi entender, las principales son: curiosidad, amplitud de criterio, creencia de que el conocimiento es posible, aunque difícil; paciencia, habilidad, concentración y exactitud. La fundamental es la curiosidad; cuando es enérgica y dirigida hacia un buen fin, lo demás se da por añadidura. Pero tal vez la curiosidad no sea tan activa como para hacer de ella la base de toda la vida intelectual. Debiera existir al propio tiempo el deseo de realizar algo difícil; el conocimiento adquirido se les debiera representar a los alumnos como una destreza, como la destreza en el juego o en ejercicios gimnásticos. Yo supongo que es inevitable que la destreza sea en parte la exigida estrictamente para las artificiosas tareas escolares, pero cuando se haga creer que es necesaria para tareas extraescolares, se habrá conseguido algo de importancia. El divorcio entre la vida y la cultura es lamentable, aunque no pueda evitarse por completo durante los años escolares. En los casos más difíciles, debiera hablarse ocasionalmente acerca del conocimiento en cuestión, tomando la palabra *utilidad* en un sentido muy amplio. Sin embargo, yo concedería una gran importancia a la curiosidad pura, sin la cual una gran cantidad de conocimientos valiosos (las matemáticas puras, por ejemplo) no se hubieran descubierto. Hay muchos conocimientos que a mí me parecen valiosos por sí mismos, independientemente del uso a que quiera dedicárseles. Y yo no quisiera incitar a los jóvenes a que fijasen demasiado su atención en miras ulteriores al conocimiento; la curiosidad desinteresada es natural a la juventud y es una cualidad muy valiosa. Tan sólo cuando no exista esta cualidad acudiría yo al incentivo de la habilidad que puede exhibirse. Ambos impulsos tienen su aplicación, pero no debe permitirse que el uno anule al otro.

La amplitud de criterio es una cualidad que existirá siempre que el deseo de conocimiento sea genuino. Falla solamente cuando otros deseos se mezclan con la creencia de que conocemos la verdad. Por ello es mucho más frecuente en la juventud que en años posteriores. Las actividades de los hombres están casi necesariamente ligadas a alguna decisión de dudoso aspecto intelectual. Un clérigo no puede desinteresarse de la teología ni un soldado de la guerra. Un abogado está obligado a sostener que debe castigarse a los criminales —a menos que puedan pagar la minuta de un criminalista famoso—. Un profesor se inclinará por el sistema de educación para el que se halle más capacitado por su formación y su experiencia. Un político no puede menos de creer en el programa del partido que ha de llevarle al poder. En cuanto un hombre elige su carrera, no puede seguir pensando en que hubiera

sido preferible elegir otra profesión. Así pues, pasada la juventud, la amplitud de criterio tiene sus limitaciones, aunque debieran ser el menor número posible. Pero en la juventud hay muchas menos «elecciones forzadas», como las llamaba William James y, por lo tanto, menos ocasiones para la «necesidad de creer». Se debiera acostumar a los jóvenes a enfocar las cuestiones de una manera abierta y a adoptar libremente una opinión. La libertad de pensamiento no implica la absoluta libertad de acción. Un muchacho no debe tener libertad para lanzarse al mar sugestionado por un libro de aventuras de los piratas ingleses con los galeones españoles. Pero durante el período de su educación, debiera ser libre para *pensar* que es preferible ser pirata a ser profesor.

El poder de concentración es una cualidad muy valiosa que pocas personas adquieren sin una preparación específica. Es cierto que se desarrolla naturalmente en una gran parte a medida que se envejece; los niños muy jóvenes apenas piensan en cosa alguna más de unos minutos, pero a medida que los años pasan, su atención se hace más volátil hasta llegar a la vida adulta. Sin embargo, adquieren con dificultad la concentración suficiente sin un largo período de educación intelectual. Hay tres cualidades que distinguen la concentración perfecta; debiera ser intensa, voluntaria y prolongada. Ejemplo de intensidad nos lo ofrece la historia de Arquímedes, de quien se dice que no se enteró de que los romanos habían tomado Siracusa y se dirigían a matarle, porque estaba absorto en un problema matemático. La capacidad de concentración sobre un asunto determinado durante un tiempo considerable es esencial a un resultado difícil y a la comprensión de un asunto complicado y abstruso. Un interés profundo y espontáneo lo consigue naturalmente. Muchas personas pueden concentrarse en un rompecabezas mecánico durante largo tiempo, pero ello no es muy útil en sí. Para ser realmente valiosa, la concentración debe controlarse por la voluntad. Quiero decir con esto que, aunque algún conocimiento especial no sea por sí mismo interesante, un hombre puede esforzarse para adquirirlo si tiene un motivo adecuado para ello. Yo creo que la educación superior está por encima del control de la atención por la voluntad. En este aspecto la educación antigua es admirable; yo dudo de que los métodos modernos sean tan eficaces para enseñar a un hombre a soportar el aburrimiento. Con todo, si este defecto existe en la práctica moderna educativa, no es en modo alguno irremediable. Acerca de esto hablaré más adelante.

La paciencia y la habilidad debieran ser el resultado natural de una buena educación. En otro tiempo se creía que podían adquirirse en muchos casos

mediante la coacción impuesta a los buenos hábitos por la autoridad externa. Indudablemente, este método tuvo algún éxito, sobre todo en la doma de caballos. Pero me parece preferible estimular la ambición venciendo dificultades, lo cual puede realizarse graduándolas de manera que el placer del éxito inicial se consiga fácilmente. Así se adquiere el convencimiento de que la persistencia tiene siempre un galardón, y puede aumentarse gradualmente la cantidad de persistencia requerida. Las mismas observaciones pueden hacerse respecto a la creencia de que el conocimiento es difícil, pero no imposible, lo cual se consigue generalmente induciendo al discípulo a resolver una serie de problemas cuidadosamente graduados.

Los reformadores educativos conceden quizá muy poca importancia a la exactitud y al control voluntario de la atención. El doctor Ballard (*op. cit.*, cap. XVI) asegura que nuestras escuelas elementales en este aspecto no son tan buenas como antes, aunque en otros aspectos hayan mejorado mucho. Dice así: «Hay un gran archivo de ejercicios exigidos a los escolares de nueve y diez años en los exámenes anuales, perfectamente catalogados por la concesión de premios. Cuando se repiten ahora los mismos ejercicios con niños de la misma edad, los resultados son manifiestamente peores. En conjunto, la labor de nuestras escuelas (las escuelas primarias, por lo menos) es menos concienzuda que hace un cuarto de siglo». La opinión del doctor Ballard está tan sólidamente cimentada, que apenas hay nada que añadir. Citaré, sin embargo, sus palabras finales: «Hechas todas estas deducciones, la precisión sigue siendo un ideal noble y sugeridor. Es la moralidad del entendimiento; prescribe lo que hay que luchar para la consecución de su propio ideal. La precisión de nuestros pensamientos, palabras y acciones es la única índole de nuestra devoción a la verdad».

La dificultad que advierten quienes preconizan los métodos modernos es que la precisión, tal como se ha enseñado hasta ahora, implica aburrimiento, y que sería una enorme conquista el conseguir que la educación fuera interesante. Hay que hacer, sin embargo, una distinción. El aburrimiento producido por el maestro es totalmente perjudicial, pero el aburrimiento voluntariamente soportado por el discípulo para satisfacer alguna ambición es valioso, siempre que no sea exagerado. Debiera constituir parte de la educación excitar en los discípulos deseos de difícil realización, como leer a Homero, conocer el cálculo, tocar bien el violín, etc. Todo ello requiere una precisión especial. Muchachos y muchachas capacitados se someten hoy a la más severa disciplina y al tedio más definitivo para adquirir alguna habilidad o conocimiento codiciado. La fuerza directriz en la educación debiera ser el

deseo del discípulo de aprender, no la autoridad del maestro, pero no se infiere de aquí que la educación sea suave, fácil y agradable en cada uno de sus grados. Esto puede aplicarse especialmente a la precisión. La adquisición del conocimiento exacto puede ser aburrida, pero es esencial a toda excelencia, y este hecho puede demostrarse al niño mediante métodos apropiados. En este asunto, como en otros muchos, la reacción frente a las antiguas formas de disciplina nos ha llevado a una excesiva laxitud, que ha dado a su vez lugar a una nueva disciplina más interna y psicológica que la antigua autoridad externa. La precisión será la expresión intelectual de esta nueva disciplina.

Hay varias clases de precisión y todas tienen su importancia. Hay la precisión muscular, la precisión estética, la precisión de hechos y la precisión lógica. Todo muchacho o muchacha puede apreciar la importancia de la precisión muscular en muchos aspectos; es exigida para el control del cuerpo que un niño sano gasta todo su tiempo disponible en adquirir, y más adelante es necesaria para los juegos que han de darle prestigio. Pero tiene asimismo otras manifestaciones más relacionadas con la enseñanza escolar, como la buena articulación en el hablar, la escritura correcta y el dominio de algún instrumento músico. El niño concederá o no importancia a estas cosas, según el ambiente que le rodee. Es difícil definir la precisión estética; está relacionada con la aptitud de un estímulo sensible para la producción de la emoción. Un buen procedimiento en este aspecto es enseñar a los niños a que aprendan poesías de memoria —a Shakespeare, por ejemplo, para representarle— y hacerles comprender, cuando se equivocan, por qué está mejor el original. Me parece recomendable que cuando los niños tienen desarrollada su sensibilidad estética se les enseñe representaciones estereotipadas, como danzas y canciones tradicionales, que les gustan. Ello les hace sensibles a las pequeñas diferencias, lo cual es esencial respecto a la precisión. El dibujo no es tan eficaz, porque hay que juzgarlo por su fidelidad al modelo y no por razones estéticas. Claro que las representaciones estereotipadas también reproducen un modelo, pero es un modelo creado por motivos estéticos.

La precisión en cuanto a los hechos es intolerablemente aburrida en sí misma. El aprender las fechas de los reyes de Inglaterra, o los nombres de los condados y de sus capitales solía constituir uno de los terrores infantiles. Es preferible conseguir la precisión por el interés y la repetición. Yo no podía recordar nunca la lista de los cabos, mas a los ocho años me sabía de memoria casi todas las estaciones del *metro*. Si los niños vieran en el *cine* un barco

recorriendo la costa, aprenderían muy pronto los cabos. No creo que ello valga la pena, pero si lo valiera, este sería el mejor procedimiento. Toda la geografía debiera enseñarse por medio del cinematógrafo, y también la historia, en sus comienzos. El gasto inicial sería grande, aunque no demasiado grande para el Estado. Y habría una consiguiente economía en la facilidad de la enseñanza.

La precisión lógica es una adquisición tardía, y no debiera forzarse en los niños pequeños. Aprender la tabla de multiplicar es una precisión de hecho que se convierte en precisión lógica mucho más tarde. Las matemáticas son el vehículo natural para esta enseñanza, pero fracasan cuando se quieren presentar como una colección de reglas arbitrarias. Deben aprenderse las reglas, si bien hay un momento en que deben aclararse sus razones, y si eso no se efectúa, las matemáticas tienen muy poco valor educativo.

Y ahora llego a una cuestión que ya surgió al tratar de la exactitud: la cuestión de hasta qué punto sea deseable o posible hacer interesante toda la instrucción. El antiguo punto de vista era que la mayor parte de la instrucción debía ser aburrida y que el único procedimiento para lograr que el promedio de los niños persistiera era el de una enérgica autoridad. (El promedio de las niñas estaba condenado a la ignorancia). El punto de vista moderno es que la instrucción puede hacerse agradable constantemente. Yo tengo mucha más simpatía por la opinión moderna que por la antigua; sin embargo, creo que está sujeta a algunas limitaciones, especialmente en la educación superior. Comenzaré por lo que me parece cierto.

