MARÍA MONTESSORI

La mente absorbente del niño

DIANA

SIN RENOVACION

MARÍA MONTESSO
La mente
absorbente del niño

55.4
M781m
1986
c.1

MARIA MONTESSORI

La mente absorbente del niño

BIBLIOTECA
EDITORIAL DIANA
MEXICO
1a. Edicion, Noviembre de 1986
17a. Impresion, Julio de 2004
DERECHOS RESERVADOS

ISBN 968-13-1705-X
Association Montessori International.
Copyright c 1986 por Editorial Diana, S.A. de C.V.
Arenal 24 - Edificio Norte
Ex Hacienda Guadalupe Chimalistac
Mexico, D.F., 01050.
IMPRESO EN MEXICO – PRINTED IN MEXICO
A. Caballero 2014 e. v., Santiago

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, sin autorización por escrito de la casa editora.

INDICE DE ILUSTRACIONES

Caps.		Pags.
5	Fig. 1. — La multiplicación de las células germinales	54
	Fig. 2. — Representación de una cadena de 100 genes	56
	Fig. 3. — Representación del proceso evolutivo de la célula	60
	Fig. 4. — Tipos de células	62
6	Fig. 5. — Embriones de algunos animales	70
8	Fig. 6. — El cerebelo	120
11	Fig. 7. — Diagrama esquemático del desarrollo del lenguaje	160
12	Fig. 8. — Representación simbólica del desarrollo del lenguaje	176
14	Fig. 9 — Representación del desarrollo del movimiento	193
19	Fig. 10. — Delineaciones normales y desviadas del carácter del niño	256
20	Fig. 11. — Círculos de atracción hacia tipos superiores e inferiores	264

Contenido

Caps.		Pags
	Presentación	9
	Prefacio	11
1	**EL NIÑO EN LA RECONSTRUCCIÓN DEL MUNDO**	13
	Riqueza no utilizada	15
	Los años vitales	17
	Nace el Hombre Nuevo	20
2	**LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA**	21
	La escuela y la vida social	21
	La edad preescolar	24
	La función de la educación y la sociedad	25
	El niño, constructor del hombre	28
3	**LOS PERIODOS DEL CRECIMIENTO**	33
	El periodo creativo	38
	La mente absorbente	42
4	**UNA NUEVA ORIENTACIÓN**	47
	Las dos vidas	49
5	**EL MILAGRO DE LA CREACIÓN**	53
	Embriología	53
6	**EMBRIOLOGÍA: COMPORTAMIENTO**	69
	Un plano, un método	80
7	**EL EMBRIÓN ESPIRITUAL**	85
	El niño como medio de adaptación	87
	Vida Psico - embrional	94
	Nacimiento y desarrollo	99
	"Nebulosidades"	107
8	**LA CONQUISTA DE LA INDEPENDENCIA**	115
	El concepto de maduración	127
9	**CUIDADOS QUE DEBEN TOMARSE AL PRINCIPIO DE LA VIDA**	133
10	**SOBRE EL LENGUAJE**	147
11	**LA LLAMADA DEL LENGUAJE**	157
12	**OBSTACULOS Y SUS CONSECUENCIAS**	169
13	**MOVIMIENTO Y DESARROLLO TOTAL**	181
14	**LA INTELIGENCIA Y LA MANO**	193
15	**DESARROLLO E IMITACIÓN**	203
	Andar y explorar	207
16	**DEL CREADOR INCONSCIENTE AL TRABAJADOR CONSCIENTE**	211
17	**ULTERIOR ELABORACIÓN POR MEDIO DE LA CULTURA Y DE LA IMAGINACIÓN**	217
	Actividad espontanea	217
	Desarrollo mental	226
	Ejercicios de los sentidos y mente matemática	229
	Esbozos embrionales	234

Caps.		Pags
18	**CARÁCTER Y SUS DEFECTOS EN LOS NIÑOS**	241
	Construcción natural del carácter	241
	Defectos de Los niños fuertes	248
	Defectos de tos niños débiles	248
19	**CONTRIBUCIÓN SOCIAL DEL NIÑO. NORMALIZACION**	253
20	**LA CONSTRUCCIÓN DEL CARÁCTER ES UNA CONQUISTA**	261
21	**LA SUBLIMACION DEL INSTINTO DE POSESION**	271
22	**DESARROLLO SOCIAL**	279
	El ambiente	279
	Vida social	283
23	**SOCIEDAD POR COHESIÓN**	293
	Sociedad organizada	296
24	**EL ERROR Y SU CONTROL**	307
25	**LOS TRES GRADOS DE LA OBEDIENCIA**	317
26	**LA EDUCADORA MONTESSORIANA Y LA DISCIPLINA**	331
	El niño en situación de caos	334
	La amonestación	337
	Orden aparente	338
	Disciplina	341
27	**PREPARACIÓN DE LA EDUCADORA MONTESSORIANA**	347
28	**LA FUENTE DEL AMOR - EL NIÑO**	361

PROLOGOS
PRESENTACION del Editor
PREFACIO por Mario M . Montessori

PRESENTACION

Con esta obra, que es la traducción castellana de la versión italiana de ***The Absorbent Mind***, publicada en la India (Madras), en 1949, María Montessori consideraba concluso y cerrado su vasto tratamiento científico y pedagógico que revelaba los valores del niño y de las posibilidades, probadas experimentalmente, de su desarrollo psíquico e intelectual.

Toda la gran obra montessoriana se complementa, pero este libro, especialmente, viene a ser como un Apéndice a su obra más divulgada universalmente: "El Niño. El secreto de la infancia"; continua, ampliándolo, su estudio sobre el desarrollo evolutivo y formación intelectual del Niño, ese genuino constructor del Hombre, aportando sus últimas y maravillosas experiencias, cada día más difundidas en la mayoría de países.

La preparación de la edición italiana de esta obra, que María Montessori consideraba sumamente importante y muy querida, la hizo trasladarse a Italia, renovó su fervor, le sugirió nuevos desarrollos de su pensamiento, la tuvo ocupada hasta los últimos meses de su vida en un generoso trabajo desviándola de otro problema que ya ocupaba su espíritu.

Se conserva el planteamiento del texto original, el cual, por ser la reunión de un curso de conferencias, da lugar a divagaciones y repeticiones necesarias por el hecho de tener que seguir la exposición verbal del tema; pero la presente edición castellana aparece, a diferencia de otras traducciones extranjeras, notablemente enriquecida con nuevos capítulos, páginas y párrafos en los que se advierte, con la profundización del pensamiento, la vibración espiritual de la gran alma de María Montessori, ya proyectada hacia el infinito.

Esta edición, que ve la luz tras una laboriosa preparación, conserva el precioso signo de un afectuoso y generoso interés, y es un acto, un último acto de amor de María Montessori para con sus fieles seguidores de todo el vasto mundo de habla hispana.

El Editor

PREFACIO

Este volumen nació de las conferencias que dio la doctora María Montessori durante el primer curso de preparación que desarrollo en Ahmadabad, después de trasladarse a la India, donde permaneció hasta finales de la última guerra mundial.

En este libro, la doctora trata de las energías mentales del niño, que lo hacen capaz de construir y consolidar en el espacio de pocos años, el solo, sin maestros, sin ninguna de las ayudas educativas usuales, todas las características de la personalidad humana. Esta conquista de un ser, físicamente débil, nacido con grandes posibilidades, pero sin que en él se haya desarrollado apenas ninguno de los factores de la vida mental, de un ser que puede ser considerado "cero", pero que, al transcurrir los años, supera a todos los demás seres vivientes, esta conquista es, realmente, uno de los mayores misterios de la vida.

En este volumen, la doctora Montessori no solo proyecta la luz de su penetrante intuición, la cual induce a una observación profunda y proporciona una justa valoración de los fenómenos de este primer y tan decisivo periodo de la vida humana, sino que indica también la responsabilidad de la humanidad adulta hacia el niño. La autora expone de forma realista la necesidad, ya universalmente aceptada, de la "educación desde el nacimiento". Resulta evidente que a tal educación solo se puede llegar cuando la educación misma se convierta en una "ayuda a la vida" y trascienda los estrechos límites de la enseñanza y de la transmisión directa de conocimientos o ideas de una mente a otra. Uno de los principios más notables del Método Montessori es la "preparación del ambiente"; en este periodo de la vida, mucho antes de que el niño vaya a la escuela, la preparación del ambiente ofrece la clave para una "educación desde el nacimiento" y para un verdadero "cultivo" del individuo humano a partir de su primera entrada en la vida.

Se trata de una tesis fundada sobre bases científicas, pero consolidada por las experiencias de quien ha ayudado a la manifestación de la naturaleza infantil en todo el mundo y que puede dar testimonio de la grandeza mental y espiritual de estas manifestaciones, en gran contraste con la visión que ofrece la humanidad, cuyo abandono del niño durante el periodo formativo se convierte en la amenaza más grave para su misma supervivencia.

Mario M . Montessori

Director General de la
"Association Montessori Internationale" (AMI)

1
EL NIÑO EN LA RECONSTRUCCION DEL MUNDO

Este libro es un anillo del desarrollo de nuestro pensamiento y de nuestra obra de defensa de las grandes fuerzas que encierra la infancia.

Actualmente, mientras el mundo se halla dividido, y se piensa en formular planes para una futura reconstrucción, la educación es considerada universalmente como uno de los medios más eficaces para llevar a cabo esta reconstrucción, porque no cabe duda de que desde el punto de vista psíquico el género humano se halla por debajo del nivel que la civilización asegura haber alcanzado.

Yo también pienso que la humanidad se halla lejos del grado de preparación necesario para llevar a cabo la evolución a que aspira con tanta vehemencia: la construcción de una sociedad pacífica y en armonía, y la eliminación de las guerras. Los hombres aun no son capaces de controlar y dirigir los acontecimientos, sino que más bien son víctimas de ellos.

Aunque la educación sea reconocida como uno de los medios más aptos para elevar la humanidad, aun se la considera solo como educación de la mente basada en viejos conceptos, sin pensar en sacar de ella una fuerza renovadora y constructiva.

No dudo de que la filosofía y la religión deben contribuir enormemente a esta renovación. Pero .cuantos filósofos hay en el mundo ultra civilizado de hoy, y cuantos ha habido antes y habrá en el futuro? Siempre han existido nobles ideas y sentimientos elevados, que siempre se han transmitido a través de la enseñanza, pero las guerras se suceden una tras otra. Y si la educación continua considerándose según los antiguos esquemas de transmisión del saber, poca cosa se puede esperar del futuro del mundo. ¿Qué significa la transmisión del saber si se neglige la formación general misma del hombre? Existe, completamente ignorada, una entidad psíquica, una personalidad social, inmensa para muchos individuos, una potencia del mundo que debe ser considerada; si hay alguna esperanza de ayuda y salvación, solo puede provenir del niño; porque el niño es el constructor del hombre.

El niño está dotado de poderes desconocidos, que pueden encaminarnos hacia un luminoso porvenir. Si verdaderamente se quiere llevar a cabo una reconstrucción, el objeto de la educación debe ser el desarrollo de las potencialidades humanas.

En los tiempos modernos, la vida psíquica del recién nacido ha suscitado gran interés, y algunos psicólogos se han dedicado a la observación del desarrollo infantil durante las tres primeras horas después del nacimiento. Otros, tras haberlo estudiado minuciosamente, han llegado a la conclusión de que los primeros dos años de vida son los más importantes para el desarrollo del hombre.

La grandeza de la personalidad humana empieza con el nacimiento del hombre. Esta afirmación particularmente mística conduce a una conclusión que podría resultar extraña: la educación debería empezar a partir del nacimiento. Pero, hablando desde un punto de vista práctico, ¿Cómo educarse un niño apenas nacido o en el primero o segundo año de vida? ¿Cómo dar lecciones a

una criatura que no entiende nuestra palabra y que ni siquiera sabe moverse? .¿0 acaso, cuando hablamos de educación de los bebes, nos referimos solamente a la higiene? En absoluto.

Durante este periodo, la educación debe entenderse como ayuda al desarrollo de los poderes psíquicos innatos del individuo humano; lo cual equivale a decir que no se puede usar la común y conocida forma de enseñanza que utiliza la palabra como medio.

Riqueza no utilizada

Recientes observaciones han demostrado ampliamente que los niños están dotados de una particular naturaleza psíquica, y esto nos indica una nueva vía para la educación; una forma distinta, que afecta a la humanidad misma, y que aún no se ha considerado nunca. La verdadera energía constructiva, vital y dinámica, de los niños aún permanece Ignorada desde hace miles de años; del mismo modo que los hombres primero pisaron la tierra y luego cultivaron su superficie, sin conocer ni preocuparse de las inmensas riquezas que yacen ocultas en sus profundidades, el hombre moderno progresa en la civilización sin conocer los tesoros que yacen ocultos en el mundo psíquico del niño.

Desde los primeros albores de la humanidad, el hombre ha reprimido y aniquilado sin cesar estas energías cuya existencia solo hoy comienzan a intuir algunos. Así, por ejemplo, Carrel escribe: "Sin duda alguna, el periodo más rico es el de la primera infancia. Este debe ser utilizado de todos los modos posibles e imaginables mediante la educación. La pérdida de este periodo es irreparable. En vez de olvidar los primeros años de la vida, nuestro deber es cultivarlos con la máxima atención"[1].

La humanidad empieza a tomar conciencia de la importancia de esta riqueza aun no explotada; se trata de algo mucho más precioso que el oro: el espíritu mismo del hombre.

Los dos primeros años de vida abren un nuevo horizonte, revelan leyes de construcción psíquica, ignoradas hasta hoy. El niño mismo nos ha ofrecido el don de esta revelación; nos ha hecho conocer un tipo de psicología — la suya— completamente distinta de la del adulto. ! Esta es la nueva vía! No es el profesor quien aplica la psicología a los niños, sino son los niños quienes revelan su psicología al estudioso.

Todo ello puede parecer oscuro, pero quedara claro inmediatamente si profundizamos en sus particularidades: el niño tiene una mente capaz de absorber conocimientos y el poder de instruirse a sí mismo: basta, una observación superficial para demostrarlo. El hijo habla la lengua de los padres; ahora bien, el aprendizaje de una lengua es una gran conquista intelectual; nadie se la ha enseñado al niño y, sin embargo, sabrá usar a la perfección el nombre de las cosas, los verbos, los adjetivos.