Todos los escritores modernos de psicología infantil subrayan la importancia de no insistir en que un niño coma o duerma; esto lo debiera hacer el niño espontáneamente, y nunca forzado u obligado. Mi propia experiencia confirma este método. Al principio no conocíamos los nuevos procedimientos y ensayamos los antiguos, que no produjeron resultado alguno, al paso que los modernos tuvieron un éxito completo. No hay que suponer, sin embargo, que el padre moderno no debe hacer nada en lo referente al sueño y a la comida; al contrario, debe hacer todo lo posible para promover la formación de buenos hábitos. Las comidas deben hacerse de manera regular, y el niño debe sentarse a la mesa sin juguetes, lo mismo cuando coma que cuando no coma. Debe acostarse siempre a la misma hora y debe estar en la cama echado. Puede tener un juguete animal para acariciarlo, pero no que cruja o que corra, o que haga algo excitante. Si un animal es el favorito, se le puede decir que el animal está cansado, y que el niño debe hacerle dormir. Entonces se deja al niño solo, y el sueño vendrá con toda

rapidez. Pero nunca hay que hacer creer al niño que estamos pendientes de que duerma o de que coma. Ello le hace creer que le pedimos un favor y le da un sentido de poder que le inclina a pedir más y más insistencia o castigo. El niño debe comer y dormir porque lo quiere, no por agradar a nadie.

Esta psicología es manifiestamente aplicable en gran parte a la instrucción. Si insistimos en enseñar a un niño, deducirá que le pedimos algo desagradable para complacernos, y opondrá alguna resistencia psicológica. Si esto aparece al principio, se perpetuará más tarde; cuando sea mayor el deseo de salir bien en los exámenes, es evidente que trabajará para ello, pero sin que tenga un interés definido por el convencimiento en sí mismo. Si, por el contrario, estimulamos el deseo del niño de saber, y después, como un favor, le damos el conocimiento que desea, la situación cambia por completo. Se necesita mucha menos disciplina externa, y se asegura la atención sin dificultad. Para tener éxito en este método se necesitan ciertas condiciones que Mme. Montessori obtiene satisfactoriamente entre los muy jóvenes. La tarea debe ser atractiva y no muy difícil. Al principio debe aparecer el ejemplo de otros niños un poco más adelantados. Naturalmente, no debe haber otra ocupación agradable para el niño en ese momento. Hay un cierto número de cosas que el niño puede hacer, y trabaja por sí mismo en lo que prefiere. Casi todos los niños son perfectamente felices con este régimen y aprenden a leer y a escribir, sin que se haga presión sobre ellos, antes de los cinco años.

Es muy discutible hasta qué punto pueden aplicarse ventajosamente estos métodos a otros niños. Cuando los niños se hacen mayores, responden a motivos más remotos, y ya no es necesario que cada detalle sea interesante por sí mismo. Pero yo creo que el principio general de que el impulso para la educación debiera proceder del alumno puede continuar en toda edad. El ambiente debiera ser propicio al estímulo del impulso y a producir como única alternativa a la instrucción el tedio y el aislamiento. Pero si algún niño prefiere esta alternativa, debe dejársele en libertad de opción. El principio del trabajo individual puede extenderse, aunque parece indispensable en los primeros años una cierta cantidad de trabajo en clase. Mas si se hace necesaria la autoridad externa para inducir a que un niño o una niña aprendan, es probable que la culpa sea del maestro, a menos de que haya razones médicas o de que haya sido defectuoso el entrenamiento moral previo. Si el niño ha sido bien educado moralmente hasta los cinco o los seis años, todo buen maestro conseguirá despertar su interés más adelante.

Cuando ello es posible, las ventajas son inmensas. El maestro aparece como el amigo del alumno, no como su enemigo. El niño aprende más

deprisa, porque está cooperando. Aprende con menos fatiga porque no tiene que luchar con su atención reacia y aburrida. Y su sentido de iniciativa personal se agranda en vez de disminuirse. Teniendo en cuenta tales ventajas, parece que vale la pena admitir que el niño pueda aprender por la fuerza de su propio deseo, sin ninguna imposición obligatoria por parte del maestro. Si estos métodos fracasan en un pequeño porcentaje, conviene que los casos se aislen y se proceda a su instrucción por métodos distintos. Pero yo creo que con métodos adaptados a las inteligencias infantiles los fracasos serían muy escasos.

Por las razones ya expuestas a propósito de la precisión, no creo que una instrucción realmente perfecta pueda hacerse interesante indefinidamente. Por mucho deseo que se tenga de conocer una materia determinada, algunos aspectos de ella tienen que ser forzosamente desprovistos de interés. Pero creo que, mediante una dirección adecuada, un muchacho o muchacha puede comprender la importancia de aprender lo que no es interesante y realizarlo sin necesidad de coacción. Yo emplearía el estímulo del elogio y la censura, aplicándolo como consecuencia de la buena o mala realización de una serie de tareas. Del mismo modo que en los juegos o en la gimnasia, la habilidad debe darse por supuesta. Y debiera insistirse por el maestro acerca de la importancia de las partes interesantes de un asunto. Si todos estos métodos fallasen, habría que clasificar al niño como estúpido, y enseñarle aparte de los niños de inteligencia normal, aunque teniendo mucho cuidado de que tal cosa no apareciera como un castigo.

Excepto en casos muy excepcionales, los padres no debieran ser nunca maestros de sus hijos, ni aun en la más tierna edad (por ejemplo, después de los cuatro años). La enseñanza es un trabajo que requiere una aptitud especial, que puede aprenderse, pero que pocos padres han tenido la oportunidad de aprender. Cuanto más joven sea el niño, mayor aptitud pedagógica se requiere. Aparte de esto, el padre ha estado en contacto constante con su hijo antes de comenzar una educación formal, y así el niño ha adquirido una serie de hábitos y de esperanzas con respecto a su padre que no son muy apropiados para un maestro. El padre, además, está inclinado a tener demasiado interés y demasiada ansiedad por los progresos de su hijo. Le alegrará desordenadamente el talento de su hijo y le exasperará su estupidez. Las mismas razones que mueven a los médicos a no tratar a sus familias pueden aducirse para no enseñar a sus propios hijos. No quiero decir, naturalmente, que los padres no deban dar a sus hijos la instrucción que surge de un modo natural; quiero decir tan sólo que, de una manera general, los

padres no son los mejores para dar a sus hijos lecciones formales, aun cuando estén perfectamente capacitados para enseñar a otros niños.

En la educación debe existir desde el primer día hasta el último un sentido de aventura intelectual. El mundo está lleno de cosas asombrosas, que pueden comprenderse con el necesario esfuerzo. El hecho de comprender lo desconcertante es delicioso y vigorizador, y todo buen maestro puede proporcionarlo. La señora Montessori describe la alegría de sus niños cuando se convencieron de que podían escribir, y yo recuerdo la sensación, casi de embriaguez, cuando leí por vez primera la deducción de Newton de la segunda ley de Kepler acerca de la ley de gravitación. Pocas alegrías son tan puras y tan útiles como esta. La iniciativa y el trabajo individual dan al alumno la oportunidad del descubrimiento, proporcionándole el sentido de aventura mental con más frecuencia y más agudamente de lo que es posible cuando todo se aprende en la clase. Siempre que ello sea posible, dejemos que el estudiante sea más bien activo que pasivo. Este es uno de los secretos de que la educación deje de ser un tormento y se convierta en una bendición.

XV LOS PROGRAMAS ESCOLARES ANTES DE LOS CATORCE AÑOS

Las cuestiones «qué es lo que debe enseñarse» y «cómo debe enseñarse» están íntimamente relacionadas; es posible aprender más. De una manera particular, puede aprenderse más si los discípulos quieren aprender que si consideran el trabajo como un aburrimiento. Ya he dicho algo acerca de métodos y diré más en otro capítulo. Por ahora, supondré que se emplean los mejores métodos, y analizaré qué es lo que debiera enseñarse.

Cuando pensamos qué es lo que un adulto debiera saber, pronto convenimos en que hay cosas que debieran conocer todos, y que hay otras cuyo conocimiento debiera estar limitado a algunos. Algunos deben saber medicina, pero a la mayoría de los hombres les basta con un conocimiento elemental de la psicología y la higiene. Alguien debe conocer la alta matemática, mas unas nociones elementales son suficientes para aquellos a quienes las matemáticas les disgustan. Alguien debe saber tocar el trombón, aunque felizmente no es necesario que todos los niños de la escuela practiquen ese instrumento. De una manera general, lo que se aprende en las escuelas antes de los catorce años debiera ser lo que todo el mundo debería saber; casos excepcionales aparte, la especialización vendría más tarde. Uno de los fines de la educación antes de los catorce años tendría que ser descubrir las aptitudes especiales de muchachos y muchachas para, en caso de que existan, poder desarrollarlas cuidadosamente en años posteriores. Por esta razón, está bien que todos aprendan los rudimentos de materias que no han de ser ampliadas más adelante por los que no tienen condiciones para ello.

Cuando hayamos decidido lo que todo adulto debe saber, decidiremos el orden en que debe enseñarse; las dificultades serán relativas enseñando primero lo que sea más fácil. Estos dos principios determinan de una manera general los programas de los primeros años escolares.

Doy por supuesto que cuando el niño tiene cinco años sabe leer y escribir. Ello debiera ser de la incumbencia de la escuela Montessori o de cualquier

otra que pudiera surgir mejorada en lo futuro. Hay que suponer también al niño una cierta precisión en el sentido de la percepción, los rudimentos de dibujo, de canto y baile y la facultad de concentrarse en alguna ocupación educativa entre los demás niños. Naturalmente que el niño no habrá llegado en esto a la perfección a los cinco años, y necesitará de ampliaciones en los años sucesivos. Creo que antes de los siete años no debiera intentarse nada que supusiera un esfuerzo mental considerable, pero las dificultades pueden disminuirse enormemente con habilidad. La aritmética es el coco de la niñez —yo me acuerdo de que lloraba amargamente por no poder aprender la tabla de multiplicar—, pero si se estudia gradual y cuidadosamente por medio del aparato Montessori, desaparece la sensación de desesperante desconcierto que inspiraban sus misterios. Sin embargo, no puede prescindirse del dominio de una cierta cantidad de reglas fastidiosas si se quiere adquirir la facilidad necesaria. Es muy difícil conseguir que los primeros programas escolares sean interesantes. La aritmética nos presenta la introducción natural a la precisión; la respuesta a una suma es bien o mal, pero nunca *interesante* o *sugestiva*. A esto se debe la importancia de la aritmética en la instrucción primaria, aparte de su utilidad práctica. Pero sus dificultades debieran ser cuidadosamente graduadas y distribuidas, sin dedicar demasiado tiempo a un esfuerzo determinado.

Cuando yo era joven, la geografía y la historia eran de lo que peor se enseñaba. Me aterrorizaba la lección de geografía, y si toleraba la lección de historia era porque siempre he sido un apasionado de ella. Ambas disciplinas podrían haber sido fascinantes para los niños. Mi hijo pequeño, aunque no ha recibido nunca una lección, sabe mucha más geografía que su niñera. Sus conocimientos los ha adquirido gracias a la afición que tiene, como todos los muchachos, por barcos y trenes. Le interesan los viajes imaginarios que hace con su barco, y escucha con profunda atención cuando le hablo de las etapas de un viaje a la China. Entonces, si él quiere, le enseño fotografías de los distintos países que hay que atravesar. A veces me pide el gran Atlas para mirar el viaje sobre el mapa. El viaje de Londres a Cornualles, que hace dos veces al año, le interesa apasionadamente, y conoce todas las estaciones en que el tren se detiene o donde deja vagones. Le fascinan el polo Norte y el polo Sur, y no se explica que no haya polo Este ni Oeste. Conoce las direcciones de Francia, España y América sobre el mar y tiene ideas acerca de lo que es digno de verse en esos países. No ha aprendido nada de esto de una manera deliberada, sino como respuesta a su ávida curiosidad. A casi todos los niños les interesa la geografía en cuanto se la asocia a la idea de viaje. Yo

enseñaría geografía en parte por fotografías y relatos de viajes, pero principalmente por medio del cinema, exhibiendo lo que ve el viajero en su jornada. El conocimiento de los hechos geográficos es útil, aunque sin valor intelectual intrínseco; en cambio, cuando la geografía se aviva por medio de fotografías, tiene la virtud de encender la imaginación. Está bien saber que hay países calientes y países fríos, regiones llanas y regiones montañosas, hombres negros, amarillos, rojos y morenos además de blancos. Estos conocimientos disminuyen la tiranía sobre la imaginación del contorno familiar y hacen posible comprender más adelante la existencia real de países remotos, lo cual es muy difícil no viajando. Por estas razones, yo concedería a la geografía una gran importancia en la enseñanza de los niños muy pequeños, en la seguridad de que no había de pesarles. Más adelante les proporcionaría libros con reproducciones, mapas e información elemental acerca de las distintas partes del mundo, así como pequeños ensayos acerca de las peculiaridades de diversos países.