Seguir el desarrollo del lenguaje en el niño constituye un estudio de inmenso interés y todos los que se han dedicado a él coinciden en reconocer que el uso de palabras y nombres, de los primeros elementos del lenguaje, corresponde a un periodo determinado de la vida, como si una

---

[1] Dr. Alexis Carrel, *L'homme cet meonnu,* Paris 1947, *pag.* 222 (1a ed, 1935).

norma de tiempo exacta vigilara esta manifestación de la actividad infantil. El niño parece seguir fielmente un severo programa impuesto por la naturaleza, y con tal exactitud que ninguna escuela, por bien dirigida que este, resistiría la prueba. Siguiendo siempre este programa, el niño adquiere la irregularidad y las construcciones sintácticas del lenguaje con impecable diligencia.

Los años vitales

En lo más íntimo de cada niño existe, por así decirlo, un maestro vigilante que sabe obtener los mismos resultados de todos y cada uno de los niños, sea cual fuere el país en que se hallen. El único lenguaje que el hombre adquiere con perfección y sin titubeos es el que aprende en el primer periodo de la infancia, cuando nadie puede impartir ninguna enseñanza al niño; y no solo esto, pues si luego el niño, una vez crecido, debe aprender una nueva lengua, ninguna ayuda del maestro podrá hacer que llegue a hablarla con la misma exactitud con que habla la lengua aprendida en la primera infancia. Por tanto, existe una fuerza psíquica que contribuye al desarrollo del niño. Y esto no sólo en cuanto se refiere al lenguaje; a los dos años ya será capaz de reconocer a todas las personas y cosas de su ambiente. Si se reflexiona sobre este hecho, cada vez resulta más evidente que la obra de construcción realizada por el niño es impresionante y que todo lo que poseemos ha sido construido por él, por el mismo niño que fuimos durante los dos primeros años de vida. Para el niño, no se trata solamente de reconocer lo que nos rodea o de comprender y adaptarse a nuestro ambiente, sino también, en un periodo en que nadie puede hacerle de maestro, de formar el complejo de lo que serán nuestra inteligencia y las líneas generales de nuestro sentimiento religioso, de nuestros particulares sentimientos nacionales y sociales. Es como si la naturaleza hubiese preservado a cada niño de la influencia de la inteligencia humana para dar preferencia al maestro interior que lo inspira; la posibilidad de realizar una psíquica construcción completa antes de que la inteligencia humana pueda tomar contacto con el espíritu e influir sobre él.

A los tres años el niño ya ha establecido los cimientos de la personalidad humana, y necesita la ayuda particular de la educación escolar. Las conquistas realizadas por él son tales, que se puede afirmar que el niño, que entra en la escuela a los tres años, ya es un hombre en virtud de las conquistas realizadas. Los psicólogos afirman que, si comparamos nuestra habilidad de adultos con la del niño, precisaríamos sesenta años de duro trabajo para conseguir lo que el niño ha logrado en sus primeros tres años; y se expresan precisamente con las mismas palabras que he utilizado: “a los tres años, el niño ya es un hombre”, incluso si esta singular facultad del niño para absorber el ambiente aún no se ha agotado completamente en este periodo inicial.

En nuestras primeras escuelas los niños ingresaban a los tres años; nadie podía ensenarles, porque no eran receptivos; pero nos ofrecieron sorprendentes revelaciones sobre la grandeza de la mente humana. Nosotros teníamos una “Casa de los niños”, más que una verdadera escuela en sentido estricto; es decir, un ambiente especialmente preparado para el niño, donde este asimila cualquier cultura difusa en el ambiente sin necesidad de enseñanza. Los niños de nuestras primeras escuelas pertenecían a las clases más humildes del pueblo y sus padres eran analfabetos. Sin embargo, a los cinco años estos niños ya sabían leer y escribir, y nadie les había ensenado directamente. Si los visitantes de la escuela preguntaban: “.Quien te ha ensenado a escribir?”, los niños a menudo asombrados por la pregunta contestaban: “¿Enseñado? Nadie nos ha enseñado”.

Entonces pareció un milagro que niños de cuatro años y medio supieran escribir, y que lo hubiesen conseguido sin tener la impresión de haber recibido una enseñanza.
La prensa empezó a hablar de “espontanea conquista de cultura”; los psicólogos se preguntaban si estos niños no eran distintos de los demás, y durante mucho tiempo nosotros mismos quedamos perplejos. Solo después de repetidos experimentos tuvimos la certidumbre de que todos los niños poseen, indistintamente, esta capacidad de “absorber la cultura”. Si las cosas están así —nos dijimos entonces, si la cultura puede ser adquirida sin fatiga, preparemos al niño para “absorber” otros elementos de cultura. Entonces vimos como el niño “absorbía” bastante más que la lectura y la escritura: la botánica, la zoología, las matemáticas, la geografía, y con la misma facilidad, espontáneamente, sin fatiga.

De este modo descubrimos que la educación no es lo que el maestro imparte, sino un proceso natural que se desarrolla espontáneamente en el individuo humano; que la educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente. La función del maestro no es hablar, sino preparar y disponer una serie de motivos de actividad cultural en un ambiente especialmente preparado.

Mis experiencias en países diversos han durado más de cuarenta años, y a medida que los niños crecían los padres me pedían que continuara la educación de los niños ya mayores. De ese modo descubrimos que la actividad individual es la facultad que estimula y produce por si sola el desarrollo y que esto vale tanto para los pequeños en edad pre-escolar como para los niños de las escuelas primarias y de las escuelas más avanzadas.

Nace el Hombre Nuevo

Ante nuestros ojos apareció una nueva imagen; no era la imagen de una escuela o de una educación. Era el Hombre quien surgía, el Hombre que revelaba su verdadero carácter en su libre desarrollo; que demostraba su grandeza cuando ninguna opresión mental limitaba su trabajo interior ni pesaba sobre su alma.

Por ello sostengo que cualquier reforma de la educación debe basarse en el desarrollo de la personalidad humana. El hombre mismo debería convertirse en el centro de la educación, y se debe tener presente que el hombre no se desarrolla en la universidad, sino que inicia su desarrollo mental a partir del nacimiento, y lo efectúa con la mayor intensidad en los primeros tres años de vida y es necesario prestar mucha más atención a este periodo que a ningún otro. Si se actúa según este imperativo, el niño, en vez de acusar fatiga, se nos revelara como la más grande y consoladora maravilla de la naturaleza. Entonces ya no nos enfrentaremos con el niño considerado como un ser sin fuerza, casi un recipiente vacío que debemos llenar con nuestra sabiduría, sino que su dignidad se alzara ante nuestros ojos a medida que lo consideremos el constructor de nuestra inteligencia, el ser que, guiado por un maestro interior, trabaja infatigablemente con alegría y felicidad, siguiendo un programa preciso, para construir esta maravilla de la naturaleza que es el Hombre. Nosotros, educadores, solo podemos ayudar a la obra ya realizada como los siervos ayudan al señor. Entonces daremos testimonio del desarrollo del espíritu humano; del nacimiento del Hombre Nuevo, el cual no será víctima de los acontecimientos, sino que, gracias a su claridad de visión, podrá ser capaz de dirigir y plasmar el futuro de la sociedad humana.

2
LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA

La escuela y la vida social

Es preciso tener desde el principio una idea clara de lo que entendemos por educación para la vida a partir del nacimiento, y es necesario entrar en los detalles del problema. Recientemente el jefe de un pueblo, Gandhi, no solo enunciaba la necesidad de extender la educación a todo el curso de la vida, sino también de convertir la "defensa de la Vida" en centro de la educación. Y es la primera vez que un líder político y espiritual hace tal afirmación. La ciencia, en cambio, no solo ya ha expresado esta necesidad, sino que desde principios de nuestro siglo ha demostrado que la idea de extender la educación a toda la vida tiene posibilidades de ser puesta en práctica con éxito seguro. Este concepto de educación aún no ha entrado en el campo de acción de ningún ministerio de instrucción pública.

Actualmente, la educación es rica en métodos, intenciones y finalidades sociales, pero no se puede decir que tome en consideración la vida en sí misma. Entre los muchos métodos oficiales de educación de diversos países, ninguno se propone prestar asistencia al individuo a partir del nacimiento y proteger su desarrollo. Actualmente, la educación, tal como se concibe, prescinde de la vida biológica y social a la vez. Todos los que entran en el mundo de la educación quedan aislados de la sociedad. Los estudiantes deben seguir las normas preestablecidas del instituto del que son alumnos y deben adaptarse a los programas recomendados por el ministerio de educación nacional. Se puede afirmar que, incluso en el pasado más próximo, las condiciones sociales y físicas de los estudiantes no se tenían en cuenta como hecho que pudiera interesar lo más mínimo a la escuela en sí. Así, si el estudiante se hallaba desnutrido, o si tenía defectos de la vista o el oído que disminuían sus posibilidades de aprendizaje, todo ello era clasificado sin más con calificaciones inferiores. Más adelante se consideraron los defectos físicos, pero solo desde el punto de vista de la higiene corporal, mientras que, aun hoy, nadie considera que la mente del estudiante puede hallarse amenazada y sufrir daños a causa de métodos educativos defectuosos e inadecuados. La dirección de la Nueva Educación, por la que se interesó Claparede, considera más bien la *cantidad* de las disciplinas incluidas en el programa, procurando reducirlas para evitar la fatiga mental. Pero no habla del problema de la forma en que los alumnos pueden enriquecer su cultura sin fatigarse. En la mayor parte de las escuelas oficiales dirigidas por el Estado, lo que interesa es que se cumpla el programa. Si el espíritu de los jóvenes universitarios se siente herido por las deficiencias sociales y por las cuestiones políticas que agitan apasionantes verdades, la consigna es que el joven no debe ocuparse de política, sino que debe ocuparse de los estudios hasta haberlos llevado a término. De ese modo ocurre que el joven, salidos de la universidad, tendrá una inteligencia tan limitada y sacrificada que no será capaz de individualizar y valorar los problemas de la época en que vive.

Los mecanismos escolares son extraños a la vida social contemporánea del mismo modo que se halla excluida, con sus problemas, del campo educativo. El mundo de la educación es una especie de isla donde los individuos, separados del mundo, se preparan para la vida permaneciendo extranjeros a la misma. Puede ocurrir, por ejemplo, que un estudiante universitario padezca tuberculosis y muera; ¿no resulta triste que la universidad, la escuela donde vive haya ignorado esta enfermedad, mientras que luego aparecerá de improviso una representación oficial en sus

funerales?[2]. Hay Individuos sumamente nerviosos, que cuando entren en el mundo serán unos inútiles consigo mismo a causa de problemas con la familia y los amigos. La autoridad escolar aún no se ha interesado por casos particulares de psicología, y esta carencia encuentra plena justificación en los reglamentos que asignan a la escuela la tarea de ocuparse solo de los estudios y los exámenes. Quien los supere recibirá un diploma. Esta es, actualmente, la meta de la escuela. Los estudiosos de los problemas sociales afirman que los licenciados de escuelas y universidades no están preparados para la vida, y no solo esto, sino que en la mayor parte de los casos también han disminuido sus posibilidades. Las estadísticas revelan un impresionante aumento de locos, criminales, individuos considerados "extraños". Los sociólogos solicitan a las escuelas remedios para tanto mal; pero la escuela es un mundo en sí, un mundo cerrado a los problemas sociales; no tiene por qué considerarlos y conocerlos. Es una institución social de tradición demasiado antigua para que sus reglas puedan modificarse por vía oficial; solo una fuerza que actúe desde el exterior podrá modificar, renovar y poner remedio a las deficiencias que acompañan la educación en todos sus grados, del mismo modo que lamentablemente acompañan la vida de los que van a la escuela.

La edad preescolar

¿Qué es del niño desde el nacimiento hasta los seis o siete años de edad? La escuela propiamente dicha no se interesa por él, hasta el punto que esta edad se denomina preescolar, algo así como ajena al campo de la enseñanza oficial. ¿Y qué puede hacer la escuela por los recién nacidos? En los países en que existen diversas instituciones para niños de edad preescolar raras veces dependen de la autoridad central escolar o del ministerio de educación. En general, están controladas por municipios o instituciones privadas, las cuales a menudo persiguen fines lucrativos. No existe ningún interés por la protección de la vida psíquica de los niños como problema social; por otra parte, la sociedad afirma que los niños pertenecen a la familia, y no al Estado.

La nueva importancia que se da a los primeros años de la vida no ha sugerido remedios particulares; solo se piensa en modificar la vida familiar, en el sentido de que ahora se considera necesaria la educación de la madre. Pero la familia no forma parte de la escuela, sino de la sociedad. De ello resulta que se fragmenta la personalidad humana, o el cuidado por la personalidad humana: por un lado, la familia, que forma parte de la sociedad, pero que vive aislada y descuidada o ignorada; por otro lado, la escuela, que también se halla apartada de la sociedad, y luego la universidad. No existe una concepción unitaria, un esfuerzo social por la vida, sino fragmentos que se ignoran mutuamente y que se refieren sucesiva o alternativamente a la escuela, a la familia y a la universidad concebida como escuela, la cual se hace cargo de la última parte del periodo educativo. También las nuevas ciencias que revelan la gravedad de este aislamiento, como la psicología social y la sociología, se hallan aisladas de la escuela. Por tanto, no existe un verdadero sistema que ayude al desarrollo de la vida. Gracias a la ciencia, el concepto de educación entendido en este sentido no es nuevo, como ya he dicho antes, pero el campo social aún no se ha puesto en práctica. Y este es el paso que deberá dar pronto la civilización: el camino esta trazado, la crítica ha puesto al descubierto los errores de las condiciones actuales, otros han aclarado el remedio que debe aplicarse a las diversas fases de la

---

[2] Después de la guerra, solo en algunos países se han realizado tentativas para mejorar estas condiciones. En Holanda, por ejemplo, se crearon los *Studenis-Sanatorium.*

vida, actualmente todo se halla preparado para pasar a la construcción definitiva. Las aportaciones de la ciencia pueden compararte a las piedras ya cortadas, destinadas a esta construcción; hay que encontrar quien tome las piedras y las superponga para erigir el nuevo edificio necesario para la civilización.

La función de la educación y la sociedad

El concepto de una educación que asuma la vida como centro de su propia función, altera todas las ideas anteriores. La educación ya no debe basarse en un programa preestablecido, sino en el conocimiento de la vida humana. A la luz de esta convicción, la educación del recién nacido adquiere repentinamente gran importancia. Es cierto que el recién nacido no puede hacer nada, que no se le puede enseñar nada en el sentido común de la palabra, y que solo puede ser objeto de una observación y de un estudio encaminado a sacar a luz sus necesidades vitales; pero precisamente hemos realizado estas observaciones con la finalidad de descubrir cuáles son las leyes de la vida, ya que, si deseamos prestarle ayuda, la primera condición para ello es un conocimiento de las leyes que la rigen: y no solo el conocimiento, porque si tuviéramos por finalidad solo el conocimiento no nos moveríamos del terreno de la psicología y no nos adentraríamos en el terreno de la educación.