Lo que decimos de la geografía puede aplicarse con mayor propiedad a la historia, aunque en edad un poco más avanzada, porque al principio el sentido del tiempo es muy rudimentario. Yo creo que la enseñanza de la historia puede enseñarse con aprovechamiento alrededor de los cinco años, al principio con biografías interesantes de hombres eminentes, profusamente ilustradas. La reina Matilde cruzando en Abingdon el Támesis helado me impresionó tan profundamente que cuando a los dieciocho años hice yo lo mismo, me imaginaba que me seguía el rey Esteban. Yo creo que la vida de Alejandro puede interesar a casi todos los niños de cinco años. Colón pertenece quizá más bien a la geografía que a la historia; yo puedo atestiguar que interesa a la edad de dos años, por lo menos a niños que conocen el mar. A los seis años el niño debiera estar en condiciones de conocer un bosquejo de historia del mundo del tipo de la de Wells, con las necesarias simplificaciones y con fotografías o con *cine*, a ser posible. Si vive en Londres, puede ver los extraños animales del Museo de Historia Natural, pero de ningún modo le llevaría al Museo Británico antes de los diez años, aproximadamente. Es preciso tener cuidado al enseñar historia de no hablar de cosas que no están maduras para el niño, aun cuando sean interesantes para nosotros. Hay dos aspectos interesantes desde un principio: el proceso de la geología al hombre, del salvaje al hombre civilizado, y la narración dramática de los incidentes que contribuyen a formar un héroe simpático. Pero yo creo que debiéramos siempre tener presente como un hilo conductor la concepción del progreso gradual, perpetuamente refrenado por el salvajismo que

heredamos de las bestias, pero guiándonos siempre por medio del conocimiento, al dominio de nosotros mismos y de nuestro ambiente. La concepción de la raza humana que se nos aparece en lucha contra el caos fuera y la oscuridad dentro, con la débil lamparilla de la razón, que se convierte gradualmente en una gran luz que ahuyenta las sombras de la noche. Las divisiones entre razas, naciones y credos debieran considerarse como locuras que nos distraen en la batalla contra el Caos y la Noche, que constituye nuestra verdadera actividad humana.

Darí­a primeramente las ilustraciones de este tema, y tan sólo después el tema mismo. Exhibiría al hombre salvaje temblando de frío y mordisqueando los frutos crudos de la tierra. Hablaría del descubrimiento del fuego y de sus efectos, sin olvidar el mito de Prometeo. Recordaría los comienzos de la agricultura en el valle del Nilo y la domesticación de los perros, las ovejas y las vacas. Demostraría el progreso de los barcos, desde las canoas hasta los grandes transatlánticos y el desarrollo de las ciudades, desde las colonias cavernícolas hasta Londres y Nueva York. Trataría del proceso de la escritura y de la numeración, del breve esplendor de Grecia, de la difusa magnificencia de Roma, de la oscuridad subsiguiente y de los comienzos de la ciencia. Todo esto podría interesar en sus detalles a los niños más pequeños. No pasaría en silencio las guerras, persecuciones y crueldades, pero no inspiraría admiración hacia los héroes militares. Los verdaderos conquistadores en mi enseñanza de la historia serían los que hicieron algo para disipar la oscuridad interior y exterior —Buda y Sócrates, Arquímedes, Galileo, Newton y todos los hombres que nos ayudaron a darnos dominio sobre nosotros mismos y sobre la naturaleza—. Así, yo construiría una concepción de un destino espléndidamente señoril para la raza humana, destino que falseamos al volver a guerras y otras locuras atávicas, y que cumplimos cuando ponemos en el mundo algo que aumenta nuestro dominio humano.

En los primeros años escolares debiera dedicarse algún tiempo al baile, que es excelente para el cuerpo y para fomentar el sentido estético, además de constituir un gran placer para los niños. Las danzas colectivas debieran enseñarse a continuación de los primeros rudimentos; es una forma de cooperación que los niños aprecian fácilmente. Algo parecido hay que decir del canto, aunque debiera empezarse un poco más tarde que el baile, porque no produce tanta satisfacción muscular y porque su aprendizaje es más difícil. A muchos niños, aunque no a todos, les gustará cantar, y después de las canciones de sus niñeras pueden aprender canciones verdaderamente bellas. No hay razón para comenzar corrompiendo su gusto para tener que purificarlo

más tarde. Los niños, como los adultos, difieren enormemente en capacidad musical y, por tanto, las clases más difíciles de canto debieran reservarse para niños seleccionados. Y entre ellos el canto no debiera ser nunca obligatorio, sino voluntario.

En la enseñanza de la literatura es muy fácil cometer equivocaciones. A nada conduce, al enseñar literatura lo mismo a pequeños que a mayores, el que aprendan las fechas de los autores, los nombres de sus obras, etc. Lo que se puede hallar en un manual no tiene valor. Lo que sí lo tiene es familiarizarse con algunos trozos de buena literatura, de modo que tal familiaridad influya no sólo en el estilo, sino en el pensamiento. Antiguamente la Biblia servía para esto, con efectos beneficiosos sobre el estilo en prosa de los niños ingleses, pero hoy pocos niños conocen la Biblia a fondo. Yo creo que no pueden conseguir buenos resultados sin aprender de memoria. Esto se acostumbra a hacer como un entrenamiento memorístico, pero los psicólogos han demostrado que sus efectos en este aspecto son escasos. Los educadores modernos le conceden cada vez menos importancia. Sin embargo, yo creo que se equivocan, no en cuanto al posible mejoramiento de la memoria, sino en cuanto a los efectos del lenguaje bello en la palabra hablada y escrita. Esto debiera conseguirse sin esfuerzo, como una expresión espontánea del pensamiento, mas para conseguirlo en una colectividad que ha perdido sus primitivos impulsos estéticos es necesario producir un hábito de pensamiento, que me parece imposible conseguir sin un conocimiento íntimo de la buena literatura. Por ello me parece importante el aprender textos de memoria.

Pero el mero aprendizaje de trozos estereotipados parece aburrido y superficial a la mayor parte de los niños y, por lo tanto, no consigue su propósito. Es preferible que lo aprendido de memoria se asocie con la representación, porque entonces no es más que un medio para conseguir algo que encanta al niño. A partir de los tres años, a los niños les seduce representar algo; lo hacen espontáneamente, pero les atraen mucho más procedimientos mejor elaborados. Yo recuerdo el placer exquisito con que representé la escena de la disputa entre Bruto y Casio, declamando:

«Preferiría ser un perro que ladra a la Luna, a ser un romano tan despreciable como tú».

Los niños que toman parte en la representación de *Julio César*, *El mercader de Venecia* u otra obra a propósito, no sólo aprenden la parte que les toca, sino las partes de los demás. La obra queda en su pensamiento durante mucho tiempo por un procedimiento agradable. Después de todo, la

literatura tiende a proporcionar placer, y si los niños no lo obtienen, probablemente no sacarán provecho alguno. Por estas razones, yo limitaría la enseñanza de la literatura en los primeros años a lo que pueda representarse. El resto consistiría en la lectura voluntaria de cuentos bien escritos de la biblioteca escolar. Hoy se escribe literatura sentimentalmente estúpida para los niños, literatura que les molesta porque no se les toma en serio. ¡Qué distinta es la intensa seriedad de Robinson Crusoe! La sentimentalidad con los niños y con los mayores es un fracaso de simpatía dramática. Ningún niño cree que sea encantador ser infantil; quieren aprender lo antes posible a comportarse como personas mayores. Por lo tanto, un libro para niños no debiera estar escrito en un tono de placer protector infantil. La estupidez artificial de muchos libros modernos infantiles es desagradable. O le aburren al niño, o le confunden y le perturban su impulso hacia el desarrollo mental. Por esta razón, los mejores libros para niños son los que encajan en su manera de ser, a pesar de haber sido escritos para personas mayores. Las únicas excepciones son las de libros que, aun siendo escritos para niños, entretienen asimismo a personas mayores, como los de Lear y Lewis Carroll. La cuestión de los idiomas modernos no es muy sencilla. En la niñez es posible aprender a hablar un lenguaje moderno con toda corrección, lo cual no puede conseguirse más adelante; hay, pues, razones de peso para enseñar idiomas a muy temprana edad. Algunos afirman que cuando se aprenden muy pronto idiomas extraños se resiente el dominio del idioma propio. No lo creo. Tolstoi y Turgueniev dominaban el ruso a pesar de haber aprendido en su infancia inglés, francés y alemán. Gibbon podía escribir en francés con tanta facilidad como en inglés, sin que por ello se resintiera su estilo. Durante el siglo XVIII todos los aristócratas ingleses aprendían francés en su primera juventud y muchos también italiano; su inglés era, sin embargo, mucho mejor que el de sus descendientes modernos. El instinto dramático del niño le impide confundir un idioma con otro siempre que los hable a personas diferentes. Yo aprendí el alemán al propio tiempo que el inglés y lo hablaba a las niñeras y a las institutrices hasta la edad de diez años; entonces aprendí francés, y lo hablé con las institutrices y los tutores. No confundía ningún idioma con el inglés, porque tenía diferentes asociaciones personales. Yo creo que si hay que enseñar un idioma moderno, debe enseñarlo una persona del país en que se hable, no sólo porque se enseña mejor, sino porque a los niños les parece menos artificial hablar un idioma extranjero a un extranjero que hablarlo a una persona cuyo idioma natural es el suyo propio. Creo, pues, que toda escuela para niños debiera tener una señorita francesa y, a ser posible, una

señorita alemana también, que no sólo instruyera a los niños acerca de su idioma, sino que jugase con ellos y les hablase e hiciera depender el éxito de los juegos de su comprensión y de sus respuestas. Podría comenzar con *Frère Jacques* y *Sur le pont d'Avignon* y continuar gradualmente con juegos más complicados. De esta manera se aprendería idiomas sin fatiga mental y con todo el placer anejo a la representación de una obra. Y ello puede conseguirse mucho más perfectamente y con menos pérdida de tiempo de educación valiosa que en cualquier otro período posterior.

La enseñanza de las matemáticas y la ciencia sólo puede comenzar hacia el final de la edad que estamos estudiando en este capítulo; o sea, a los doce años. Desde luego, hay que suponer que se ha enseñado aritmética y que se han dado nociones populares acerca de astronomía y geología, animales prehistóricos, exploradores famosos y otras cosas naturalmente interesantes. Pero ahora pienso en la enseñanza de la geometría y el álgebra, la física y la química. A algunos muchachos y muchachas les gusta la geometría y el álgebra, pero a la gran mayoría no. Dudo de que ello sea debido por completo a los defectuosos métodos de enseñanza. La capacidad para las matemáticas, como el sentido musical, es un don de los dioses, y yo creo que es muy raro aun en proporciones moderadas. Sin embargo, todo muchacho y muchacha debiera ensayar las matemáticas para descubrir quiénes son los que tienen talento para ellas. Y aun aquellos que no obtengan un gran provecho con el conocimiento de que las matemáticas existen. Con buenos métodos, casi todo el mundo puede comprender los elementos de la geometría. Del álgebra no puedo decir lo mismo; es más abstracta que la geometría y esencialmente ininteligible para los cerebros que no pueden despegarse de lo concreto. La afición a la física y a la química, debidamente enseñadas, tal vez sea más rara que la afición a las matemáticas, aunque existe todavía en una minoría de jóvenes. Tanto las matemáticas como la ciencia, entre los doce y catorce años, debieran enseñarse hasta el punto de convencerse de si el muchacho o muchacha tiene aptitud para ellas. Esto no es evidente desde un principio. Yo comencé odiando el álgebra, aunque después no me ha sido difícil. En algunos casos, será dudoso descubrir a los catorce años si existe o no la aptitud, y entonces convendrá prolongar los métodos de ensayo. Pero en muchos casos puede tomarse una decisión firme a los catorce años. A algunos les gustarán definitivamente y sobresaldrán, a otros les disgustarán y no conseguirán destacar. Pero pocas veces ocurrirá que a un alumno inteligente le disgusten o que a un alumno estúpido le gusten.

Lo que se ha dicho respecto a las matemáticas y a la ciencia puede aplicarse asimismo a los clásicos. Entre los doce y los catorce años yo daría la instrucción latina suficiente para convencerse de quiénes tienen vocación y facilidad. Estoy suponiendo que a los catorce años la educación debiera estar más o menos especializada, de acuerdo con los gustos y aptitudes del alumno. Los últimos años antes de que tal momento llegue debieran emplearse en adivinar lo que debe enseñarse en los años subsiguientes.

Durante los años escolares no debe desdeñarse la educación extraescolar. En el caso de familias acomodadas, puede ser obra de los padres, pero en otros casos debe encomendarse también en parte a la escuela. Al hablar de educación extraescolar no pienso en los juegos, que tienen su importancia, suficientemente reconocida, sino en algo distinto: en el conocimiento de cosas agrícolas, en la familiaridad con los animales y las plantas, en la jardinería, en los hábitos de observación de la región, etc. Yo me he quedado asombrado al descubrir que la gente de la ciudad pocas veces conoce los puntos del compás, nunca saben el camino que sigue el Sol, no se enteran de cuál es la parte de su casa resguardada del viento y carecen, en general, de conocimientos que tienen las ovejas y las vacas. Esta es la consecuencia de vivir exclusivamente en las ciudades. Y tal vez parezca raro si digo que esta es una de las razones por las que el partido laborista no consigue triunfar en los distritos rurales. Pero, desde luego, es la razón por la cual quienes viven en las ciudades están divorciados de cuanto es primitivo y fundamental. No siempre, pero sí con frecuencia, tiene relación con su actitud trivial, superficial y frívola ante la vida. El tiempo y las estaciones, la siembra y la cosecha, las mieses, la lana y los rebaños tienen una cierta importancia humana y debieran ser familiares a todo el mundo, si el divorcio de la madre tierra no ha de ser completo. Todos estos conocimientos pueden ser adquiridos por los niños en el curso de actividades que son de inmenso valor para la salud y que por esta sola razón deberían emprenderse. La alegría que los niños de la ciudad experimentan en el campo demuestra que satisfacen una necesidad profunda. Mientras no se satisfaga será incompleto nuestro sistema educativo.

XVI ÚLTIMOS AÑOS ESCOLARES

A los quince años, después de las vacaciones de verano, doy por supuesto que se permita especializarse al muchacho o muchacha que lo desea, y que ello se hace en una gran proporción de casos. Pero cuando no existe una preferencia definida, será preferible prolongar una educación general. En casos excepcionales, la especialización puede comenzar más pronto. En educación no hay reglas fijas. Pero yo creo que, como regla general, los alumnos de inteligencia más que mediana pueden comenzar su especialización alrededor de los catorce años, mientras que los de inteligencia inferior no tendrían que especializarse en modo alguno, con excepción de la enseñanza de artes y oficios. No quiero decir en este libro nada acerca de esto. Pero no creo que se debiera comenzar antes de los catorce años ni que ocupara todo el tiempo escolar del alumno. Tampoco me propongo discutir el tiempo que debiera ocupar, ni si fuera preciso dar esta enseñanza a todos los alumnos o solamente a algunos. Estas cuestiones suscitan problemas económicos y políticos que están relacionados indirectamente con la educación y no pueden discutirse en poco espacio. Me limitaré, pues, a la educación escolástica a partir de los catorce años.

Distinguiré tres grandes grupos de enseñanzas: 1, clásicos; 2, matemáticas y ciencia; 3, humanidades modernas. Este último grupo incluye los idiomas modernos, la historia y la literatura. En cada grupo debería ser posible especializarse más antes de dejar la escuela, lo cual yo supongo que no ocurre antes de los dieciocho años. Naturalmente, el que elija clásicos debe estudiar latín y griego, especializándose a voluntad en una u otra lengua. Las matemáticas y la ciencia debieran ir unidas al principio, pero en algunas ciencias es posible sobresalir sin saber muchas matemáticas, y de hecho muchos hombres eminentes de ciencia han sido malos matemáticos. Por lo tanto, yo permitiría a los muchachos y muchachas especializarse en matemáticas o en ciencia al llegar a los dieciséis años, sin abandonar por ello

la rama no elegida. Las mismas observaciones pueden hacerse con respecto a las humanidades modernas.

Algunos asuntos de gran importancia utilitaria debieran enseñarse a todo el mundo. Entre ellos yo incluiría la anatomía, la fisiología y la higiene con la extensión que puede exigirse en la vida del adulto. Aunque tal vez esto debiera enseñarse más pronto, puesto que está relacionado naturalmente con la educación sexual, que debiera comenzar, a ser posible, antes de la pubertad. Pudiera objetarse a esto diciendo que hay el peligro de que estos conocimientos se olviden antes de poder utilizarlos. Por lo tanto, yo creo la mejor solución enseñarlos dos veces: la primera, de un modo sencillo y elemental, antes de la pubertad, y la segunda, más adelante y con mayor extensión, relacionándola con conocimientos elementales acerca de la salud y de la enfermedad. Yo creo que todos los alumnos debieran saber también algo acerca del Parlamento y la Constitución, pero hay que tener mucho cuidado de que no degeneren esta enseñanza en propaganda política.

Más importante que los programas es la cuestión de los métodos de enseñanza y el espíritu con que se dé. El problema fundamental en este aspecto es hacer que el trabajo sea interesante sin ser demasiado fácil. El estudio exacto y detallado debiera complementarse con libros y conferencias acerca de aspectos generales. Antes de sentarse a ver una tragedia griega, yo haría que los estudiantes leyesen una traducción por Gilbert Murray u otro traductor acreditado. Las matemáticas debieran diversificarse por una conferencia ocasional acerca de la historia de los descubrimientos matemáticos y acerca de su influencia en la ciencia y en la vida diaria, con sugerencias acerca de las delicias que pueden gozarse en las altas matemáticas. De manera análoga, el estudio de la historia debiera complementarse con brillantes bosquejos, aun cuando contuvieran generalizaciones discutibles. A los estudiantes se les debería enseñar que las generalizaciones son problemáticas e invitarles a estudiarlas detalladamente para aprobarlas o rechazarlas. En ciencia es recomendable leer libros populares que nos den noticia de las recientes investigaciones, de manera que tengamos alguna idea acerca de los propósitos generales científicos realizados por leyes y hechos particulares. Todo esto es útil como incentivo para un estudio exacto y minucioso, pero es perjudicial si se considera como un sustitutivo. Los alumnos no deben excitarse pensando que hay atajos para el conocimiento. Esto constituye un peligro real en la moderna educación, debido a la reacción frente a la antigua disciplina, tan severa. El trabajo mental envuelto en la disciplina estaba bien, pero estaba mal que se matase

todo interés intelectual. Debemos procurar llegar a un trabajo intenso, pero por procedimientos distintos de los antiguos ordenancistas. No creo que ello sea imposible. En América nos encontramos con hombres que eran perezosos antes de graduarse y que luego trabajan con entusiasmo en la Facultad de Derecho o de Medicina, porque han encontrado al fin un trabajo que les interesa por parecerles importante. Esto es lo esencial: hagamos que el trabajo escolar les parezca importante a los alumnos y trabajarán con entusiasmo. Pero si presentamos un trabajo demasiado sencillo, comprenderán casi instintivamente que no les damos lo que realmente vale la pena de darles. A los muchachos y muchachas inteligentes les gusta luchar con las dificultades. Con una buena enseñanza y la eliminación del miedo, muchos muchachos y muchachas que ahora parecen estúpidos y dormidos serían inteligentes y despiertos.

Durante la educación, la iniciativa debiera partir en lo posible del alumno. Mme. Montessori ha demostrado cómo puede hacerse esto con niños muy pequeños, aunque con mayores se requieran métodos diferentes. Yo creo que está generalmente reconocido por los educadores progresistas que debiera haber mucho más trabajo individual y mucho menos trabajo en clase de lo que se acostumbra, aunque el trabajo individual se realizase en una habitación llena de muchachos y muchachas entregados a la misma faena. Las bibliotecas y los laboratorios tendrían que ser espaciosos y adecuados. Una parte considerable del trabajo diario debería realizarse aislado, con un estudio voluntario y autónomo, pero el alumno tendría que escribir una relación de lo que está estudiando, con un extracto de los conocimientos adquiridos. Esto ayuda a fijar las cosas en la memoria, a dar a la lectura un fin deliberado y a que el maestro adquiriera en cada caso el control que sea necesario. Cuanto más inteligente sea el alumno, menos control se necesita. A los que no son muy inteligentes será necesario guiarles, pero no por procedimientos imperativos, sino por la sugestión, la pregunta y el estímulo. No debieran faltar tampoco temas propuestos acerca de un asunto determinado para adquirir práctica en la averiguación de hechos y en su presentación de manera ordenada.

Además del trabajo corriente, debiera animarse a muchachos y muchachas para que se interesaran en cuestiones políticas, sociales y hasta teológicas, que por su importancia están sujetas a constante controversia. Debiera inclinárseles a estudiar no sólo el punto de vista ortodoxo, sino los dos aspectos de la cuestión sujeta a controversia. Si alguno de ellos se apasiona por uno u otro bando, se les debería enseñar a encontrar los argumentos que

fortifiquen su tesis y animarles a discutir con los que sostienen ideas diferentes. Los debates seriamente dirigidos, con el fin de investigar la verdad, pueden ser de gran valor. En ellos el maestro no debería adoptar ningún partido, aun cuando sus convicciones fueran muy enérgicas. Cuando la mayor parte de los alumnos se pronuncien en un sentido, el maestro debe contradecirles, tan sólo para avivar la discusión. De otro modo, su actuación se reduciría a corregir equivocaciones en cuanto a los hechos. Así los alumnos verían en la discusión un medio de averiguar la verdad y no una contienda para obtener una victoria retórica.

Si yo estuviera al frente de una escuela para muchachos y muchachas mayores, me parecería igualmente indeseable eludir temas corrientes que hacer propaganda acerca de ellos. Es excelente lograr que los discípulos comprendan que su educación es apta para afrontar todas las cuestiones que agitan al mundo; ello les da la sensación de que la enseñanza escolástica no está divorciada del mundo práctico. Pero yo no impondría mis opiniones a los alumnos. Lo que haría sería presentarles el ideal de una actitud científica frente a cuestiones prácticas. Yo creo que ellos encontrarían argumentos y hechos verdaderos. En política, especialmente, este hábito es tan raro como valioso. Todo partido político vehemente engendra un capullo de mito dentro del cual su mentalidad dormita de apacible. La pasión mata con mucha frecuencia al entendimiento; entre los intelectuales, por el contrario, no es raro que el entendimiento mate a la pasión. Yo aspiro a huir de ambos infortunios. Es deseable un sentimiento apasionado siempre que no sea destructivo, y el entendimiento es deseable con el mismo requisito. Yo desearía que las pasiones políticas fundamentales fuesen constructivas, y procuraría que el entendimiento sirviera a estas pasiones. Pero debe servir las genuinamente, objetivamente, no sólo en un mundo de sueños. Cuando el mundo real no es suficientemente atractivo, tendemos a refugiarnos en un mundo imaginario donde nuestros deseos se realizan sin gran esfuerzo. Esto es la esencia de la histeria. Es también la fuente de los mitos nacionalistas, teológicos y de clase. Demuestra una debilidad de carácter que es casi universal en el mundo actual. Uno de los fines de la educación escolar más avanzada debiera ser el combatir esta debilidad de carácter. Hay dos procedimientos para combatirla, ambos necesarios, aunque en un sentido opuesto. El uno consiste en aumentar nuestra idea de lo que puede hacerse en el mundo de la realidad; el otro en hacernos más sensibles a lo que la realidad puede hacer disipando nuestros sueños. Ambos están comprendidos en el principio de vivir más bien objetiva que subjetivamente.