Pero este conocimiento del desarrollo psíquico del niño debe ser ampliamente difundido: solo entonces la educación podrá adquirir nueva autoridad y decir a la sociedad: "Estas son las leyes de la vida; no podéis ignorarlas y debéis actuar en conformidad con las mismas; porque revelan *derechos del hombre* que son comunes y se extienden a toda la humanidad".

Si la sociedad considera necesario impartir una educación obligatoria, ello significa que la educación se debe dar de modo práctico, y una vez se admita que la educación debe iniciarse a partir del nacimiento, será necesario que la sociedad conozca las leyes del desarrollo infantil. La educación, en vez de continuar siendo ignorada por la sociedad, debe adaptarse a las necesidades inherentes a la nueva concepción: que la vida debe estar protegida. Todos están llamados a colaborar, padres y madres deben asumir su responsabilidad; pero cuando la familia no dispone de posibilidades suficientes, la sociedad no solo debe impartir su instrucción, sino también proporcionar los medios necesarios para educar a los niños. Si la educación significa cuidado del individuo, si la sociedad reconoce que el niño requiere medios de los cuales no puede disponer la familia, aquella debe proporcionarlos; el Estado no debe abandonar al niño.

Por consiguiente la educación tiene la obligación de imponerse con autoridad a la sociedad, de la que había permanecido apartada. Si es evidente que la sociedad debe ejercer un benéfico control sobre el individuo humano, y si también es cierto que la educación es considerada como una ayuda a la vida, este control nunca deberá ser constricción y opresión, sino que deberá proporcionar una ayuda corporal y psíquica. Lo que equivale a decir que el primer paso que deberá dar la sociedad es dedicar medios más amplios a la educación.

Se han estudiado detenidamente las necesidades del niño durante los años del crecimiento y se han comunicado a la sociedad los resultados de este estudio; ahora esta debe asumir a conciencia la responsabilidad de la educación, mientras que por su parte la educación devolverá a la sociedad los bienes adquiridos en su progreso. La educación así concebida, no solo interesa al

niño y a los padres, sino también al Estado y a la economía internacional, es un estímulo para cada miembro del cuerpo social, estímulo para la mayor renovación que pueda sufrir la sociedad. ¿Hay algo más inmóvil, estancado e indiferente que la educación actual? Cuando un país tiene que hacer economías, sin duda la primera víctima es la educación. Si preguntamos a un hombre de Estado cuáles son sus opiniones sobre la educación, contestara que no es asunto suyo, que él ha confiado la educación de sus hijos a su mujer para que esta, a su vez, la confiara a una escuela. Pues bien: en el futuro, para un hombre de Estado será completamente imposible formular una respuesta como esta y dar muestras de tal indiferencia.

El niño, constructor del hombre

Consideremos los informes de diversos psicólogos que han estudiado el niño a partir del primer año de vida. .Que se deduce de ello? Que el crecimiento del individuo, en vez de ser confiado al azar, debe dirigirse científicamente con mayor atención; lo cual permitirá alcanzar un mejor desarrollo del individuo. Todos coinciden en la idea de que el individuo más cuidado y asistido está destinado a crecer más fuerte, mentalmente más equilibrado y con un carácter más enérgico. En otras palabras, el concepto que los resume a todos es que además de la higiene corporal el niño debe ser protegido con una higiene mental. La ciencia ha realizado otros descubrimientos en torno al primer periodo de la vida: en el niño se hallan manifiestas energías bastante mayores de lo que generalmente se cree. Cuando nace, el niño no es nada, psíquicamente hablando, y no solo psíquicamente, ya que al nacer es incapaz de realizar movimientos coordinados y la casi inmovilidad de los miembros no 1e permite hacer nada; no puede ni hablar, aunque ve lo que ocurre a su alrededor. Tras un determinado periodo de tiempo, el niño habla, camina, y pasa de conquista en conquista hasta construir el hombre en toda su grandeza e inteligencia.

Y aparece otra gran verdad: el niño no es un ser vacío, que nos debe todo lo que sabe, cosas con las cuales le hemos llenado. No, el niño es el constructor del hombre, y no existe ningún hombre que no se, haya formado a partir del niño que fue una vez. Las grandes energías constructivas del niño, de las que hemos hablado muchas veces, y que han atraído la atención de los científicos, aun se hallan encerradas bajo un complejo de ideas sobre la maternidad; antes se decía: la madre ha formado el niño, ella le enseña a hablar, a caminar, etc. Pero todo esto no es obra de la madre, sino una conquista del niño. Lo que la madre hace es el recién nacido, pero es el recién nacido quien produce al hombre. Si la madre muere, el niño crece igualmente y completa la construcción del hombre. Un niño indio trasladado a América y dejado en manos americanas aprenderá la lengua inglesa y no la hindú. Por tanto, el conocimiento del lenguaje no procede de la madre, sino que es el niño quien se apropia del lenguaje como se apropia de los hábitos o las costumbres de la gente entre la que vive. En estas adquisiciones no hay nada hereditario, y el niño, al absorber el ambiente que le rodea, plasma por sí mismo el hombre futuro.

Reconocer esta gran obra del niño no significa disminuir la autoridad de los padres; cuando estos se convenzan de que no son los constructores, sino simplemente los colaboradores de la construcción, podrán cumplir mejor su propio deber y ayudaran al niño con más amplia visión. Esta ayuda solo se plasmara en una buena construcción si se presta convenientemente; así la autoridad de los padres no se basa en una dignidad fija por sí misma, sino en la ayuda que dan a sus hijos, y esta es la verdadera y gran autoridad y dignidad de los padres.

Pero consideremos también desde otro punto de vista el niño en la sociedad humana.

La idea marxista ha esbozado la figura del obrero, tal como es concebida modernamente por nuestra conciencia: el obrero productor de bienestar y riqueza, colaborador esencial de la gran obra de la vida civil, reconocido como tal por la sociedad a efectos de sus valores morales y económicos, con derecho moral y económico a disponer de los medios y materiales necesarios para realizar y llevar a término su trabajo.

Ahora traslademos esta idea a nuestro campo. Nos daremos cuenta de que el niño es un obrero y que la finalidad de su trabajo es producir el hombre. Los padres, justo es reconocerlo, prestan a este trabajador los medios esenciales de vida y de trabajo constructivo, pero el problema social de los cuidados que requiere la infancia tiene una importancia mucho mayor, pues el trabajo del niño no produce un objeto material, sino que crea la humanidad misma: no una raza, una casta, un grupo social, sino la humanidad entera. Si se considera este hecho, resulta claro que la sociedad debe tener en cuenta al niño, reconociendo sus derechos y satisfaciendo sus necesidades. Cuando escojamos la vida misma como objeto de nuestra atención y de nuestro estudio, podremos llegar a palpar el secreto de la humanidad y tendremos en las manos el poder de dirigirla y prestarle ayuda. También nosotros, cuando hablamos de educación, predicamos una revolución, por cuanto gracias a la educación todo lo que conocemos actualmente quedara transformado. Yo considero que esta será la última revolución: una revolución no violenta, y tanto menos cruenta, cuanto que excluye toda violencia, incluso la más mínima, porque si apareciera una sombra de violencia la construcción psíquica del niño quedaría irremisiblemente herida de muerte.

La construcción de la normalidad humana queda protegida. ¿Acaso todos nuestros esfuerzos no han intentado superar los obstáculos que aparecían en la vida del desarrollo del niño y alejar los peligros y las incomprensiones que le rodeaban?

Esta es la educación entendida como ayuda a la vida; una educación a partir del nacimiento, que alimenta una revolución exenta de toda violencia y que una a todos para un fin común y los atraiga hacia un único centro. Madres, padres, hombres de Estado todos convendrán en respetar y ayudar esta delicada construcción, elaborada en condiciones psíquicamente misteriosas, bajo el dictado de un maestro interior. Esta es la nueva esperanza de la humanidad. No reconstrucción, sino ayuda a la construcción que el alma humana lleva a término, construcción entendida como desarrollo de todas las inmensas potencialidades de que está dotado el niño, hijo del hombre.

3
LOS PERIODOS DEL CRECIMIENTO

Según algunos psicólogos, que han seguido al muchacho y al joven desde el nacimiento hasta la edad universitaria, en el transcurso del desarrollo existen diversos y distintos periodos. Esta concepción, derivada de W. Stern, fue adoptada pronto por otros, en particular por Ch. Buhler y sus seguidores, mientras que se puede afirmar que desde otro punto de vista la escuela freudiana la había desarrollado notablemente. Es un concepto distinto del que se seguía anteriormente, según el cual en los primeros años el individuo humano tiene un contenido bastante pobre, que se enriquece con su crecimiento; por tanto, según este concepto el individuo es algo pequeño en vías de desarrollo, algo diminuto que aumenta, conservando siempre la misma forma. Abandonando este viejo concepto, la psicología reconoce actualmente que existen diversos tipos de sique y de mente en los diversos periodos de la vida[3]. Estos periodos son netamente distintos entre si y es curioso constatar que coinciden con las diversas fases del desarrollo físico. Los cambios son tan importantes, psíquicamente hablando, que algunos psicólogos, intentando aclararlos, han exagerado hasta expresarse de este modo: "El desarrollo es una sucesión de nacimientos". En determinado periodo de la vida, un individuo psíquico muere y nace otro. El primero de estos periodos va desde el nacimiento hasta los seis años. En este periodo, que también tiene manifestaciones muy distintas, el tipo mental permanece constante. Desde los cero hasta los seis años, el periodo tiene dos subfases distintas: la primera, desde los cero hasta los tres años, muestra un tipo de mentalidad a la cual el adulto tiene difícil acceso, es decir sobre la cual apenas puede ejercer una influencia directa y, de hecho, no existen escuelas para estos niños. Sigue otra subfase: desde los tres hasta los seis años, en la cual el tipo mental es el mismo, pero el niño empieza a ser particularmente influenciable. Este periodo se caracteriza por las grandes transformaciones que se suceden en el individuo. Para convencerse de ello basta pensar en la diferencia que existe entre el recién nacido y el niño de seis años. De momento, no nos interesa como tiene lugar esta transformación, pero el hecho es que a los seis años el individuo, según la expresión común, ya es lo bastante inteligente para ser admitido en la escuela.

El periodo sucesivo va desde los seis hasta los doce años y es un periodo de crecimiento, pero sin transformaciones. Es un periodo de calma y serenidad y, psíquicamente hablando es un periodo de salud, de fuerza y segura estabilidad. "Esta estabilidad, física y mental", dice Ross hablando de niños de esta edad, "es la característica más sobresaliente de la niñez más avanzada. Un ser de otro planeta, que no conociera la raza humana, fácilmente podría tomar por adulto de la especie estos pequeños seres de diez años, si no tiene ocasión de ver adultos"[4].

En cuanto al físico, existen signos que parecen fijar los límites entre estos dos periodos. La transformación que tiene lugar en el cuerpo es muy visible; citare solamente el hecho de que el niño pierde su primera dentición, e inicia la segunda.

---

[3] Para más información sobre este tema y sobre los mencionados puntos de vista, ver: W. Stern, *Psychology of early childhood: up lo the 6th year of age,* II ed., 1930 (primera ed. alemana, 1914), Ch. Buhle, *kindheil und jugend, III* ed. 1931, E. Jones, *Some problems of adolescence, Brit. Journ. Of Psych. Julio 1922. Para un punto de vista biológico más profundo, consultar las obras de Arnold Gesell, M. D.*

[4] Ver J. S. Ross, *Groundwork of educational psychology,* Londres 1944 (1a ed.. 1931) pag. 144.

El tercer periodo va desde los doce hasta los dieciocho años y es un periodo de transformaciones tales que recuerda el primero. Este último periodo puede subdividirse en dos subfases: una que va desde los doce hasta los quince años y otra desde los quince a los dieciocho. Este periodo también se caracteriza por transformaciones del cuerpo que alcanza la madurez de su desarrollo. Después de los dieciocho años, el hombre puede considerarse completamente desarrollado, y no se produce en el ninguna transformación notable. Solo crece en edad.

Lo curioso es que la educación oficial ha reconocido estos diferentes tipos psíquicos. Parece que haya tenido una oscura intuición de ello. El primer periodo, desde el nacimiento hasta los seis años, ha sido claramente reconocido, y ha sido excluido de la educación obligatoria, mientras que se ha observado que a los seis años se produce una transformación en virtud de la cual el niño resulta bastante maduro para ser admitido en la escuela. Por tanto se ha reconocido que el niño ya sabe muchas cosas, lo que le permite frecuentar la escuela. En efecto, si los niños a los seis años no pudieran orientarse, ni caminar, ni comprender lo que les dice el maestro, no podrían participar en la vida colectiva. Podemos afirmar que se trata de un reconocimiento práctico. Pero los educadores nunca han pensado que si el niño puede ir a la escuela, orientarse, comprender las ideas que le son transmitidas, debe estar desarrollado mentalmente, dado que al nacer era incapaz de todo.