El ejemplo clásico de la subjetividad es don Quijote. Al hacer su yelmo por vez primera verificó su capacidad para resistir los golpes y lo deformó; la segunda vez se convenció, sin probarlo, de que era un yelmo excelente. Esta costumbre dominó su vida. Pero toda negativa a afrontar los hechos desagradables es del mismo tipo: todos somos, más o menos, don Quijote. Don Quijote no hubiera hecho lo que hizo si en la escuela le hubieran enseñado a hacer un yelmo realmente bueno y si se hubiera rodeado de compañeros que se hubiesen negado a *convencerse* de lo que querían creer. El hábito de vivir entre fantasías es normal y correcto en la primera niñez, porque los niños pequeños tienen una impotencia que no es patológica. Pero a medida que se aproxima la vida adulta, debe haber una realización más y más viva de que los sueños son valiosos en tanto en cuanto pueden trasladarse más pronto o más tarde a la realidad. Los niños son admirables al rectificar las reclamaciones puramente personales de los otros niños; en una escuela es difícil hacerse ilusiones respecto al poder de uno en relación con sus compañeros. Mas la facultad de crear mitos permanece activa en otras direcciones, a menudo con la cooperación de sus maestros. La escuela propia es la mejor del mundo; el país propio tiene razón siempre y es siempre vencedor; la clase social propia (si uno es rico) es mejor que cualquier otra clase social. Todos estos son mitos indeseables. Nos llevan al convencimiento de que tenemos un buen yelmo, cuando, de hecho, cualquiera puede partirlo en dos pedazos con su espada. En este aspecto promueven la pereza y, en definitiva, nos llevan al desastre.

Para curar este hábito mental es necesario, como en otros casos, reemplazar el miedo por la previsión racional de la desgracia. El miedo hace que la gente no afronte los peligros verdaderos. Una persona afectada de subjetivismo, si se despierta de noche al grito de ¡fuego!, creerá que debe de ser en la casa del vecino, puesto que la verdad sería demasiado terrible, y así perderá la posibilidad de escapar en el momento oportuno. Esto, naturalmente, sólo ocurriría en un caso patológico, pero en política una conducta parecida es lo normal. El miedo como una emoción es desastroso en todos los casos en que la realidad puede descubrirse sólo por el pensamiento; por lo tanto, debemos prever las posibilidades del mal sin sentir miedo y emplear nuestra inteligencia con el propósito de evitar lo que no es inevitable. Los males que son realmente inevitables han de afrontarse con valor decidido, pero ahora no hablo de ellos.

No quiero repetir lo que ya dije a propósito del miedo en un capítulo anterior; ahora hablo de él en un aspecto intelectual, como un obstáculo para

el verdadero pensamiento. En este aspecto, es mucho más fácil vencerlo en la juventud que más adelante, porque un cambio de opinión es menos posible que cause graves disturbios a un niño o niña que a un adulto cuya vida descansa sobre determinados postulados. Por esta razón, yo fomentaría el hábito de la discusión inteligente entre muchachos y muchachas mayores, y no les pondría obstáculos en su camino, aun cuando disintieran de lo que a mí me parecen verdades importantes. Mi finalidad sería enseñar a pensar, y no la ortodoxia o la heterodoxia. Y nunca sacrificaría la inteligencia al interés imaginario de la moral. Es corriente creer que la enseñanza de la virtud exige inculcar falsedades. En política, ocultamos los vicios de estadistas eminentes de nuestro partido. En teología, ocultamos los pecados de los papas si somos católicos, y los pecados de Lutero y de Calvino si somos protestantes. En cuestiones sexuales, afectamos creer ante los jóvenes que la virtud es muy corriente. En todos los países hay ciertos hechos que a la policía le parecen indeseables, cuyo conocimiento no se tolera a los adultos, y el censor en Inglaterra no tolera la representación de obras realistas porque cree que el público sólo mediante engaños puede encaminarse a la virtud. Toda esta actitud implica cierta debilidad. Conozcamos la verdad como quiera que ella sea, y actuemos entonces razonablemente. Los dueños del poder quieren ocultar la verdad a sus esclavos para desorientarlos en sus propios intereses; esto es comprensible. Lo que no lo es tanto es que las democracias decreten voluntariamente leyes encaminadas a impedirse a sí mismas el conocimiento de la verdad. Esto es quijotismo colectivo, porque las democracias han resuelto que no se les diga que el yelmo es peor de lo que ellas quieren creer que es. Tal actitud de abyección es indigna de hombres y mujeres libres. En mi escuela no existe ningún obstáculo de ninguna clase para el conocimiento. Yo persigo la virtud por la recta educación de las pasiones y de los instintos, no por la mentira y el engaño. En la virtud que yo deseo, la persecución del conocimiento sin miedo y sin limitación es un elemento esencial que, si falta, priva de valor a todo lo demás.

Lo que yo digo no es más que esto: que yo cultivaría el espíritu científico. Muchos hombres de ciencia eminentes carecen de este espíritu fuera de su especialidad; yo quisiera que lo penetrase todo. El espíritu científico exige, en primer término, el deseo de encontrar la verdad; cuanto más ardiente sea ese deseo, mejor. Supone además ciertas cualidades intelectuales. Debe existir una inseguridad inicial, y la decisión subsiguiente debe estar de acuerdo con la evidencia. No debemos suponer de antemano que sabemos lo que la evidencia ha de demostrar. Ni debemos contentarnos con un escepticismo

perezoso que considera inasequible la verdad objetiva e inconcluyente la evidencia. Debemos comprender que hasta nuestras creencias más profundas necesitan cierta corrección, pero la verdad, en cuanto es humanamente asequible, es una cuestión de gradación. Nuestras ideas acerca de la física son seguramente menos falsas que las anteriores a Galileo. Nuestras ideas sobre psicología infantil son ciertamente más próximas a la verdad que las del lector Arnold. En ambos casos, el progreso se ha obtenido sustituyendo con la observación los prejuicios y pasiones. Por ello es tan importante la inseguridad inicial. Es necesaria, además, para enseñar la habilidad que se requiere para llegar a una evidencia disciplinada. En un mundo en el que propagandistas rivales flamean constantemente sus mentiras ante nosotros para inducirnos a envenenarnos con píldoras o con gases asfixiantes, esta actitud mental de criticismo es de una enorme importancia. La credulidad fácil ante afirmaciones repetidas es una de las calamidades del mundo moderno, y las escuelas debieran prevenirse contra ella.

Durante todos los años escolares debería existir el espíritu de aventura intelectual. A los alumnos se les tendría que dar la oportunidad de encontrar cosas sugestivas por sí mismos, después de terminar sus tareas, que nunca serían abrumadoras. Deberán ser elogiados siempre que hubiese motivo para ello y deberán señalarse las equivocaciones sin ánimo de censura. Nunca se debiera abrumar a los alumnos con la sensación de su estupidez. El gran estímulo en la educación está en creer que la realización es posible. Los conocimientos que nos parecen aburridos son ineficaces, pero los que se asimilan con avidez se convierten en una permanente posesión. Hagamos que la relación del conocimiento con la vida real sea palpable para los alumnos, y hagámosles comprender cómo puede transformarse el mundo por medio del conocimiento. Hagamos que el maestro aparezca siempre como aliado de sus discípulos y nunca como enemigo suyo. Con una buena educación en los años primeros, estos preceptos bastarán para hacer deliciosa la adquisición del conocimiento a la mayoría de muchachos y muchachas.

XVII INTERNADO Y EXTERNADO

La cuestión de si es conveniente que un muchacho o muchacha sea interno o externo debe decidirse, en cada caso, de acuerdo con las circunstancias y el temperamento. Cada sistema tiene sus ventajas; en unos casos son preferibles las del uno, y en otros las del otro. Yo me propongo exponer en este capítulo los argumentos que tendrían fuerza para decidirme con respecto a mis hijos, y que yo creo pueden pesar en el ánimo de otros padres conscientes.

Hay que tener en cuenta, en primer lugar, lo referente a la salud. Dígase lo que se quiera respecto de las escuelas actuales, es lo cierto que están capacitadas para proceder en este aspecto de manera más cuidadosamente científica que la mayor parte de los particulares, porque pueden emplear médicos, dentistas y matronas que posean los conocimientos más modernos, mientras que los padres, con sus ocupaciones, no están comparativamente tan informados desde un punto de vista médico. Además, las escuelas pueden instalarse en barrios saludables. En el caso de la gente que vive en grandes ciudades, este argumento es de gran fuerza en pro del internado. Es indiscutiblemente mejor para los jóvenes pasar la mayor parte de su vida en el campo; por tanto, es deseable que los padres que viven en ciudades manden a sus hijos fuera de su casa. Este argumento tal vez deje de tener pronto mucha validez: la salud de Londres, por ejemplo, está mejorando extraordinariamente, y pudiera equipararse con la campiña merced al empleo artificial de los rayos ultravioleta. Sin embargo, aun cuando la enfermedad pudiera descender al nivel del campo, quedaría siempre una considerable tensión nerviosa. El ruido constante es malo para los niños y para los adultos; las vistas campestres, el olor de la tierra mojada, el viento y las estrellas debieran estar fijos en la memoria de todos los hombres y mujeres. Creo, por lo tanto, que la vida en el campo durante la mayor parte del año seguirá siendo importante para la juventud, a pesar de los progresos que se efectúan en la salud urbana.

Otro argumento, aunque de menor importancia, en favor del internado, es que con él se ahorra el tiempo que se pierde en ir y venir. La mayor parte de la gente no tiene una buena escuela a las puertas de su casa, y tiene que recorrer una distancia considerable. Este argumento tiene más importancia en el campo, así como el otro la tenía para los habitantes de ciudades. Cuando se desea ensayar alguna innovación en métodos educativos, es casi inevitable que se verifiquen en una escuela con internado, pues no es probable que los padres interesados vivan dentro de un área reducida. Esto no tiene aplicación con los niños muy pequeños, pues no se hallan sometidos por completo a las autoridades educadoras; por tanto, Mme. Montessori y miss McMillan pudieron hacer sus experiencias entre los muy pobres. Dentro de los años propiamente escolares, por el contrario, sólo los ricos pueden permitirse experiencias con la educación de sus hijos. La mayor parte prefiere, naturalmente, lo viejo y convencional; los pocos que desean algo más están geográficamente muy separados. Experiencias como la de Bedales sólo son posibles en escuelas con internado.

Los argumentos de la otra parte son, sin embargo, muy importantes. En una escuela hay muchos aspectos de la vida que no tienen manifestación; se trata de un mundo artificial, cuyos problemas no son los del mundo en su conjunto. El muchacho que está en su casa solamente durante las vacaciones, cuando todo el mundo se preocupa de él, está en disposición de adquirir mucho menor conocimiento de la vida que quien está en casa mañana y noche. Esto, en la actualidad, es menos cierto respecto a las muchachas, a quienes se exige más en muchos hogares, pero en la medida en que su educación se asemeja a la de los muchachos, su vida de hogar se ha de parecer también y desaparecerá su gran conocimiento actual de cuestiones domésticas. Después de los quince o los dieciséis años es aconsejable que muchachos y muchachas tengan una cierta participación en las ocupaciones y ansiedades paternas, no demasiada, porque ello perjudicaría a su educación, mas alguna, en definitiva, para que no dejen de comprender que las personas mayores tienen su propia vida, sus propios intereses y su propia importancia. En la escuela sólo cuentan los jóvenes y todo se hace para ellos. En vacaciones, la atmósfera del hogar es propicia para que en ella dominen los jóvenes. En consecuencia, ellos tienden a hacerse duros y arrogantes, desconocedores de la vida adulta y completamente alejados de sus padres.

Esto puede producir efectos deplorables en las afecciones de los jóvenes. Su afecto por sus padres puede atrofiarse, y nunca aprenderán a entenderse con personas cuyos gustos y aficiones sean distintos de los suyos. Yo creo

que esto tiende a una cierta egoísta integridad, a la concepción de su propia personalidad como algo exclusivo. La familia es el correctivo más natural de tendencia semejante, ya que es una comunidad compuesta de personas de diferente edad y sexo, con funciones distintas que realizar, y es orgánica, de un modo distinto a una colección de individuos homogéneos. Los padres aman a sus hijos en gran parte porque les dan muchas preocupaciones; si los padres no dan preocupaciones a sus hijos, estos no los tomarán en serio. El respeto para los derechos de otros es una de las cosas que los jóvenes debieran aprender, y se aprende más fácilmente en la familia que en parte alguna. Es conveniente que los hijos sepan que su padre puede estar abrumado de preocupaciones y su madre cansada por múltiples incidentes. Y conviene que la afección filial permanezca viva durante la adolescencia. Un mundo sin afectos familiares tiende a hacerse áspero y mecánico, compuesto de individuos que procuran dominar, pero se hacen rastreros si no lo consiguen. Yo sospecho que tales efectos se producen en una cierta extensión al enviar a los niños a escuelas con internado, y me parecen de importancia suficiente para contrapesar grandes ventajas.

Es cierto, como quieren los psicólogos modernos, que es muy perjudicial la influencia excesiva del padre o de la madre. Pero no creo que se produzca fácilmente enviando los niños a la escuela desde los dos o tres años, como he insinuado. El externado en la escuela desde esa edad, creo que establece la debida proporción entre el dominio y la insignificancia paternos. Después de las consideraciones antedichas, me parece que este es el mejor camino, supuesto un hogar agradable.

En el caso de muchachos sensibles, hay un cierto riesgo en dejarles relegados exclusivamente a la compañía de otros niños. Cuando tienen alrededor de doce años, la mayor parte de los niños son bárbaros e insensibles. Hace muy poco tiempo, en una escuela pública de importancia, se dio el caso de golpear brutalmente a un muchacho por simpatizar con el partido laborista. Los muchachos que no tienen los gustos y opiniones corrientes están expuestos a sufrir mucho. Aun en los internados más progresivos y modernos, los que simpatizaban con los boers lo pasaron muy mal en la guerra boer. Casi siempre se trata mal al muchacho aficionado a la lectura, o a quien no le disgusta su trabajo. En Francia los muchachos más inteligentes pasan a la Escuela Normal Superior, y ya no se mezclan con los demás. Este plan tiene, ciertamente, sus ventajas. Evita que se deshagan los nervios de los intelectuales y que se conviertan en sicofantes del filisteo típico, como les ocurre a muchos en este país. Impide la tensión y la desgracia

que agobian a un muchacho impopular. Hace posible que los muchachos inteligentes reciban la enseñanza que les conviene, mucho más rápida e intensa que la enseñanza corriente. Por otra parte, aísla a los intelectuales del resto de la sociedad más adelante y los hace tal vez menos capacitados para comprender al hombre medio. Pero, a pesar de este posible inconveniente, me parece preferible a la costumbre de las clases altas inglesas de torturar a todo muchacho de inteligencia o moralidad excepcionales, a menos de que sobresalgan al propio tiempo en los deportes.

Sin embargo, el salvajismo de los muchachos no es incurable, y es mucho menor de lo que ha sido. El libro *Tom Brown's School Days* nos presenta una visión sombría, que sería exagerado aplicar a nuestras escuelas públicas de hoy. Mucho menos tratándose de muchachos que han recibido la educación inicial de que nos hemos ocupado en capítulos anteriores. Creo, asimismo, que la coeducación, que es posible en una escuela con internado, como lo demuestra Bedales, puede producir un efecto civilizador en los muchachos. Yo tengo muchos recelos para admitir diferencias nativas entre los sexos, pero creo que las muchachas están menos dispuestas que los muchachos a castigar a los raros por medio de la crueldad física. Sin embargo, en la actualidad hay muy pocas escuelas a las que yo me arriesgaría a enviar a un muchacho con inteligencia, sensibilidad o moralidad por encima de lo normal, o no siendo conservador en política y ortodoxo en teología. Para tales muchachos, estoy convencido de que el sistema actual de las escuelas públicas es deplorable. Y entre estos muchachos hay que incluir a todos los que tienen algún mérito excepcional.

De las consideraciones anteriores en pro y en contra de las escuelas con internado, hay dos esenciales e inalterables, y ambas son contrarias. Por una parte hay que tener en cuenta los beneficios del campo y del aire libre; por otra, los afectos familiares y la educación derivada del conocimiento de las responsabilidades familiares. En el caso de los padres que viven en el campo, hay otro argumento en favor del internado, y es que hay pocas probabilidades de encontrar en las cercanías buenas escuelas para alumnos externos. No creo posible, en vista de estas consideraciones opuestas, llegar a una conclusión general. Cuando los niños son fuertes y vigorosos, las consideraciones de salubridad no tienen tanta importancia como para decidirse en favor de una escuela interna. Cuando tienen un cariño extraordinario por sus padres, el argumento en favor del externado tampoco es importante, puesto que bastan las vacaciones para conservar vivo el cariño familiar, y una solución de continuidad puede impedir que ese cariño sea excesivo. Un niño muy

sensible, de cualidades excepcionales, no debe ir a una escuela interna, y en casos extremos hará bien en no acudir a ninguna escuela. Desde luego, una buena escuela es mejor que un mal hogar, y un buen hogar es mejor que una mala escuela. Pero cuando escuela y hogar sean excelentes, hay que pesar los méritos respectivos.

Hasta ahora he escrito fijándome en los padres ricos, para quienes la elección es posible. Cuando contemplamos la cuestión desde un punto de vista político, hay que tener en cuenta distintas consideraciones. Por una parte, el coste de las escuelas con internado; por otra, la simplificación del problema familiar al tener los hijos fuera. Yo sostengo enérgicamente que, con excepción de muy pocos casos, todo el mundo debiera tener una educación escolástica hasta los dieciocho años y que la educación especializada sólo debiera comenzar a partir de esa edad. Aunque pudiera decirse mucho más acerca de esto, las razones económicas decidirán durante mucho tiempo todavía la cuestión en favor del externado para los hijos de quienes viven de su sueldo o su salario. Y como no hay razones para creer que esto es equivocado, podemos aceptar esta decisión, a pesar de que no es motivada por razones educativas.

XVIII LA UNIVERSIDAD

En capítulos anteriores hemos estudiado la educación del carácter y de la inteligencia, que en un sistema social justo debieran estar al alcance de todo el mundo y ser aprovechadas por todos, excepto en casos tan especiales como en el de un genio musical. (Hubiera sido una desgracia haber obligado a Mozart a que estudiase lo que se estudia en las escuelas hasta la edad de dieciocho años). Pero aun en una sociedad ideal, yo creo que habría muchos que no pasarían por la universidad. Estoy convencido de que actualmente tan sólo una minoría de la población puede beneficiarse con una educación escolástica prolongada hasta los veintiuno o veintidós años. No cabe duda de que los ricos ociosos que infestan hoy nuestras antiguas universidades no obtienen de ellas otro beneficio que la adquisición de hábitos de disipación. Tenemos, pues, que preguntarnos cuáles son las normas de selección para los que debieran ir a las universidades. En la actualidad, el principio de selección más importante es el económico, aun cuando se está modificando notablemente por el sistema de becas. Es indudable que el principio de selección debiera ser educativo y no económico. Un muchacho o muchacha de dieciocho años que ha recibido una buena educación escolar, es capaz de realizar un trabajo útil. Si se le exime de él durante un período de tres o cuatro años, la sociedad tiene el derecho de esperar que su tiempo estará empleado provechosamente. Pero antes de decidir quién debe ir a la universidad, debemos tener alguna idea acerca de la función de la universidad en la vida social.

Las universidades inglesas han pasado por tres fases, de las cuales, no obstante, la segunda no ha sido desplazada todavía completamente por la tercera. En la primera fase había colegios de educación para los clérigos en los cuales se había refugiado casi por completo el saber de la Edad Media. Luego, en el Renacimiento, ganó terreno la idea de que toda persona distinguida debía educarse, aunque se suponía que las mujeres no necesitaban ser tan instruidas como los hombres. La educación del caballero durante los siglos XVII, XVIII y XIX se daba en las universidades, y todavía sigue dándose

en Oxford. Por las razones que expusimos en el capítulo primero, este ideal, que fue al principio muy útil, está ahora pasado de moda; se apoyaba en la aristocracia, y no puede florecer en una democracia ni en una plutocracia industrial. Si ha de haber una aristocracia, ha de estar compuesta de caballeros educados, pero es mejor todavía que no exista la aristocracia. No necesito razonar lo que ya fue decidido en Inglaterra por la ley de Reforma y por la derogación de las leyes de Cereales, y en América por la guerra de la Independencia. Es cierto que tenemos todavía en nuestro país formas de aristocracia, pero su espíritu es plutocrático, lo cual es muy distinto. El esnobismo mueve a los hombres de negocios prósperos a enviar sus hijos a Oxford para convertirlos en *gentleman*, con el resultado de que los negocios les disgusten, lo cual les acarrea una pobreza relativa y la necesidad de ganar su vida. La educación de un *gentleman* ha dejado, pues, de constituir una parte importante de la vida nacional, y puede ser que desaparezca en absoluto en el futuro.

Las universidades vuelven así a una posición más análoga a la que ocupaban en la Edad Media; se están convirtiendo en escuelas profesionales. Los abogados, los clérigos y los médicos han recibido usualmente educación universitaria, como la primera división del servicio civil. Un número creciente de ingenieros y de trabajadores técnicos en diversos negocios son universitarios. A medida que el mundo se complica y la industria se hace más científica, se necesita un número creciente de expertos, que en su mayor parte le proporcionan las universidades. La gente chapada a la antigua lamenta la intrusión de las escuelas técnicas en la zona del saber puro, pero no por ello deja de seguir su curso, porque la exigen plutócratas a quienes les tiene sin cuidado la *cultura*. Son ellos, mucho más que la democracia rebelde, los enemigos de la pura cultura. La cultura inútil, como el arte por el arte, es un ideal aristocrático, no plutocrático; donde todavía existe es porque la tradición renacentista no ha muerto aún. Yo deploro profundamente la decadencia de este ideal; la cultura pura era una de las mejores cosas asociadas con la aristocracia. Pero los daños de la aristocracia eran muy superiores a esta virtud. Y en todo caso, querámoslo o no, el industrialismo tiene que matar a la aristocracia. Podemos, pues, prepararnos a salvar lo que podamos, acoplándolo a concepciones más nuevas y potentes; mientras nos apoyemos solamente en la tradición, lucharemos en una batalla que está perdida.

Si la ciencia pura ha de sobrevivir como una de las finalidades universitarias, habrá que relacionarla con la vida de la comunidad como un todo, y no sólo con los placeres refinados de unos cuantos caballeros ociosos.