El segundo periodo también ha tenido un reconocimiento inconsciente, pues en muchos países los niños generalmente dejan la escuela elemental a los doce años para entrar en las superiores. ¿Por qué el periodo comprendido entre los seis y los doce años ha sido considerado adecuado para enseñar al niño las primeras nociones fundamentales de la cultura? Y a que esto ocurre en todos los países del mundo, sin duda no se trata de una inspiración casual: solo una base psíquica común a todos los muchachos puede haber permitido este tipo de ordenación escolar, que es una indudable conclusión de un razonamiento basado en la experiencia. En efecto, se ha experimentado que durante este periodo el niño puede someterse al trabajo mental que exige la escuela: puede comprender lo que dice el maestro y tiene suficiente paciencia para escuchar y aprender. Durante todo este periodo es constante en su trabajo y fuerte de salud: por ello se considera este periodo como el más adecuado para recibir la cultura. Después de los doce años de edad, se inicia una escuela de orden superior, lo que significa que la educación oficial ha reconocido que en esta edad comienza un nuevo tipo de psicología para el individuo humano. También se ha reconocido que este tipo se manifiesta a través de dos fases, como demuestra el hecho de que las escuelas superiores se hallan divididas en dos partes. Tenemos una escuela secundaria inferior y una superior; la inferior abarca unos tres años, y la superior a veces cuatro; sea como fuere, no importa el periodo exacto de años en que se divide la enseñanza; solo interesa considerar la sucesión de dos periodos en la escuela secundaria. Los psicólogos que se han interesado por la educación en el periodo de la adolescencia, lo consideran como un periodo de tales transformaciones psíquicas que se puede comparar al periodo que va desde el nacimiento hasta los seis años; a esta edad, generalmente, el carácter no es estable y surgen manifestaciones de indisciplina y de rebelión. La salud física no es estable y segura como en el segundo periodo. Pero la escuela no se preocupa. Se ha elaborado cierto programa y los niños deben seguirlo, quieran o no. También en este periodo los jóvenes deben permanecer sentados y escuchar al que enseña, deben obedecer y dedicar su tiempo a aprender de memoria unos conocimientos dados.
La culminación de la vida escolar es la universidad, que tampoco difiere esencialmente de los tipos de escuela que la preceden excepto quizás por la intensidad de los estudios. En la universidad los profesores también hablan mientras los alumnos escuchan. Cuando yo estaba en

la universidad y los hombres no se afeitaban, era curioso ver a estos jóvenes en las aulas, algunos con barbas más o menos imponentes y todos exhibiendo los más diversos bigotes. Sin embargo, estos hombres maduros eran tratados del mismo modo que niños: debían sentarse y escuchar; someterse a los profesores; depender, para los cigarrillos y los medios de transporte, de la liberalidad de los padres dispuestos a amonestarles cuando se aproximaban los exámenes. Y eran hombres adultos, cuya inteligencia y experiencia dirigirían algún día el mundo y cuyo instrumento de trabajo era la mente, y a los que se enseñaban las más elevadas profesiones futuros médicos, ingenieros, abogados. Cabe añadir, ¿de qué sirve actualmente una licenciatura? ¿Acaso asegura la vida a quien la obtiene? ¿Quién recurre a un médico recién licenciado? ¿Quién encomienda la construcción de una casa a un joven ingeniero apenas salido de la escuela? ¿O un caso a un abogado apenas autorizado para ejercer su profesión? ¿Y como se explica esta falta de confianza?. La razón es que estos jóvenes han pasado años y años escuchando la palabra de los maestros y escuchar no forma al hombre; solo el trabajo practico y la experiencia conducen a los jóvenes a la madurez por ello encontramos jóvenes médicos que deben practicar durante mucho tiempo en los hospitales; jóvenes abogados que deben hacer prácticas en los bufetes de un jurista ya experto; ingenieros que deben hacer lo mismo para poder ejercer independientemente su profesión, y conquistar una experiencia propia. Y a ello se suma el hecho de que, para encontrar donde realizar las practicas, el licenciado debe buscar influencias, recomendaciones y vencer numerosas dificultades. Este triste hecho se puede afirmar que ocurre en todos los países. Un caso típico ocurrió en Nueva York, donde se organizó un sequito de intelectuales compuesto por un centenar de individuos que no habían podido encontrar una ocupación. Llevaban una pancarta con el siguiente lema: “Estamos sin trabajo, tenemos hambre. ¿Qué debemos hacer?”. La situación no ha cambiado. La educación se halla sin control y no abandona sus inveteradas costumbres. Solo se ha reconocido la existencia, durante el crecimiento del individuo, de diversos tipos de desarrollo en diversos periodos de la vida.

El periodo creativo

En los años de mi juventud, nadie tenía en cuenta a los niños de los dos a los seis años. En cambio, ahora existen instituciones preescolares de diversos tipos, que acogen a los niños de tres a seis años. Pero incluso hoy, como antes, se considera que la universitaria es la parte más importante de la educación porque los que han cultivado mejor la facultad esencialmente humana llamada inteligencia provienen de la universidad. Pero ahora que los psicólogos han empezado a estudiar la vida misma, se ha producido una tendencia completamente opuesta; actualmente muchos sostienen, como yo, que la parte más importante de la vida no es la que corresponde a los estudios universitarios, sino al primer periodo, que se extiende desde el nacimiento hasta los seis años, porque es en este periodo cuando se forma la inteligencia, el gran instrumento del hombre Y no solo la inteligencia, sino también el conjunto de las facultades psíquicas. La nueva idea ha producido una gran impresión en los que tienen cierta sensibilidad por la vida psíquica; y muchos se han dedicado al estudio del recién nacido, del niño de un año, el cual crea la personalidad del hombre. Ocupados en esta misteriosa revelación de la vida, los estudiosos experimentan la misma emoción que aquellos que en los tiempos antiguos meditaban sobre la muerte. ¿Qué ocurre cuando llega la muerte? Esta pregunta estimulaba la meditación y antiguamente acentuaba la sensibilidad; en cambio, actualmente, el hombre, en su primera aparición en el mundo, se convierte en tema de intensa reflexión. En el recién nacido se descubre al Hombre. ¿Por qué tiene

que sufrir una infancia tan larga y penosa. Ningún animal tiene un periodo infantil tan difícil. ¿Qué ocurre durante este periodo?

Indudablemente el periodo infantil es un periodo de creación; al principio no existe nada, y al cabo de un año, aproximadamente, el niño lo conoce todo. El niño no nace con un poco de inteligencia, un poco de memoria, un poco de voluntad, dispuestas a crecer y desarrollarse en el periodo sucesivo. El gatito puede maullar desde el nacimiento, aunque de forma imperfecta; el pajarito o el becerro también tienen una pequeña voz, la misma que, aumentada, será la voz de su especie. El hombre solo tiene un medio de expresión al nacer: el llanto. En el caso del ser humano no se trata por tanto de desarrollo, sino de creación, que parte de cero. El maravilloso paso realizado por el niño es el que lo conduce de la nada a cualquier cosa, y a nuestra mente le resulta difícil comprender tal maravilla.

Para dar este paso es necesario un determinado tipo de mentalidad, distinta de nuestra mentalidad de adultos. El niño está dotado de otros poderes, y la creación que realiza no es insignificante: es la creación de todo. Crea no solo el lenguaje, sino que plasma los órganos que le permiten hablar. Con cada movimiento físico crea; crea cada elemento de nuestra inteligencia, todo aquello de que está dotado el individuo humano. Conquista maravillosa, que no es producto de una mente consciente. Los adultos son conscientes: si tenemos la voluntad y el deseo de aprender cualquier cosa, nos disponemos a hacerlo, pero en el niño no existe ni conciencia ni voluntad, porque conciencia y voluntad están por crear.

Si llamamos consciente a nuestro tipo de mente adulta, la del niño debería ser llamada inconsciente, pero una mente inconsciente no significa una mente inferior. Una mente inconsciente puede ser rica en inteligencia. Este tipo de inteligencia, es fácil de encontrar en cada ser, y también se halla en los insectos; inteligencia que no es consciente aunque a veces parece dotada de razón. Es de tipo inconsciente, y el niño realiza sus maravillosas conquistas, empezando por el conocimiento del ambiente, en cuanto esta dotado de este tipo de mente ¿Cómo ha podido el niño absorber su ambiente? Precisamente por una de las características particulares que hemos descubierto en él: un poder de sensibilidad tan intenso que las cosas que lo rodean despiertan en él un interés y un entusiasmo que parecen penetrar su misma vida. El niño asimila todas estas impresiones no con la mente, sino con la propia vida. La adquisición del lenguaje es el ejemplo más evidente de ello. ¿Cómo aprende el niño el lenguaje? Se responde que esta flotado de oído y que escucha la voz de los seres humanos, y de ese modo aprende a hablar. Aun admitiendo este hecho, debemos preguntarnos por qué entre millones de sonidos y rumores diversos que lo rodean, oye y selecciona solamente la voz del hombre. Si es cierto que el niño oye, y si es cierto que aprende solamente el lenguaje de los seres humanos, entonces esto indica que el lenguaje humano le debe causar gran impresión. Estas impresiones deben ser tan fuertes, y deben causar tal intensidad de sentimientos y un entusiasmo tan profundo, que deben poner en movimiento fibras invisibles de su cuerpo, fibras que *empiezan* a vibrar para reproducir aquellos sonidos. Para establecer una comparación, pensamos en lo que nos ocurre cuando asistimos a un concierto; al cabo de un rato los rostros de los oyentes muestran una expresión de éxtasis, y las cabezas y las manos comienzan a moverse. ¿Qué es lo que nos ha puesto en movimiento si no las impresiones causadas por la música? Algo similar debe ocurrir en la mente inconsciente del niño. La voz le produce tal impresión, que no puede ni compararse con las que suscita en nosotros la música. En el niño casi vemos los movimientos de la lengua que vibra, cuerdas que tiemblan y muecas; todo vibra y se pone en tensión, preparándose en silencio para reproducir los sonidos que

han causado tan profunda emoción en la mente inconsciente. ¿Cómo aprende el niño el lenguaje con toda su exactitud, y de forma tan exacta y precisa que pasa a formar parte de la personalidad psíquica? Este lenguaje adquirido en *la* infancia se llama lengua materna, y es claramente distinto de todas las demás lenguas que pueda aprender después, del mismo modo como una dentadura postiza puede diferir de una dentadura natural.

¿Por qué estos sonidos, primero sin significado, llevan repentinamente comprensión e ideas a su mente? El niño no solo ha "absorbido" las palabras, sino que incluso ha absorbido "la frase, la construcción de la frase". Si no se comprende la construcción de la frase no se puede comprender el lenguaje. Cuando decimos, por ejemplo: "E l vaso esta sobre la mesa" el sentido que damos a estas palabras resulta del orden en que los colocamos. Si decimos: "Vaso el sobre esta la mesa", resulta difícil tener una idea. Lo que comprendemos es la secuencia de las palabras. El niño absorbe las construcciones del lenguaje.

La mente absorbente

¿Y cómo ocurre esto? Se dice: "Recuerda las cosas"; pero, para recordar, hay que tener memoria, y el niño no tiene memoria, también está por construir. Debería tener la capacidad de razonar para darse cuenta de que la construcción de una frase es condición necesaria para su comprensión. Pero el niño no tiene la facultad de razonar, debe creársela.

Nuestra mente, tal como es, no llegaría a alcanzar lo que alcanza el niño; para una conquista como la del lenguaje es necesaria una forma de mente distinta; y esta forma en la que posee precisamente el niño: un tipo de inteligencia distinta de la nuestra.

Podemos decir que nosotros adquirimos los conocimientos con nuestra inteligencia, mientras que el niño los absorbe *con* su vida psíquica. *Simplemente* viviendo, el niño aprende a hablar el lenguaje de su raza. Es una especie de química mental que opera en él. Nosotros somos recipientes; las impresiones se vierten en nosotros, y nosotros las recordamos y las tratamos en nuestra mente, pero somos distintos de nuestras impresiones, como el agua es distinta del vaso. El niño experimenta en cambio una transformación: las impresiones no solo penetran en su mente, sino que la forman. Estas se encarnan en él. El niño crea su propia "carne mental", utilizando las cosas que se hallan en su ambiente. A este tipo de mente la hemos llamado *Mente Absorbente.* Nos resulta difícil concebir la facultad de la mente infantil, pero sin duda la suya es una forma de mente privilegiada.

Imaginad lo maravilloso que sería ser capaces de conservar la prodigiosa capacidad del niño el cual, mientras vive alegremente saltando y jugando, es capaz de aprender una lengua con todas sus complicaciones gramaticales. Qué maravilla, si todo el saber entrase en nuestra cabeza por el simple hecho de vivir, sin necesidad de mayor esfuerzo del que representa respirar o alimentarse. Primero no advertiríamos nada especial, luego, de improviso, los conocimientos adquiridos se revelarían en nuestra mente como brillantes estrellas de conocimiento. Comenzaríamos a advertir que están allí, presentes, y conoceríamos todas las nociones, las cuales se convertirían, sin esfuerzo, en nuestro patrimonio.

Si yo os dijera que existe un planeta donde no hay escuelas, ni maestros, sin ninguna necesidad de estudiar, donde, viviendo y paseando, sin más fatiga, los habitantes llegan a conocerlo todo y a fijar sólidamente todo el saber en su cerebro. ¿No os parecería una hermosa fabula? Pues bien, esto, que parece tan fantástico y suena a invención de una fértil imaginación, es un hecho, una realidad; porque este es el modo de aprender del niño inconsciente. Este es el camino que sigue. Lo aprende todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría y amor.

El conocimiento humano nos parece una gran conquista del consciente, adquirir una mente humana! Pero esta conquista la debemos pagar, porque apenas somos conscientes, cada nueva adquisición de saber requiere un duro trabajo y fatiga.

E1 movimiento es otra de las maravillosas conquistas del niño. Recién nacido, yace tranquilamente en su cama durante meses. Pero, transcurrido cierto tiempo, camina, se mueve en el ambiente, hace algunas cosas, goza, es feliz. Vive día a día, y cada día un poco más; aprende a moverse y el lenguaje, penetra en su mente con toda su complejidad, así como el poder de dirigir sus movimientos según las necesidades de su vida. Pero esto no es todo: aprende muchas otras cosas con sorprendente rapidez. Todo lo que se halla a su alrededor, lo hace suyo: costumbres, religión, se fijan en su mente de forma estable.

Los movimientos que conquista el niño no se forman por casualidad, sino que están determinados en el sentido en que son adquiridos en un determinado periodo del desarrollo. Cuando el niño empieza a moverse, su mente, capaz de absorber, ya ha captado su ambiente; antes de que empiece a moverse, ya se ha efectuado en él un inconsciente desarrollo psíquico, y cuando inicia los primeros movimientos comienza a ser consciente. Si se observa a un niño de tres años, se ve que siempre juega con algo. Esto significa que va elaborando con sus maños e introduciendo en su conciencia lo que su mente inconsciente ha absorbido antes. A través de esta experiencia del ambiente, con apariencia de juego, examina las cosas y las impresiones que ha recibido en su mente inconsciente. Por medio del trabajo se hace consciente y construye el Hombre. El niño se halla regido por una potencia misteriosa, maravillosamente grande, que va incorporando lentamente; de este modo, se hace hombre y lo consigue por medio de sus maños, por medio de su experiencia: primero a través del juego, y luego mediante el trabajo. Las maños son el instrumento de la inteligencia humana. En virtud de estas experiencias, el niño asume una forma definitiva y por tanto limitada, ya que el conocimiento siempre es más limitado que el inconsciente y el subconsciente.