Para mí la cultura desinteresada tiene una gran importancia, y quisiera que en vez de disminuir aumentase su puesto en la vida académica. Tanto en Inglaterra como en América, lo que más ha contribuido a su disminución ha sido el deseo de obtener dotaciones de millonarios ignorantes. El remedio consiste en la creación de una democracia educada, deseosa de gastar el dinero público en cosas que nuestros capitanes de industria son incapaces de apreciar. Esto no es imposible en modo alguno, pero exige una elevación general del nivel intelectual. Esto sería mucho más fácil si nuestros hombres cultos se emancipasen más frecuentemente de su actitud de dependencia de los ricos, actitud que han heredado de una época en que los señores eran su fuente natural de subsistencia. Es posible, desde luego, confundir la cultura con los hombres cultos. Para poner un ejemplo imaginario, un hombre culto puede mejorar su posición económica enseñando a fabricar cerveza, en vez de química orgánica; con ello sale ganando él, pero la cultura pierde. Si los hombres cultos tuvieran un amor más genuino a la cultura, no estaría políticamente a merced de un cervecero que crea una cátedra de fabricación de cerveza. Y si estuviera al servicio de la democracia, la democracia estaría más dispuesta a comprender el valor de su cultura. Por todas estas razones, yo desearía que los organismos de cultura dependiesen del Erario público más bien que de las fundaciones de los ricos. Este daño es mayor en América que en Inglaterra, pero existe en Inglaterra y puede aumentar.

Dejando aparte estas consideraciones políticas, yo quiero dar por supuesto que las universidades existen con dos finalidades: primera, para educar hombres y mujeres para determinadas profesiones, y segunda, para fomentar la cultura y la investigación sin tener en cuenta la utilidad inmediata. Quisiéramos, pues, ver en las universidades a los que han de practicar esas profesiones y a los que poseen las aptitudes especiales que les han de capacitar para ser útiles en la investigación y en la cultura. Pero esto no decide por sí mismo cómo ha de hacerse la selección de hombres y mujeres para las distintas profesiones.

En la actualidad es muy difícil hacerse médico o abogado, a menos que los padres tengan una cierta cantidad de dinero, porque la educación es costosa y los ingresos no aparecen inmediatamente. Como consecuencia, el principio de selección es social y hereditario, no la aptitud para el trabajo. Tomemos como ejemplo la medicina. Una sociedad que quisiera tener médicos eficientes seleccionaría para el estudio de la medicina a los jóvenes que demostrasen más inteligencia y aptitud. En la actualidad este principio se aplica parcialmente, seleccionando entre los que pueden pagar sus estudios,

pero es muy probable que muchos de los que podrían ser los médicos mejores sean demasiado pobres para ir a la universidad. Esto implica una deplorable pérdida de talento. Pongamos otro ejemplo diferente. Inglaterra es un país muy poblado que importa la mayor parte de los alimentos que consume. Por muchas razones, pero especialmente desde el punto de vista de su seguridad en una guerra, sería una bendición el que la mayor parte de los alimentos se produjeran en nuestro país. Sin embargo, no se toman medidas para ver si nuestra área limitada está eficientemente cultivada. Los agricultores se seleccionan principalmente por herencia; de una manera general, son los hijos de los agricultores, lo cual supone algún capital, pero no precisamente conocimientos agrícolas. Es sabido que los métodos agrícolas daneses son más productivos que los nuestros, pero no se toma ninguna medida para que nuestros agricultores los conozcan. Debiéramos obligar a toda persona que cultivase una cierta extensión de tierra a que tuviese un diploma de agricultura científica, del mismo modo que obligamos a tener licencia a un motorista. El principio hereditario ya no existe para el Gobierno, pero perdura en muchos otros aspectos de la vida. Dondequiera que existe, es tan ineficaz como lo era en los asuntos públicos. Debemos reemplazarlo por dos normas correlativas: primera, que no se debe permitir a nadie emprender un trabajo de importancia sin la aptitud necesaria; segunda, que esta aptitud debiera proporcionarse a los más capacitados que lo desearan, con absoluta independencia de los medios de fortuna de sus padres. Es evidente que estas dos normas aumentarían enormemente la eficiencia.

La educación universitaria debería pues, considerarse como un privilegio para aptitudes especiales, y los que las poseyeran tendrían que ser sostenidos durante sus estudios a expensas públicas. Ninguno sería admitido sin pruebas previas de aptitud, y a nadie se le debiera permitir que continuase sus estudios sin demostrar ante las autoridades competentes que estaba haciendo buen empleo de su tiempo. La idea de la universidad como un lugar de lujo donde los jóvenes ricos holgazanean durante tres o cuatro años está muriendo, pero, como Carlos II, tarda demasiado tiempo en hacerlo.

Al decir que no se debiera permitir a un joven o a una joven la ociosidad universitaria, me he de apresurar a añadir que las demostraciones de trabajo no deben consistir en la conformidad mecánica a un sistema. En las nuevas universidades de este país hay una tendencia lamentable a acudir a gran número de conferencias. Los argumentos en favor del trabajo individual, que eran de importancia tratándose de los niños de las escuelas Montessori, son mucho más importantes en el caso de jóvenes de veinte, especialmente

cuando, como estamos suponiendo, son inteligentes y excepcionalmente aptos. Cuando yo estudiaba, mi impresión, como la de la mayor parte de mis amigos, era que las conferencias resultaban una pura pérdida de tiempo. Indudablemente exagerábamos, pero no mucho. La razón de que se den conferencias es que son un trabajo evidente y los hombres de negocios las pagan con gusto. Si los profesores universitarios adoptasen los mejores métodos, los hombres de negocios los creerían idiotas y suprimirían las subvenciones. Oxford y Cambridge, a causa de su prestigio, están en cierto modo capacitadas para emplear buenos métodos, pero las universidades nuevas no pueden ponerse enfrente de los hombres de negocios, y en el mismo caso están la mayor parte de las universidades americanas. El profesor, al comienzo del curso, debiera dar una lista de los libros que hubieran de leerse cuidadosamente y una ligera noticia de otros libros que pueden gustar a unos y a otros no. Debiera obligarles a redactar ensayos que sólo podrían desarrollar después de haber anotado en los libros pasajes importantes. Debiera examinar individualmente los ejercicios de sus alumnos. Una vez a la semana, o cada quince días, debiera reunirse con sus alumnos por las tardes y tener conversaciones acerca de problemas más o menos relacionados con su trabajo. Todo esto no es muy distinto de lo que se practica en las universidades antiguas. Si un alumno elige por sí mismo un ensayo distinto del señalado por el profesor, debe dejársele en libertad para hacerlo. La aptitud de los alumnos debe juzgarse por sus ejercicios.

Hay que tener en cuenta un aspecto de mucha importancia. Todo profesor de universidad debiera ser investigador y disponer de energía y tiempo suficientes para saber lo que se ha hecho acerca de su especialidad en todos los países. En la enseñanza universitaria ya no es importante la aptitud pedagógica; lo importante es el dominio de una especialidad y el conocimiento de lo que se ha hecho acerca de ella. Esto es imposible para quien está abrumado de trabajo y con los nervios deshechos por la enseñanza. Su especialidad puede llegar a hacérsele odiosa y sus conocimientos es casi seguro que queden reducidos a lo que aprendió en su juventud. Todo profesor de universidad debiera tener un año sabático (uno por cada siete) para pasarlos en universidades y centros extranjeros enterándose de lo que se ha hecho fuera de su país. Esto es corriente en América, pero los países europeos tienen mucho orgullo intelectual para admitir que sea necesario. Están equivocados. Los que me enseñaron matemáticas en Cambridge apenas tenían noticia de las matemáticas continentales en los últimos veinte o treinta años, y durante mis estudios universitarios nunca llegó a mis oídos el nombre de

Weierstrass. Cuando, más tarde, viajé, entré en contacto con las matemáticas modernas. Lo que a mí me ocurrió no era raro ni excepcional. De muchas universidades podrían decirse cosas parecidas.

Hay en las universidades una cierta oposición entre quienes conceden importancia primordial a la enseñanza o a la investigación. Ello es debido, casi exclusivamente, a una equivocada concepción de la enseñanza y a la existencia de muchos estudiantes cuya aptitud y cuya capacidad están por debajo del nivel que debiera exigirse a un universitario. La idea del antiguo profesor persiste todavía en cierto modo en las universidades. Existe el deseo de producir un buen efecto moral sobre los estudiantes y el empeño de abrumarles con una información inútil y pasada de moda, a sabiendas de que es en gran parte falsa, pero suponiendo que es de gran elevación moral. No se debiera exhortar a los estudiantes a que trabajaran, pero tampoco debiera permitírseles seguir en la universidad cuando se demostrara que estaban perdiendo su tiempo por pereza o por falta de condiciones intelectuales. La única moralidad que puede exigirse con provecho es la del trabajo; lo demás es obra de los primeros años. Y la moralidad del trabajo podría imponerse expulsando a quienes no la poseyeran, puesto que, evidentemente, emplearían mejor su tiempo en otra parte. A un profesor no debiera exigírsele muchas horas de enseñanza, debiera disponer de mucho tiempo para la investigación, siempre que lo empleara sabiamente.

La investigación es tan importante como la educación, si consideramos las funciones de las universidades en la vida de la humanidad. La causa principal del progreso reside en los conocimientos nuevos, y sin ellos, el mundo se quedaría pronto estacionado. Podría continuar mejorando durante algún tiempo gracias a la difusión y al uso más amplio de los actuales conocimientos, pero este proceso no podría durar mucho por sí mismo. El mismo afán de conocimiento, si fuera utilitario, no podría sobrevivir. El conocimiento utilitario necesita fructificar gracias a la investigación desinteresada, que no tiene motivos ulteriores al deseo de comprender mejor el mundo. Todos los grandes progresos son, en su origen, puramente teóricos, hasta que más adelante se les encuentra una aplicación práctica. Y aun cuando haya teorías espléndidas sin aplicación práctica ninguna, conservan su valor en sí mismas, porque la comprensión del mundo es una de las dichas fundamentales. Si la ciencia y la organización consiguieran satisfacer las necesidades fisiológicas y abolieran la crueldad y la guerra, el ansia de conocimiento y de belleza persistirían para lograr nuestro afán de una creación enérgica. Yo no quisiera que el poeta, el pintor, el compositor o el

matemático tuvieran que preocuparse del más remoto efecto de sus actividades en el mundo de la práctica. Debieran preocuparse más bien de sus visiones, de capturar y dar permanencia a lo que adivinaron confusamente alguna vez, a lo que amaron más que todos los goces de este mundo. Todo gran arte, toda gran ciencia, surgen del deseo apasionado de dar cuerpo a lo que fue un fantasma informe, una belleza seductora que saca a los hombres de su paz y de su tranquilidad y los arrastra hacia un tormento glorioso. Los hombres a quienes atormenta esta pasión no deben ser aprisionados en las cadenas de una filosofía utilitaria, porque a su ardor debemos todo lo que engrandece al hombre.

XIX CONCLUSIÓN

Al final de la jornada, miremos hacia atrás en el camino para obtener a vista de pájaro una perspectiva del paisaje recorrido.

El conocimiento regido por el amor es lo que el educador necesita y lo que el alumno debiera adquirir. En los primeros años, el amor hacia los alumnos es lo más importante; en años posteriores, el amor al conocimiento que se transmite es cada vez de mayor necesidad. Los conocimientos que importan al principio son la fisiología, la higiene y la psicología, y el conocimiento de esta última concierne especialmente al profesor. El instinto y los reflejos con que nace un niño pueden desarrollarse por el ambiente en los hábitos más diversos y, por lo tanto, en los más diversos caracteres. La mayor parte de esto se verifica en la primera niñez; por lo tanto, en ese período es cuando puede conseguirse con mejores resultados la formación del carácter. Los que ven con gusto las calamidades actuales gustan de afirmar que la naturaleza humana es inmutable. Si con ello quieren indicar que no pueden cambiar después de los seis años, no es un absurdo lo que afirman. Si quieren dar a entender que nada puede hacerse para alterar los reflejos y los instintos con que nace un niño, también se aproximan a la verdad, aunque la eugenesia puede producir y quizá produce, aun entonces, notables resultados. Pero si quieren significar, como parece más probable, que no hay posibilidad de producir una población adulta cuya conducta sea radicalmente distinta de la generación actual, están en oposición con toda la psicología moderna. Dos niños que nazcan con igual carácter pueden llegar a tener gustos completamente diferentes educándose en un ambiente distinto. La misión de la educación primera consiste en educar los instintos de modo que puedan producir un carácter constructivo y no destructivo, amable en vez de malhumorado, bravo, inteligente y sincero. Esto puede conseguirse con la mayor parte de los niños, y actualmente se consigue con los que reciben una educación adecuada. Si se utilizaran los conocimientos actuales y se aplicasen los métodos que se han ensayado con éxito, podríamos producir una

generación casi libre de enfermedad, malevolencia y estupidez. No lo hacemos porque preferimos la guerra y la opresión.