Entra en la vida y en seguida empieza su misterioso trabajo; poco a poco asume la maravillosa personalidad adaptada a su época y a su ambiente. Edifica su mente, hasta que, paulatinamente, llega a construir la memoria, la facultad de comprender, la facultad de razonar. Finalmente llega a su sexto año de vida. Entonces, repentinamente, los educadores descubrimos que este individuo comprende, que tiene la paciencia de escuchar lo que decimos, mientras que antes no teníamos medios para llegar hasta él. Vivía en otro plano, distinto del nuestro. Este libro se ocupa de este primer periodo. El estudio de la psicología infantil en los primeros años de la vida nos muestra estos milagros, que no pueden dejar de impresionar profundamente a quien se aproxime a ellos.

Nuestra obra de adultos no consiste en enseñar, sino en ayudar a la mente infantil en el trabajo de su desarrollo. Sería maravilloso poder prolongar con nuestra ayuda, con un tratamiento

inteligente del niño, con la comprensión de las necesidades de su vida, el periodo en que opera en él la mente capaz de absorber. Qué servicio prestaríamos a la humanidad si pudiéramos ayudar al individuo humano a absorber los conocimientos sin fatiga, si el hombre pudiera enriquecerse de conocimientos sin saber cómo los había adquirido, casi por arte de magia. .Acaso la naturaleza no está llena de milagros?

El descubrimiento del hecho de que el niño está dotado de una mente capaz de absorber ha producido una revolución en el campo docente. Ahora se comprende fácilmente porqué el primer periodo del desarrollo humano, en el que se forma el carácter, es el más importante. En ninguna otra edad de la vida se tiene tanta necesidad de una ayuda inteligente y cada obstáculo que se interponga en el camino del niño disminuirá las posibilidades de perfeccionamiento de su obra creativa. Por tanto, ayudaremos al niño no porque Jo consideremos un ser insignificante y débil sino porque está dotado de grandes energías creativas, de naturaleza tan frágil que exigen — para no ser menguadas y heridas— una defensa amorosa e inteligente. Queremos prestar ayuda a estas energías, no al niño pequeño, ni a su debilidad. Cuando se comprenda que estas energías pertenecen a una mente inconsciente, la cual debe hacerse consciente a través del trabajo y la experiencia adquirida en el ambiente, cuando nos damos cuenta de que la mente infantil es distinta de la nuestra, que no podemos alcanzarla *con* la enseñanza verbal, que no podemos intervenir directamente en el proceso que va del inconsciente a la conciencia y en el proceso de construcción de las facultades humanas, entonces cambiará todo el concepto de la educación y esta será una ayuda a la vida del niño, al desarrollo psíquico del hombre, y no la imposición de retener ideas, hechos y palabras nuestras.

Esta es la nueva vía que sigue la educación: ayudar a la mente en sus diversos procesos de desarrollo, secundar sus diversas energías y reforzar sus distintas facultades.

4
UNA NUEVA ORIENTACION

Actualmente, en los estudios biológicos se observa una orientación definitivamente nueva. Antes, todas las investigaciones se efectuaban sobre el ser adulto, y cuando los científicos estudiaban animales y plantas, solo consideraban ejemplares adultos. Lo mismo ocurría en el estudio de la humanidad; solo el adulto era objeto de consideración, tanto para el estudio de la moral como para el de la sociología. En ella, un campo predilecto de atención y meditación por parte de los estudiosos era la muerte, y resultaba lógico, ya que es ser adulto, mientras discurre su vida, se aproxima a la muerte. Del mismo modo, el estudio de la moral era el estudio de las reglas y relaciones sociales entre adultos. Actualmente, los científicos han tomado una dirección opuesta, parece como si procedieran al revés, tanto en el estudio de los seres humanos como en el de otros tipos de vida. No solo consideran los seres muy jóvenes, sino que también retroceden hasta el origen de los mismos. La biología se ha dirigido hacia la embriología y el estudio de la vida de la célula. De esta orientación hacia los orígenes ha surgido una nueva filosofía que no tiene naturaleza idealista. Podemos decir que es más bien científica, porque surge de la observación y no de deducciones abstractas de los pensadores. El desarrollo de esta filosofía es paralelo a la progresión de los descubrimientos realizados en los laboratorios.

Cuando se penetra en el campo de los orígenes del individuo, que es el terreno de estudio de la embriología, se nos revelan cosas que no existen en el campo de la vida adulta o, aun cuando existen, son de naturaleza muy distinta; la observación científica muestra un tipo de vida completamente distinto de aquel que la humanidad se había acostumbrado a considerar, y pone de relieve la personalidad del niño.

Una banal consideración demostrara que el niño no avanza hacia la muerte como el adulto; el niño avanza hacia la vida, ya que su cuerpo es la construcción del hombre en su plenitud de fuerzas y de vida. Cuando aparece el adulto, el niño ya no existe. Toda la vida del niño es un proceso hacia la perfección, hacia una mayor plenitud. Basta esta observación para deducir que el niño puede encontrar alegría en el cumplimiento de una función de desarrollo y perfección. El tipo de vida del niño es una vida en la que el trabajo, el cumplimiento del propio deber, producen alegría y felicidad, mientras que para el adulto el trabajo generalmente representa una función más bien penosa.

Para el niño, este modo de proceder en la vida es una ampliación y una extensión de sí mismo: cuanto más crece en edad, más fuerte e inteligente se hace. Su trabajo y su actividad lo ayudan a adquirir inteligencia y fuerza, mientras que en el caso de los adultos el transcurso de los años determina más bien lo contrario. Y además en el campo del niño no existen competiciones, porque nadie puede cumplir en vez de él el trabajo destinado a construir el hombre que debe realizarse. En otras palabras, nadie puede crecer por él.

Retrocedamos aún más lejos en la vida del niño, hasta el periodo anterior al nacimiento. Ya antes de nacer, el niño tiene contacto con el adulto, porque su vida embrional transcurre en el cuerpo de la madre. Antes del embrión existe la célula originaria, que es el resultado de dos células procedente de los adultos. Tanto si nos trasladamos a los orígenes de la vida de los seres como si

seguimos al niño en el cumplimiento de su “deber” de crecimiento, siempre encontramos el adulto.

La vida del niño es la línea que reúne dos generaciones de vida adulta. La vida del niño, que crea y es creada, parte del adulto y termina en el adulto. Esta es la vía, el camino de la vida, y en este camino tan próximo al adulto pueden observarse hechos de interés para el estudio y obtener una nueva luz.

Las dos vidas

La naturaleza presta una particular protección al niño. Nace del amor, y el amor es su verdadero origen. Una vez nacido, se halla rodeado de la ternura del padre y de la madre; por tanto no es engendrado en la discordia, y esa es su primera protección. La naturaleza inspira a los padres el amor por los pequeños, y este amor no es algo artificial, alimentado por la razón, como la idea de la fraternidad, que nace del esfuerzo de todos los que aspiran a la unidad del género humano. En el campo de la vida del niño se puede hallar un tipo de amor que demuestra cual debe ser la actitud moral ideal de la comunidad adulta, porque solo aquí se puede encontrar el amor, capaz de inspirar naturalmente el sacrificio, la entrega voluntaria de un *ego* a otro, la entrega de si mismo al servicio de los demás seres. En lo más profundo de sus sentimientos todos los padres renuncian a su propia vida para dedicarla a los hijos, y esto representa para ellos un sacrificio natural, que proporciona alegría y nunca parece un sacrificio. Nadie dirá: “! Pobre hombre, tiene dos hijos!” Mas bien al contrario, considerará afortunado a este hombre. El sacrificio a que se someten los padres por los hijos es un sacrificio que da alegría, es la vida misma; el niño inspira lo que en el mundo del adulto representa un ideal: la renuncia, la abnegación, virtudes casi imposibles de alcanzar fuera del ámbito de los afectos familiares. Cualquier hombre de negocios que pueda adquirir el objeto que precisa nunca dirá a un competidor: “Tómelo usted, renuncio a él”. Pero si los padres hambrientos no tienen que comer, sacrifican hasta el último pedazo de pan para satisfacer el hambre de su hijo. Por tanto, hay dos vidas distintas, y el adulto tiene el privilegio de participar en ambas: en una como padre y en otra como miembro de la sociedad. La mejor de ambas es la que el padre o la madre dedican al niño, pues gracias a la convivencia con el niño, se desarrollan en el hombre los más elevados sentimientos.

Si tomamos como objetos de estudio los animales, en vez de los hombres, también encontramos estos dos tipos de vida. Los animales feroces y salvajes parecen transformar sus propios instintos cuando tienen la prole; todo el mundo conoce la ternura que muestran los tigres o los leones por sus pequeños y cuanto valor emplean en defenderlos. Parece como si en el momento en que tienen pequeños que proteger, se produjera un cambio en el instinto de todos los animales, algo así como si instintos especiales se sobrepusieran a los habituales. Los animales miedosos poseen, aun más que los hombres, un instinto de autoconservacion, pero cuando tienen hijos este se transforma en instinto de protección. Así ocurre con los pájaros: su instinto es volar apenas se aproxima un peligro, pero cuando deben proteger a sus pequeños no se alejan del nido, *sino* que permanecen inmóviles cubriéndolos con sus alas para ocultar el visible candor de los huevos. Otros fingen estar heridos y se mantienen apartados de las mandíbulas del can para distraerlo y para que no coja los pequeños, que de ese modo quedan ocultos. En cada forma de vida animal encontraríamos ejemplos parecidos, en los cuales se manifiestan dos tipos de instinto: uno de autoprotección y otro de protección de la vida de los pequeños. Las obras del biólogo J. H. Fabre

ofrecen maravillosos ejemplos de este hecho. Fabre concluye su gran obra diciendo que la especie debe su supervivencia a este poderoso instinto materno. Y es cierto, porque si la supervivencia de la especie se debiese solo a las llamadas armas de la lucha por la existencia, ¿cómo podrían defenderse los pequeños, cuando aún no han desarrollado sus armas defensivas? Los pequeños tigres no tienen dientes, y los pajaritos del nido aun no poseen plumas. Por esto, si la vida debe salvarse y la especie debe sobrevivir, es necesario proteger a los pequeños inermes que aun se hallan preparando sus propias armas.

Si la conservación de la vida solo se confiara a la lucha del fuerte, la especie perecería. Por ello la verdadera razón, el factor principal de la supervivencia de la especie es el amor de los adultos hacia los pequeños.

En el estudio de la naturaleza, la parte más fascinante es la revelación de la inteligencia, que existe incluso en las más ínfimas criaturas. Todas ellas están dotadas de varios tipos de *instinto* protector; cada una está provista de una manifestación de inteligencia distinta, y toda esta inteligencia se emplea en la protección de los pequeños. El estudio de los instintos de autoconservación no revela tanta inteligencia ni tanta diversidad en sus manifestaciones. Estos se hallan muy lejos del detalle de particularidades que proporciono a Fabre material suficiente para dedicar casi por completo sus dieciséis volúmenes a la descripción de los instintos protectores en los insectos.
Por tanto, estudiando los distintos géneros de vida, se constata la necesidad de los dos tipos de instinto y de dos tipos de vida, y trasladando esta afirmación al campo de la vida humana, aunque solo sea por razones sociales, veremos como el estudio de la vida del niño es necesario por las consecuencias que tiene sobre el adulto. Este estudio de la vida debe referirse a sus orígenes.

5
EL MILAGRO DE LA CREACION

Embriología

Entre las distintas ciencias que actualmente consideran la vida del individuo, la embriología reviste particular interés. En todas las épocas, los pensadores se han impresionado ante el maravilloso hecho de que un ser que antes no existía, poco a poco se convirtiera en un hombre o una mujer destinado a tener una inteligencia y pensamiento propios. ¿Cómo ocurre? ¿Cómo se forman sus órganos tan complejos y maravillosos? .Como se forman los ojos, y la lengua, que permite hablar, y el cerebro, y todas las infinitas partes del organismo humano? A principios del siglo XVIII, los científicos, o mejor, los filósofos, creían en una preformación, y pensaban que en la célula huevo debía existir un minúsculo hombre (o mujer) ya hecho. Tan pequeño que no podía verse, pero existente y destinado a crecer. Se suponía que lo mismo ocurría en los mamíferos. Dos escuelas, la de los animalculistas y la de los ovistas, discutían sobre si el minúsculo individuo se hallaba presente en la célula germinal del hombre o de la mujer, y se produjeron eruditas disputas.

El doctor G. F. Wolff, utilizando el microscopio recién inventado, se propuso ver lo que sucedía realmente en el proceso creativo, y empezó a estudiar la célula germinal en el huevo fecundado de pollo. Llego a la conclusión, formulada en su ***Theoria generationis***, de que no preexiste nada, de que el ser se construye por si mismo, y describió su formación. La célula germinal se divide en dos partes, las cuales se dividen en cuatro, y el ser se forma por la multiplicación de las células (ver fig. 1).

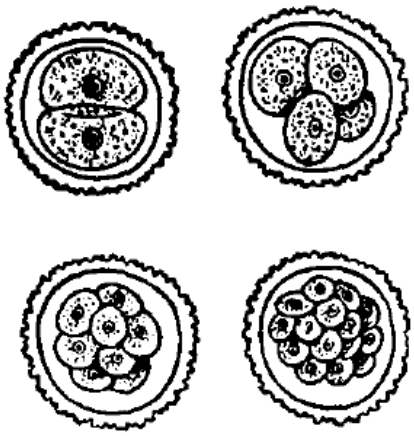


Fig. 1 La multiplicación de las células germinales

Los sabios que discutían sobre la localización de la pre-existencia se rebelaron, se ofendieron, clamaron la ignorancia, la herejía, y la situación de Wolff se hizo tan delicada que el fundador de la embriología fue expulsado de su país. Vivió en el exilio y murió en tierra extranjera. Aunque los microscopios se multiplicaban, durante cincuenta años nadie se atrevió a investigar el secreto, pero mientras tanto las aseveraciones de aquel primer investigador iban progresando. Otro cientifico, K. E. von Baer, realizo las mismas experiencias y hallo que todo lo que había afirmado

Wolff era cierto. Lo afirmo y esta vez todos aceptaron la nueva verdad; así nació la nueva rama de la ciencia que se denomina ***Embriología***.

Indudablemente, la Embriología es una de las ciencias más fascinantes, pues no estudia los órganos de un organismo desarrollado, como la anatomía, ni sus funciones, como la fisiología, ni sus enfermedades, como la patología, sino que tiene como finalidad el estudio del proceso creativo, el modo en que se forma un cuerpo que no existía antes para entrar finalmente en el mundo viviente.

Cada animal, cada mamífero, el hombre, este ser maravilloso, provienen de una única y primera célula, redonda y no diferenciada, con el aspecto sencillísimo de una célula primitiva. Las proporciones de esta célula germinativa sorprenden por su extrema pequeñez. La del hombre corresponde a decima de milímetro. Para hacerse una idea, hagamos un punto con un lápiz bien afilado y dispongamos diez puntos de estos uno junto a otro; por más pequeños que sean, no cabrán en un milímetro. Esto da idea de cuan microscópica es la célula de que proviene el hombre. Esta célula se desarrolla independientemente del ser que la genera, porque se halla protegida y encerrada dentro de una especie de envoltorio que la mantiene separada del adulto que la contiene. Esto se verifica en todos los animales. La célula se halla aislada del generador de modo que el ser que se desarrolla es realmente el producto del trabajo de la célula germinativa. Lo cual constituye un hecho de inagotable meditación, pues los grandes genios, sea cual fuere el campo en que se manifestaron, desde Napoleón hasta Alejandro, desde Shakespeare hasta Dante, hasta Gandhi, y también hasta el más humilde ser humano, todos fueron construidos a partir de una de estas minúsculas células.

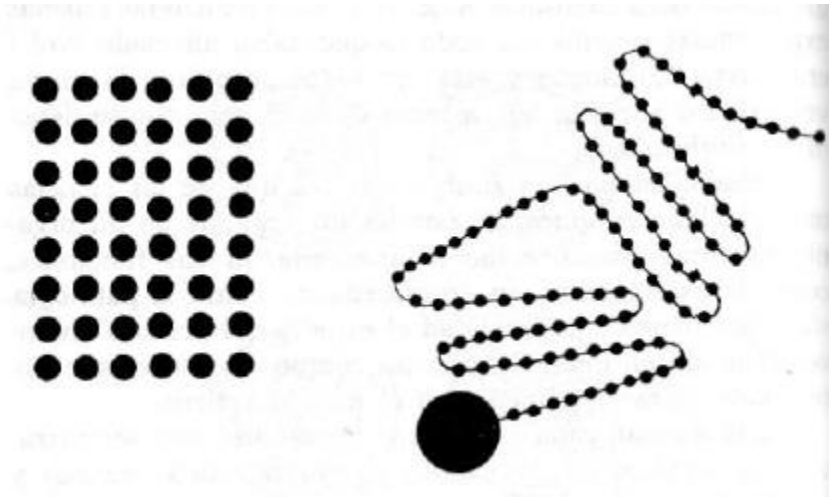


Fig. 2. — Cadena de 100 genes presentados linealmente y contenidos en cada uno de los 48 cromosomas de la célula humana, representados a la izquierda.

Observando la célula germinativa con un potente microscopio, resulta que contiene cierto número de corpúsculos, los cuales, debido a que son fácilmente tingibles por medios químicos, recibieron el nombre de “cromosomas”. Su número difiere según las especies. En la especie humana los cromosomas suman cuarenta y ocho. Otras especies contienen quince, otras trece, es decir que el número de cromosomas constituye un carácter distintivo para la especie. Se pensó que estos

cromosomas eran los depositarios de la herencia. Recientemente, nuevos microscopios de mayor potencia, llamados ultra-microscopios, han permitido ver que cada cromosoma es una especie de cajita que contiene una cadena o serie compuesta por unos cien granos pequeñísimos; los cromosomas se abren, se liberan los granos y la célula queda depositaria de unos 4.000 corpúsculos llamados *genes* (fig. 2). La palabra *gen* implica la idea de generación. Y se ha acordado que se podía interpretar intuitivamente que cada gen puede llevar consigo la herencia de un detalle: por ejemplo, la forma de la nariz, el color de los cabellos.

Resulta claro que esta visión científica de la verdad no fue solo obra del microscopio, sino que debe mucho a la creatividad de la inteligencia del hombre, que no solo recibe las impresiones para fotografiarlas en la mente, sino que también las emplea como estímulo para su imaginación. Mediante la imaginación, es decir, gracias a una inteligencia que "ve más allá de las cosas", puede reconstruir los hechos; este poder humano proporciona a todas las ciencias y los descubrimientos el impulso que les permite progresar.

Reflexionando sobre las revelaciones aportadas por el estudio de la génesis de los seres, advertimos cuan mística resulta la árida constatación científica, porque la célula, minúscula hasta el punto de resultar invisible, contiene en sí misma la herencia de todos los tiempos; en esta pequeñísima manchita se halla, en potencia, toda la experiencia humana, toda la historia del género humano. Antes de que ocurra ningún cambio visible en la célula primitiva y de que ésta inicie su trabajo de segmentación, ya se ha producido una combinación entre los *genes;* entran en una especie de lucha de competición, y se opera una selección, pues no todos los *genes* que contiene una célula se hallan comprometidos en la construcción de un nuevo ser; solo algunos ganan en esta competencia. Son los portadores de los "caracteres dominantes", mientras que los demás no se manifiestan y son los portadores de los "caracteres recesivos". Este misterioso hecho, que ocurre como preparación del trabajo creativo de la célula germinativa, fue ilustrado, como hipótesis científica, por Mendel. Realizo su famoso experimento innovador estudiando el cruzamiento de una planta de flores rojas con una de la misma familia de flores blancas, y luego sembró las semillas de la nueva planta. Surgieron tres plantas con flores rojas y una con flores blancas. Los genes del color rojo prevalecieron en tres plantas, en las cuales, al mismo tiempo, los genes del color blanco fueron recesivos. Se pudo demostrar que esta lucha de selección entre los caracteres se produce según las leyes matemáticas de las combinaciones.

Los estudios ulteriores se han complicado con la hipótesis matemática de las combinaciones de los *genes.* Pero la conclusión es que, se puede obtener un individuo más o menos hermoso, más o menos fuerte o débil, según las circunstancias de sus "genes".

A estas distintas combinaciones se debe el hecho de que cada ser humano sea distinto de todos los demás. Incluso en una misma familia, entre hijos nacidos de los mismos padres, se observan numerosas diferencias de belleza y fuerza física, desarrollo intelectual, etc.

Actualmente se estudian con particular interés las circunstancias que pueden hacer prevalecer los caracteres mejores, lo cual ha hecho nacer una nueva ciencia, la ***Eugenesia***.

El capítulo sobre las combinaciones de los genes, que se refiere a un conjunto de hipótesis, se halla separado del estudio directo d*e* los fenómenos que ocurren cuando se establece su combinación.

Es entonces cuando se inicia el verdadero proceso embriológico de la construcción del cuerpo: un proceso de segmentación celular tan manifiesto que ya Wolff, solo con observarlo por vez primera al microscopio, pudo dar una clara relación sobre las fases sucesivas por las que pasa el desarrollo embrional. La célula empieza a dividirse en dos células iguales que permanecen unidas, luego las dos se convierten en cuatro, las cuatro en ocho, las ocho en dieciséis, y así sucesivamente. Este proceso continúa hasta que se producen centenares de células: es como si la construcción empezara de forma inteligente con la acumulación de los ladrillos necesarios para edificar una casa. Después, las células se disponen en tres estratos distintos, como si con estos ladrillos se empezaran a construir muros. (La semejanza de la casa es debida a Huxley). El procedimiento seguido es constante en todos los animales. Primero, las células forman una especie de esfera vacía como la pared de una pelota de goma elástica (la *mórula*) : luego la pared se hincha y se forman dos paredes superpuestas. Finalmente, entre los dos primeros estratos se infiltra un tercer estrato. Y ya tenemos los tres muros, de los que derivara toda la construcción (figura 3).

Estos estratos o capas, hojitas germinativas, son, por tanto uno exterior o ectodermo, uno medio o mesodermo, y uno interior o endodermo; y forman un pequeño cuerpo alargado en el que todas las células son iguales entre si aunque más pequeñas que la célula de la que provienen.

Cada una de las tres paredes produce un complejo de órganos. La externa da lugar a la piel, a los órganos sensoriales y al sistema nervioso. Y esto demuestra que el estrato exterior se halla en relación con el ambiente, porque la piel protege, y el sistema nervioso nos pone en comunicación con el ambiente. La pared interna desarrolla los órganos que sirven para la nutrición, como el intestino, el estómago, las glándulas de la digestión, el hígado, el páncreas y los pulmones. Los órganos del sistema nervioso se denominan "órganos de relación", porque nos permiten ponemos en relación con el ambiente. Los órganos del sistema digestivo y respiratorio se denominan "órganos vegetativos", porque hacen posible la vida vegetativa. La tercera o media pared produce el esqueleto que sostiene todo el cuerpo y los músculos.

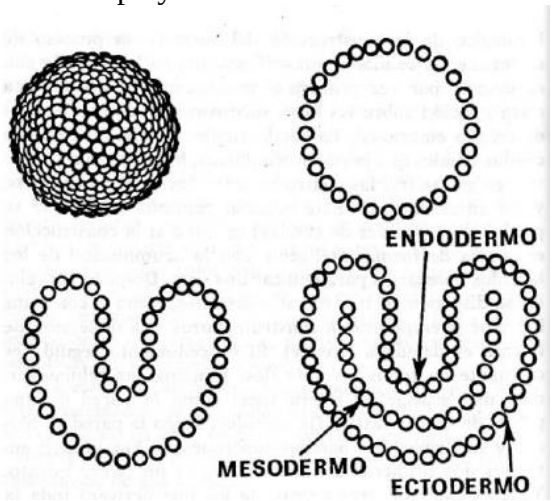


Fig. 3. — Arriba, a la izquierda, la primitiva esfera de células (*mórula*) limitada por un solo tabique (a la derecha). Abajo, a la izquierda, la *gástrula*, con un doble tabique flexionado hacia adentro. A la derecha, se ve el tercer tabique que se ha formado en el interior de la *gástrula*.

Estudios recientes han demostrado como ocurre el desarrollo de los órganos. En estos estratos uniformes se presentan puntos o centros, que de golpe se hacen biológicamente más activos, y de estos puntos emergen células de la pared matriz que tienden a construir un órgano, o mejor dicho, el esbozo de un órgano.

Para cada órgano siempre se repite el mismo tipo de procedimiento: y los distintos órganos provienen de estos centros de mayor actividad distantes entre sí. El profesor Child, de la Universidad de Chicago, descubrió este proceso y denomino "**gradientes**" a estos centros[5].

Casi simultáneamente, en Inglaterra, otro investigador de embriología, Douglas, hacia un descubrimiento análogo, aunque independientemente de Child. Douglas, que observaba particularmente el desarrollo del sistema nervioso, denomino "**sanglos**"[6] a los puntos de actividad constructiva, atribuyéndoles una especial sensitividad.

En el momento en que comienzan a surgir las construcciones de órganos, las células que eran todas iguales empiezan a modificarse y experimentan tan profundas diferenciaciones según las funciones que deberían cumplir los distintos órganos. Se produce la llamada "especialización celular", que tiene por misión cumplir la función relativa a los órganos que se construyen. Por tanto, aunque la delicada especialización de las células se produzca en vistas de una determinada función, de hecho tiene lugar antes de que se inicie la función.

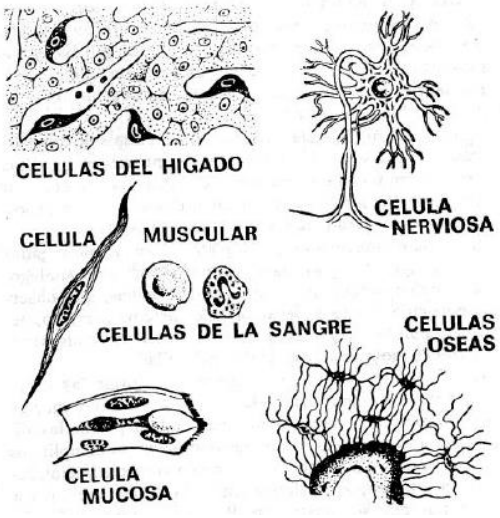


Fig. 4 Tipos de células

En la fig. 4 se hallan representadas algunas de estas células, para dar una idea de su profunda diferenciación: las células del hígado son hexagonales, y se hallan unidas como un mosaico y sin conexión; las células óseas, en cambio, son ovaladas, aisladas y poco comunes; están relacionadas entre si por medio de sutiles filamentos y la parte importante, sustancial, del órgano, es esta especie de conexión sólida, elaborada por las mismas células. Particular interés ofrece el

[5] Ver: C. M. Child, *Physiological foundations of behaviour*, Nueva York , 1924.
[6] A. C. Douglas, *The physical mechanism of the human mind*, Edimburgo, 1952

revestimiento de la tráquea: los pequeños vasos que segregan continuamente una sustancia glutinosa, destinada a retener el polvo del aire, se hallan esparcidos entre células triangulares provistas de una franja en constante vibración que transporta las mucosidades al exterior. Muy particulares son las células de la piel, planas y superpuestas en capas; la capa del exterior está destinada a morir y despegarse para dejar paso a otras situadas debajo que van sustituyéndola. Aquella, que defiende la superficie externa del cuerpo, parece un ejército de soldados dispuestos a dar su vida por la patria.

Las células nerviosas son las más evolucionadas, las más importantes e insustituibles: siempre se hallan presentes en el puesto de mando con sus filamentos larguísimos que se alejan cual hilos telegráficos, comunicando uno y otro continente.

Lo que interesa son las profundas diferencias entre las células, pues todas provienen de células iguales: pero preparándose para sus diversos oficios, se modifican para adaptarse a un trabajo que nunca han realizado. Y cuando se han transformado de acuerdo con la finalidad particular del órgano del que forman parte, ya no son susceptibles de mutación alguna. Una célula del hígado nunca podrá transformarse en una célula nerviosa. Es decir que para realizar un determinado trabajo no han tenido que prepararse, sino transformarse.

¿Acaso no ocurre lo mismo en la sociedad humana? Existen, por así decirlo, grupos particulares de hombres que constituyen los órganos de la humanidad. Al principio, cada individuo cumple muchas funciones, y así ocurre en la sociedad primitiva, cuando los individuos son pocos y cada uno debe dedicarse a todos los trabajos sin especialización: la misma persona es albañil, medico, carpintero, en fin, todo. Pero cuando la sociedad evoluciona, el trabajo se especializa. Cada uno escoge un tipo de trabajo y se compromete psíquicamente hasta tal punto en este trabajo que solo pueda realizar éste y ninguno más. El aprendizaje de una profesión significa solo aprender una técnica; al dedicarse abajo determinado, el individuo se halla sujeto a una transformación psíquica necesaria para el cumplimiento de la función que le corresponde, es decir que no solo se prepara técnicamente —y esto es lo más importante— , sino que también adquiere una particular personalidad psíquica adecuada para ese trabajo particular. El individuo halla en ese trabajo la realización del propio ideal y este se convierte en la finalidad de su vida.