La materia prima del instinto es, en muchos casos, igualmente capaz de producir acciones deseables. En tiempos pasados los hombres no comprendieron la educación del instinto y por ello se vieron obligados a recurrir a la represión. El miedo y el castigo eran los grandes estímulos para lo que se llamaba virtud. Ahora sabemos que la represión es un mal método, tanto porque nunca tiene verdadero éxito como porque produce desórdenes mentales. La educación del instinto es un método totalmente diferente, que envuelve una técnica totalmente distinta. Los hábitos y la habilidad son, por decirlo así, el cauce del instinto, que lo conducen por uno u otro camino, según la dirección del cauce. Al crear buenos hábitos y aptitud conseguimos impulsar los instintos infantiles hacia acciones deseables. No aparece la sensación de esfuerzo porque no hay necesidad de resistir la tentación. Como no hay oposición, el niño tiene la sensación de una espontaneidad libre. No quiero afirmar esto de una manera absoluta; siempre habrá contingencias imprevistas que hagan necesarios los métodos antiguos. Pero cuanto más se perfecciona la ciencia de la psicología infantil y cuanto mayor experiencia se adquiere en las escuelas de párvulos, con más perfección pueden aplicarse los nuevos métodos.

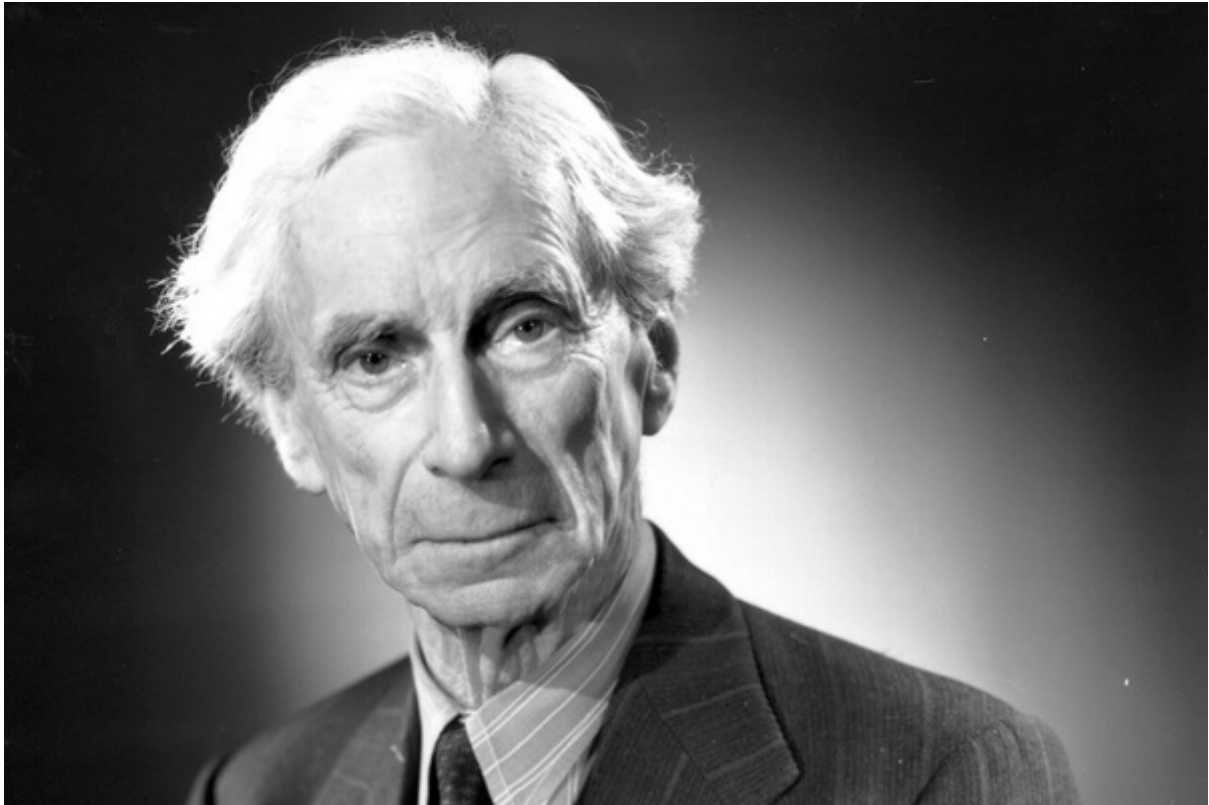
He procurado presentar al lector las maravillosas posibilidades que se ofrecen a nuestra vista. Nada menos que la libertad, la salud, la bondad, la inteligencia, la felicidad casi universales. Si elegimos, podemos, en una generación, realizar más que antes en un milenio.

Pero nada de esto puede conseguirse sin amor. El conocimiento existe; la falta de amor impide su aplicación. A veces la falta de amor hacia los niños me desespera —por ejemplo, cuando casi todos nuestros conocidos moralistas repudian que se haga algo para impedir el nacimiento de niños con enfermedades venéreas—. Sin embargo, existe un gran progreso en el amor hacia los niños que es, seguramente, uno de nuestros impulsos naturales. Épocas de salvajismo han soterrado esta inclinación natural de los hombres y de las mujeres corrientes. Hace muy poco tiempo que la Iglesia ha dejado de dogmatizar la condenación de los niños no bautizados. El nacionalismo es otra doctrina que seca las fuentes de la humanidad; durante la guerra nosotros tuvimos la culpa de que casi todos los niños alemanes fueran raquíuticos. Demos suelta a nuestra bondad natural; por muy apegados que estemos a ellas, rechazemos las doctrinas que exigen hacer desgraciados a los niños. En casi todos los casos, el miedo es la fuente psicológica de las doctrinas crueles;

por ello he insistido tanto en extirpar el miedo en la niñez. Desalojemos al miedo que acecha en las oscuridades de nuestro cerebro. Las posibilidades de un mundo feliz que ofrece la educación moderna, bien merecen algún riesgo personal, aunque ese riesgo tuviera mayor realidad de la que tiene.

Cuando hayamos creado una juventud libre de miedos e inhibiciones y de instintos de lucha, y rebeldía, podremos abrirle el mundo del conocimiento libre y totalmente, sin rincones oscuros y ocultos, y si la instrucción que se les da es la adecuada, será más bien una alegría que un trabajo para quienes la reciban. No tiene importancia aumentar la cantidad de lo que actualmente se enseña a los niños de las clases profesionales. Lo importante es el espíritu de libertad y de aventura, la sensación de emprender un viaje de descubrimientos. Si la educación formal se da con este espíritu, los discípulos más inteligentes la completarán con su propio esfuerzo, para lo cual deben dárseles toda clase de facilidades. El conocimiento es el libertador del imperio de las fuerzas naturales y de las pasiones destructoras; sin conocimiento, no podríamos edificar el mundo de nuestras esperanzas. Una generación educada en una libertad intrépida tendría esperanzas más amplias y audaces que nosotros, que tenemos que luchar con miedos supersticiosos que anidan en el fondo de nuestro subconsciente. No somos nosotros, sino los hombres y mujeres libres que creemos, quienes pueden contemplar un mundo nuevo, primero con sus esperanzas y, finalmente, en todo el esplendor de la realidad.

El camino es claro. ¿Amamos lo bastante a nuestros hijos para seguirlo? ¿O permitiremos que sufran como hubimos de sufrir nosotros? ¿Permitiremos que vivan una juventud raquílica, torcida y aterrorizada y que mueran más tarde en guerras fútiles que su inteligencia acobardada no pudo prevenir? Mil temores viejos obstruyen el camino hacia la dicha y la libertad. Pero el amor puede vencer al miedo, y si amamos a nuestros hijos, nada puede hacernos rechazar el gran don que está en nuestras manos conceder.



BERTRAND RUSSELL nació en Trelleck Gales, Inglaterra, en el seno de una familia perteneciente a la nobleza. Perdió a sus padres a la edad de tres años y fue educado por sus abuelos paternos. Su abuelo, lord John Russell, fue primer ministro de Inglaterra en dos ocasiones. Recibió una educación muy esmerada y se especializó en filosofía y matemáticas. Trabajó como profesor en diferentes universidades y dio muchas conferencias. Se casó cuatro veces, sus tres primeros matrimonios acabaron en divorcio. Tuvo tres hijos. En 1903 publicó su primera obra, *Los principios de las matemáticas*. A Russell se le considera como uno de los padres de la Filosofía Analítica moderna. En el campo de la filosofía sus pensamientos giraron inicialmente alrededor del Idealismo Absoluto y más tarde del Atomismo Lógico y del Realismo, lo que le valió el Premio Nobel en 1950. Fundador del movimiento Pugwash (con Einstein, 1953), contra el armamentismo nuclear, destacó por sus avanzadas concepciones pedagógicas en una sociedad excesivamente puritana. Entre sus obras destacan, además de *La conquista de la felicidad*, *Sobre educación*, *Matrimonio y moral* y *Teoría y práctica del bolchevismo*

Notas

[1] *Rapto del bucle*. Poema escrito por Alexander Pope a los veinticuatro años (1712), a propósito de una libertad que se permite lord Petre cortando un verdadero bucle rubio de la nuca de miss Arabella Fermor. (*N. del T.*) <<

[2] Probablemente muchos discípulos del doctor Arnold tenían adenitis, para curar la cual, aunque producen pereza habitual, ningún médico recetaría azotes. <<

[3] Acerca del miedo y la ansiedad en la niñez, véase William Stern, *Psychology of Early Childhood*, Londres, 1926. <<

[4] Escritora que se ha distinguido en su campaña contra el control de la natalidad. <<

[5] Esto tal vez no sea estrictamente exacto. Muchos niños tienen períodos de aparente estancamiento, que inquieta a padres inexpertos. Pero probablemente el progreso sigue su curso en esos períodos, aunque de manera menos claramente perceptible. <<

[6] Tuve noticia de este libro a través de una cita del libro del doctor Paul Bousfield *Sexo y civilización*, donde se sostiene enérgicamente igual punto de vista. <<

[7] Creo que este miedo era análogo al de los juguetes mecánicos. La vio por primera vez dormida, y creyó que era una muñeca; cuando la vio moverse se quedó asombrado. <<

[8] El método que emplearon conmigo a la misma edad consistía en agarrarme por los pies y tenerme durante algún tiempo con la cabeza bajo el agua. Este método, bastante raro, acabó por aficionarme al agua; sin embargo, no lo recomiendo. <<

[9] Véase Bousfield, *Sexo y civilización*. <<

[10] Véase *El cuerpo secreto*, por el capitán Ferdinand Tuchy, capítulo VI, Murray, 1920. <<

[11] Hodder and Stoughton, 1926. <<

[12] *El método Montessori*, Heinemann, 1912, pág. 108. <<

[13] Véase el doctor H. C. Cameron, *The Nervous Child*, caps. IV y V. <<

[14] En algunas pocas ocasiones produce algún daño, que es fácilmente curable, y no tiene más importancia que la consecuencia de chuparse el dedo.
(*N. del A.*) <<

[15] Sobre este asunto, véase *The Nursery School*, por Margaret McMillan, y *The Camp School*, de la misma autora. <<

[16] Véase Montessori, *The Montessori Method*, Heinemann, 1912, págs. 42 y sigs. <<