En consecuencia, volviendo al embrión, cada órgano está formado por células especializadas y tiene sus propias funciones independientes de las de los demás órganos; pero todas estas funciones son necesarias para la salud del organismo en conjunto: por tanto, cada órgano existe y funciona para el conjunto.

En la construcción del embrión no solo se forman los órganos en sí, sino también sus continuas intercomunicaciones. Dos grandes sistemas establecen la unidad funcional: e1 sistema circulatorio y el sistema nervioso. Estos son los órganos más complejos y, además, los únicos que funcionan para realizar la unidad de todos los demás.

El primero se asemeja a un rio que transporta sustancias a todas las partes del cuerpo. Este sistema no solo cumple las funciones de distribuidor, sino también las de colector. En efecto, el sistema circulatorio es el vehículo universal que transporta el alimento a todas las células a través de los vasos capilares y, al mismo tiempo, transporta el oxígeno que obtiene al pasar por los pulmones; pero la sangre también transporta determinadas sustancias elaboradas en las glándulas

endocrinas, las hormonas, las cuales tienen el poder de influir sobre los órganos, de estimular y, sobre todo, de controlar a fin de que todas las funciones se realicen dentro de la armonía necesaria para el bienestar general.

Las hormonas son sustancias necesarias para órganos situados lejos de los que las producen. !Que perfección revela el sistema circulatorio en el cumplimiento de su función! Cada órgano toma de ese rio lo que precisa para su vida y arroja al mismo lo que ha producido a fin de que otros órganos puedan servirse de ello para satisfacer sus necesidades.

El otro órgano que realiza la unidad de funcionamiento del conjunto es el sistema nervioso. Es el órgano que dirige, concentrando, en el cerebro una especie de puesto de comando que transmite órdenes a todos los elementos del organismo a través de los filamentos nerviosos.

En nuestra sociedad también se ha desarrollado un sistema circulatorio. Las sustancias producidas por los distintos individuos y pueblos se ponen en circulación y cada individuo puede obtener lo que precisa para su vida; el gran rio del comercio hace accesibles a los individuos y pueblos objetos producidos por otros situados a gran distancia. Los mercados, los vendedores ambulantes, son como los glóbulos rojos de la sangre. En la sociedad humana, cosas producidas en un país son consumidas en otros situados a enorme distancia de aquel.

En los últimos años, se observa la determinación de funciones similares a la distribución de las hormonas en el campo fisiológico de los órganos. Son las tentativas de los grandes estados por ordenar el ambiente, controlar la circulación, estimular, dirigir las funciones de todas las naciones con el solo fin de realizar la armonía y el bienestar de todos. Puede afirmarse que los defectos que revelan estas tentativas demuestran que el sistema circulatorio todavía no ha realizado su desarrollo embrional, aun cuando haya alcanzado un periodo de organización muy avanzado.

No obstante, en la sociedad humana aún falta lo que debería corresponder a las células especializadas del sistema nervioso. Casi podemos afirmar que el estado caótico del mundo actual se debe a que todavía no se ha desarrollado lo que debería corresponder a este órgano rector del cuerpo humano. A causa de la carencia de esta función especial, no hay nada que actué sobre el cuerpo social en su conjunto y dirija armónicamente toda la sociedad. La democracia, que es la forma más evolucionada de organización de nuestra civilización, permite a todo el mundo elegir sus propios dirigentes por medio de las elecciones. Si esto ocurriera en el campo de la embriología, resultaría un absurdo inconcebible, porque si cada célula debe estar especializada, tanto más especializada debe estar la célula que dirige las funciones del conjunto. El trabajo directivo es la tarea más difícil y exige más especialización que ninguna otra. No se trata por tanto de ser elegido, sino de resultar idóneo y apto para el trabajo. Quien deba dirigir a los demás, antes tiene que haberse transformado a si mismo: no se puede ser cabeza y guía si no se ha forjado esta función. Este principio, que va desde la especialización a la función, atrae nuestro pensamiento, tanto más cuanto parece ser el plano adoptado por la naturaleza en todas las ramas de la vida: es el mismo plano en que se sitúa la naturaleza creadora.

Pero en los organismos vivos, este hecho se manifiesta en las maravillas de su realización. Por ello, la embriología puede indicamos algunos caminos a seguir y ofrecemos muchas inspiraciones. Así resume Huxley los milagros del embrión: “El paso de la nada al cuerpo complejo de la individualidad es uno de los constantes milagros de la existencia. Solo una razón

puede explicar que no nos quedamos maravillados por la grandeza de este milagro y es el hecho de que esto se repite ante nuestros ojos, como parte de nuestra existencia cotidiana”[7].

Si observamos cualquier animal, un pájaro o un conejo, o cualquier otro vertebrado, vemos que está compuesto de órganos extraordinariamente complicados en sí mismos; sobre todo, maravilla ver como estos órganos complejísimos se hallan estrechamente conectados entre sí. Si consideramos el sistema circulatorio, descubrimos un sistema de drenaje tan sutil, complejo y completo que no puede compararse a ningún sistema inventado por la civilización más avanzada. También el servicio de la inteligencia, que recoge las impresiones del ambiente percibidas gracias a los órganos de los sentidos, es tan maravilloso que no puede compararse a ningún instrumento moderno. ¿Qué mecanismo podría equipararse a un ojo o a un oído? Y si estudiamos las reacciones químicas que tienen lugar en el cuerpo, advertimos la existencia de laboratorios de extrema perfección donde se tratan y desarrollan sustancias las cuales se unen con otras sustancias, produciendo reacciones que a veces no logramos reproducir en nuestros laboratorios más equipados. Comparadas con las redes de comunicación creadas por el sistema nervioso humano nuestras comunicaciones más evolucionadas y perfectas, incluyendo el teléfono, la radio, la televisión, y muchas otras, resultan insuficientes y defectuosas.

Y si estudiamos el ejército mejor organizado del mundo nunca hallaremos una disciplina comparable a la de los músculos, que ejecutan inmediatamente las órdenes de un único mando o estratega. Servidores dóciles, se ejercitan para un trabajo especial, entrenándose particularmente para estar preparados para ejecutar cualquier orden que llegue. La sola idea de que estos complejos órganos de comunicación, músculos, nervios, que penetran hasta la última célula del cuerpo, provienen todos de una célula única, la célula primitiva esférica, nos hace sentir toda la maravilla de la naturaleza.

---

[7] J. S. Huxley en The Stream of Life, 1926

6
EMBRIOLOGIA: COMPORTAMIENTO

Las fases sucesivas del desarrollo embrional se repiten en todos los animales y en el hombre. Los animales inferiores son distintos en el sentido de que su desarrollo es incompleto, y se detiene en sus fases más primitivas.

Por ejemplo, el volvox se detiene en la fase de esférula y permanece como una pequeña bola vacía que se enrolla en las aguas del océano, moviendo los pelos vibrátiles que se le han desarrollado en la cara externa de la única capa de células de que consta.

Los celentéreos corresponden al embrión que tiene una doble pared por invaginacion de la pared externa, y están constituidos por dos solidas capas de células, el ectodermo y el endodermo.

Y en aquellos que poseen las tres capas completamente desarrolladas los primeros estadios de la formación son tan parecidos entre sí que es fácil confundir el embrión de uno con el embrión de otro animal, como muestra la figura (fig. 5).

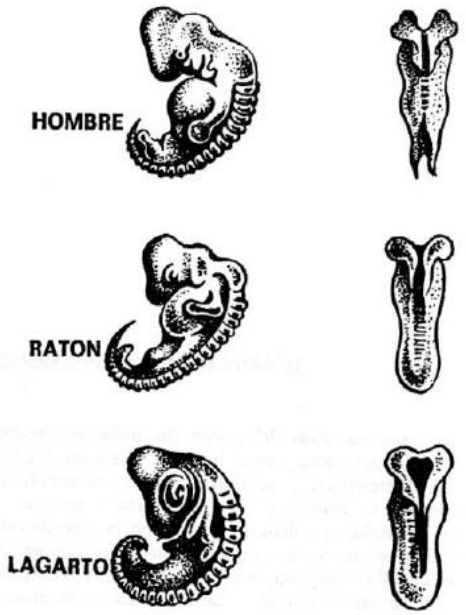


Fig. 5. — Embriones.

Esto se argumenta como una de las pruebas más claras de la teoría de la evolución de los diversos grados de la “animalidad”. Así, el hombre provendría del simio, los mamíferos y los pájaros de los reptiles, estos de los anfibios y de los peces, y así sucesivamente hasta los animales aún más simples y hasta los seres unicelulares. Los respectivos embriones pasaban a través de las fases heredadas de todos sus predecesores: por eso el embrión representa la síntesis de la evolución de la especie. O sea que la ontogénesis repite la filogénesis.

Esta idea se insiere en las teorías darwinianas de la evolución, y constituye una de las pruebas más evidentes de la misma. Pero más tarde, tras el descubrimiento de De Vries, la embriología se lanzó hacia conceptos más amplios, en una tentativa de explicar la vida.

Al comenzar su *Teoría de las mutaciones*[8], De Vries observó que la misma planta producía formas distintas, sin ninguna influencia atribuible al ambiente, lo que le hizo pensar en variaciones espontaneas, cuya causa no debería buscarse ya en el ambiente, sino en las actividades internas del embrión, ya que solo en el embrión existe la posibilidad de variar rápidamente.

Esto permite incluir otras posibilidades además de la lenta adaptación en un periodo de tiempo muy largo: y el pensamiento humano pudo moverse con más libertad hacia nuevas intuiciones, y sensibilizarse ante la perspectiva de nuevos problemas.

En efecto, la construcción embriológica que puede ser estudiada con el microscopio, solo se refiere a una parte mecánica, mientras que los seres vivientes no son solo un conjunto de órganos que se unen con una funcionalidad única. Lo verdaderamente misterioso es que por procedimientos algo similares entre si se produzca ahora un reptil, ahora un pájaro, o un mamífero, o un hombre.

Las formas definitivas de los miembros, del cuerpo, de los dientes, etc., que constituyen las diferencias entre los animales, no están ligadas a aquel primitivo hecho embrional, sino más bien al comportamiento de los animales en el ambiente.

Y entonces surge la idea de un "plano constructivo único" en la naturaleza: un solo método de construir, como ocurre en el hombre que construye los más diversos edificios —simples o monumentales— pero que siempre empieza acumulando los elementos (piedras, etc.) sobre los cuales edificara los muros, etc. Pero lo que determina la diferencia definitiva, los detalles y los ornamentos, es el uso a que se destinan estos edificios.

Sin embargo, lo más importante, es que la embriología pudiera salir de la fase de las abstracciones teóricas. Es decir, que no solo inspirara confrontaciones de teorías, sino que también abriera una vía práctica de experiencias, progresando en esta dirección hasta la construcción de una ciencia que puede tener aplicaciones prácticas.

En efecto, el embrión puede sufrir influencias transformadoras; y el hombre, al actuar sobre si mismo, puede orientar experimentalmente el camino de la vida.

Por medio de los genes y de sus combinaciones, se pudo interferir en la herencia vegetal —y luego en la animal— con resultados de gran importancia. Así comenzó a desarrollarse un interés inmenso y vastísimo, no ya académico sino de valor practico. La importancia del embrión reside en el hecho de que, al no poseer aun órganos construidos de modo definitivo, puede variar fácilmente: este es el secreto de la vida, que el hombre empieza a penetrar y comprender. Hace

---

[8] Hugo de Vries, fundador de la genética experimental, es conocido sobre todo por la obra citada aqui: *Die Mutationstheorie* (Lipsia, 2 volúmenes; 1902-1903). Todos sus escritos se hallan reunidos en el volumen: *Opera e periodicis cotlaia* (Utrech, 1918-1927).

algunos años, en América se otorgó la primera patente de embriología, porque se produjo una variedad de abejas sin aguijón y capaces de producir bastante más cantidad de miel que las abejas corrientes. De igual modo se transformaron algunas plantas, que produjeron mayor cantidad de frutos o perdieron las espinas que antes molestaban. Del mismo modo, se produjeron raíces ricas en sustancias nutritivas y otras que ya lo eran fueron depuradas del veneno que contenían.

Los resultados más conocidos son los que se alcanzaron al obtener innumerables y bellísimas calidades de flores. Actualmente, aunque el hecho es poco conocido, la actividad del hombre se extiende no solo sobre la tierra firme, sino también en el agua, en el reino animal y vegetal, hasta el punto de que se puede afirmar que el hombre, con su inteligencia, ha logrado embellecer y enriquecer el mundo. Si se estudia, como hacen los biólogos, la vida en sí misma y se considera la influencia reciproca de las diferentes formas que asume —y las consecuencias de esta influencia— se empieza a percibir uno de los fines de la vida humana sobre la Tierra y a comprender que el hombre se halla entre las grandes fuerzas cósmicas.

Con la aportación de su inteligencia, el hombre aparece como el continuador de la creación, como si se le hubiera encomendado utilizar esta fuerza y ayudar a la creación acelerando su ritmo (como dice Huxley), y haciéndola más perfecta, al ejercer un control sobre la vida misma.

El estudio de la embriología no es, por tanto, abstracto ni infructuoso.

Ni pensamos, con un esfuerzo de imaginación, que el desarrollo psíquico sigue un proceso similar, podemos imaginar que el hombre —que actualmente puede actuar sobre la vida para crear nuevos tipos de desarrollo más elevados— también podría apoyar y controlar la formación psíquica de los hombres.

En efecto, también el desarrollo psíquico del niño, y no solo el del cuerpo, parece regido por el mismo designio creativo de la naturaleza.

La sique humana también empieza a partir de la nada o, por lo menos, a partir de lo que parece nada, del mismo modo que el cuerpo parte de aquella célula primitiva que no parece demasiado distinta paragonada con las demás células.

En el recién nacido, incluso psíquicamente hablando, parece que no existe nada construido, del mismo modo no existe el hombre ya hecho en la célula primitiva. Al principio se produce la obra de acumulación del material, análogamente a lo que hemos visto a propósito de la acumulación de células mediante la multiplicación. En el campo psíquico, esta actividad de acumulación opera gracias a lo que he llamado la *mente absorbente;* también en el campo psíquico los órganos se construyen alrededor de un punto de *sensitividad*. Los puntos de *sensitividad* se producen en seguida y poseen una actividad tan intensa que los adultos no pueden recrear en sí mismos ni imaginar algo parecido. Lo hemos indicado ilustrando la conquista del lenguaje. A partir de estos puntos de *sensitividad* no se desarrolla la sique, sino los órganos de la sique. También en este campo cada órgano se desarrolla independientemente del otro: así se determina el lenguaje, la capacidad de calcular las distancias, de orientarse en el ambiente, de mantenerse erguido sobre las piernas, y otras formas de coordinación. Cada una de estas facultades desarrolla un interés independiente de los demás; y este punto de *sensitividad* es tan agudo que conduce al individuo a una serie de acciones. Ninguna de estas *sensitividades* ocupa todo el periodo de desarrollo; cada

una tiene una duración suficiente para asegurar la construcción de un órgano psíquico. Cuando el órgano ya está formado, la *sensitividad* desaparece; pero durante este periodo, actúan energías tan fuertes que no podemos ni imaginar, porque las hemos perdido hasta el punto de que ni siquiera podemos recordarlo. Cuando todos los órganos se hallan preparados, se unen entre si para formar lo que llamamos la unidad psíquica.

El mismo De Vries, que enuncio la teoría de las mutaciones, descubrió en un insecto la presencia de estas *sensitividades* temporales que tenían por objeto guiar al insecto -- inmediatamente después del nacimiento— hacia actividades que aseguraban su supervivencia y su desarrollo. Este segundo descubrimiento condujo a estudios biológicos y psicológicos sobre distintos animales. Se dedujo una cantidad de teorías defendidas con ardor por diferentes grupos de estudiosos hasta que, entre el tumulto caótico de las innumerables hipótesis, un psicólogo americano, Watson, intento acabar radicalmente con aquella situación.

"Dejemos a un lado las cosas que no podemos verificar - propuso— y atengámonos a los hechos seguros: el comportamiento de los animales es seguro; tomémoslo, pues, como base para nuevas investigaciones."

Partió de las manifestaciones externas, como guía para profundizar con mayor seguridad los fenómenos de la vida, y empezó a dirigirse al comportamiento humano y a la psicología del niño como hechos más fáciles de comprender directamente; sin embargo, considero que en el niño no hay trazas de un comportamiento establecido y confirmo que no existen instintos, ni herencias psicológicas, y que los míos del hombre son debidos a una serie de "reflejos" superpuestos en planos cada vez más elevados. Así surgió y se propago en América la teoría del *Behaviourism* (comportamiento), la cual no obstante suscito oposiciones y críticas por parte de los que consideraron que la teoría era prematura y superficial.

Pero el interés que despertó impulso a dos científicos norteamericanos a verificar y estudiar el comportamiento con nuevas investigaciones sistemáticas basadas en solidos laboratorios experimentales.

Se trata de Coghill y Gesell. El primero realizo nuevas investigaciones de embriología con el intento de aclarar la cuestión del *Behaviour;* Gesell se propuso investigar sistemáticamente el desarrollo del niño, fundando el famoso laboratorio de psicología que actualmente todos siguen con interés.

En 1929 se hizo público el descubrimiento realizado por el biólogo de Filadelfia, Coghill, que había estudiado durante muchos años el desarrollo embrional de un solo tipo de animal: una especie inferior de anfibio, el *amblystoma,* el cual era particularmente apto para la investigación, dada su simplicidad de estructura. Estudio durante muchos años, porque los hechos observados aparentemente contrastaban demasiado con las convicciones de la biología actual. Pero continuaba constatando, incluso repitiendo siempre con exactitud las mismas investigaciones, el hecho de que los centros nerviosos del cerebro se desarrollaban *antes* de que se desarrollaran los órganos que el cerebro debía regir: los centros de la visión antes que los nervios ópticos. ¿Por qué los centros, que deberían formarse a partir de la función eventual del órgano en el ambiente —y que, en consecuencia, deberían formarse después, por herencia embrional—, se presentaban, en

cambio, no solamente antes que los órganos, sino también antes que la comunicación con los mismos?

Las investigaciones de Coghill fueron una gran aportación para el estudio de los hechos reales del comportamiento de los animales, y además pusieron de relieve una idea insospechada; a saber, que el hecho de que los órganos se desarrollen después de los centros está encaminado precisamente a permitirles asumir una forma en correspondencia con los servicios que luego deberán cumplir en el ambiente. Como consecuencia de ello no solo se deduce el hecho de la herencia del comportamiento (análoga a la herencia de los instintos), sino también la idea nueva de que la forma de los órganos se forja según el esbozo del comportamiento en el ambiente.

En efecto, en la naturaleza se constatan admirables correspondencias entre la forma de los órganos y los oficios que realiza el animal en el ambiente, incluso cuando estos no siempre le reportan un beneficio. Los insectos que succionan el néctar de las flores desarrollan trompas adaptada a la longitud de la corola de las flores respectivas, pero también desarrollan un vello para recoger el polen con el que fertilizan otras flores que visitan después; el oso hormiguero tiene una boca tan pequeña que solo permite la salida de una lengua, vermiforme y cubierta de una sustancia pegajosa para recoger las hormigas, etc.

Pero ¿por qué ocurre esto en los animales? ¿Por qué uno debe rastrear y el otro saltar o trepar? ¿Y por qué uno come sólo hormigas y el otro se adapta a una flor determinada? ¿Y por qué algunos comen seres vivos y en cambio otros sólo comen repugnantes cadáveres? .Y algunos hierbas, troncos o el humus de la tierra? ¿A qué se debe la gran cantidad de especies distintas? .Por que deben tener un comportamiento fijo y tan diferente uno de otro? ¿Por qué uno tiene instintos agresivos y feroces, y otro es tímido y miedoso? ¿Acaso el objeto de los seres vivientes no es sólo sobrevivir, vencer en la lucha por la existencia, intentando conquistar del ambiente el mejor medio que pueda servir para el propio bienestar, con una libertad de elección, como explicaba el evolucionismo darwiniano? El impulso vital no siempre avanza solo para alcanzar sucesivos perfeccionamientos, en una sucesión de formas. Por tanto, ni siquiera el perfeccionamiento puede considerarse como el verdadero fin de la vida.

¡Ideas de revolucionaria fuerza innovadora! Desde el nuevo punto de vista, los fines de los seres vivientes más bien parecen hallarse en relación con las funciones necesarias para el ambiente, como si los seres vivientes fuesen casi agentes de la creación, encargados de cumplir solo determinados trabajos como si fueran el siervo de una casa o los empleados de una gran empresa. La armonía de la naturaleza en la superficie del globo se alcanza mediante el esfuerzo de los seres vivientes, que realizan cada uno su cometido. Los comportamientos también corresponden a este objetivo: por tanto estos se extienden más allá de las meras necesidades vitales de la especie.

¿Qué pensar entonces de las ideas sobre la evolución que durante tanto tiempo detentaron la autoridad exclusiva en el campo científico? ¿Deben rechazarse? No, pero ahora se extienden hasta límites más amplios. En realidad, no se puede considerar exclusivamente la evolución en su antigua formulación lineal: o sea como sucesivos progresos hacia un fin de perfeccionamiento indefinido. Actualmente, la visión de la evolución se extiende, ampliándose hasta un terreno bidimensional e incluyendo las correspondencias funcionales incluso directas y lejanas entre los diversos trabajos de los seres vivientes.

Estas relaciones no se deben entender como una ayuda reciproca directa, sino como funciones especialmente dirigidas hacia una finalidad universal referida al ambiente: hacia el conjunto de la naturaleza. El orden resultante de todo ello proporciona a todos los elementos lo necesario para la propia existencia.

Los geólogos ya habían constatado, a fines del siglo pasado, que la vida también podía tener una función destinada a la tierra. Por ejemplo, en tiempos de Darwin, fue un geólogo, Lyell[9] quien ilustro la sucesión real de las especies a lo largo de las épocas geológicas, estudiando los restos animales en la estratificación de las rocas; de ese modo dio una idea de la antigüedad de la vida sobre la tierra. Pero, más tarde, otros geólogos ilustraron incluso el Be*haviour* en relación con las construcciones terrestres. El tratado *La tierra y la vida*, de Federico Ratzel[10] (1), geólogo alemán, se hizo famoso a principios de siglo y continua vigente hasta nuestros días. Siguieron otros escritos, llenos de descubrimientos y deducciones. Al principio, y no sin asombro, se verificaron los avances de los animales marinos incluso en las rocas del Himalaya, de los Alpes y en muchos otros yacimientos de las montañas. Parecía la "firma" estampada por unos desconocidos constructores, aquellos que preparaban la reconstrucción del mundo derrumbado. Sin duda alguna, los animales participaron en la construcción de la tierra, en un proceso que incluso ahora se puede seguir en los atolones coralinos que afloran en las aguas de los grandes océanos.

Rápidamente se propagaron estudios y constataciones: la naturaleza sobre la tierra fue descrita no solo en función a los climas y los vientos, sino también de las plantas, de los animales y de los hombres. El geólogo italiano Antonio Stoppani, al indicar las funciones de los seres vivientes en relación con las condiciones de la tierra, termina exclamando "Todos los animales forman un ejército disciplinado y que combate para conservar la armonía de la naturaleza"[11].

Pero hoy no es necesario recurrir a observaciones únicas y parciales, porque existe una ciencia especial, la **Ecología**, que estudia la correspondencia de los seres vivientes entre sí y que ha dado a conocer con todo detalle la función reciproca de los comportamientos de un modo tan minucioso que casi aparece como una ciencia económica de la naturaleza, hasta formular como una guía práctica a la que se puede recurrir para resolver problemas particulares como en el caso de la agricultura científica. Por ejemplo, para defender un terreno de plantas importadas, demasiado invasoras, contra las cuales resulta insuficiente la obra del hombre, se recurre a la Ecología, que indica la necesidad de importar al lugar los insectos capaces de destruirlas, es decir, capaces de establecer el equilibrio necesario, como ocurrió, especialmente, en el caso de Australia[12].

La Ecología podría considerarse como una biología práctica, la cual se basa en las relaciones que concurren entre seres vivientes, más bien que en los caracteres particulares de cada especie.

---

[9] Charles Lyell. Ver sus obras: *Principies* of *geology* (1836); *Elements of geology (1838);Travels in America* (1845).

[10] F Ratzel, *La tierra y la vida* (1901-1902).

[11] A menudo M. Montessori recordaba, complacida, la relacion de parentesco que la ligaba con Sloppani.

[12] Se puede hallar una ilustración completa de la vida en todos sus aspectos en la obra de H. G. Wnxs, Julian Huxley y G. P. Wells, *The Science of Life,* Cassel and Company Edit., Londres (1931).

Los conocimientos modernos son más comprensibles y utilizables en la vida práctica, porque la visión de la evolución se completa con las funciones sobre el ambiente y se aproxima más a la verdad en su unidad. Estas funciones aparecen como la parte más conclusiva y que da más luz: la vida no está sobre la tierra solo para conservarse a si misma, sino para cumplir un trabajo esencial en la creación el cual, por ello, es necesario para todos los seres vivientes.

Un plano, un método

Ni los descubrimientos, ni las teorías que se derivan de las conquistas modernas explican el misterio de la vida, pero cada nueva particularidad que sale a la luz añade nuevos conocimientos que aumentan nuestra comprensión de la misma.

Los hechos externos que pueden ser observados plenamente ofrecen guías prácticas, que deben ser utilizadas.

Y quienes, como nosotros, se dedican a ayudar a la vida - en la educación del niño— no pueden dejar de considerar el niño como un ser vivo en periodo de crecimiento y de descubrir, o intentar interpretar, que lugar le corresponde dentro de la biología, o sea, dentro del campo total de la vida. Porque el concepto lineal de la evolución que explica la descendencia a través de la adaptación, la herencia y el impulso hacia el perfeccionamiento, ya no resulta suficiente. Existe otra fuerza, que no es solo un impulso hacia la supervivencia, sino una fuerza que armoniza todas las funciones entre sí.

Así, además del impulso vital de crear y de perfeccionarse, también debe existir en el niño otro objetivo, a saber, el de una tarea por cumplir en armonía y al servicio de un conjunto.

Puedo prever que surgirá inmediatamente la pregunta: “¿Cuál será la tarea del niño?”

No se podría proceder con seguridad hacia una educación científica sin detenerse a resolver este problema.

Porque el niño tiene una doble tarea; considerando solo una, la de crecer, corremos el peligro de suprimir sus mejores energías.

Puede concluirse que el niño en su nacimiento trae contigo potencialidades constructivas que deben desarrollarse a expensas del ambiente.

Viene de la nada en el sentido de que no tiene cualidades psíquicas, ni capacidades motrices preestablecidas, pero lleva en sí potencialidades que determinan su desarrollo, tomando los caracteres del ambiente que lo rodea.

Esta nada del recién nacido es comparable a la otra nada aparente que es la célula germinativa.

Realmente, se trata de una idea difícil de admitir. Wolff suscito gran asombro en su época precisamente porque demostró que el cuerpo viviente se construye por sí mismo y que no existe una preformación del mismo, tal como creían los filósofos de la época.

En el caso del niño, nos maravilla la idea de que el recién nacido no lleva en sí mismo ninguna de las adquisiciones de su raza, de sus padres, y que debe construírselo todo el mismo. Hecho que sucede en cualquier caso, en las razas más diversas, tanto en las más primitivas como en los pueblos más civilizados, y en cada rincón de la tierra. Y siempre es el mismo ser inerte, vacío, insignificante.

Pero en el existe un poder global, una "esencia humana creativa" que lo impulsa a formar el hombre de su tiempo, de su civilización; y en su facultad absorbente procede según las leyes de crecimiento que son universales para toda la humanidad.

Su tarea es la de realizar el presente de una vida que se halla en evolución, que se pierde en centenares y millares de años en el pasado de su civilización, y que tiene ante sí un porvenir de millares y quizás millones de años. Es decir, un presente que no tiene límites en el pasado, ni en el futuro, y que nunca es igual a sí mismo.

Resulta difícil realizar esta división de funciones necesaria entre niño y adulto en un único fenómeno de progreso que encuentra cerrada la puerta de la transmisión hereditaria de los caracteres.

La "neutralidad" del niño, la indiferencia biológica para asumir cualquier cosa que encuentra a su alrededor y hacer de ella los caracteres de su personalidad, impresiona como una prueba real de unidad en el género humano.

Es la conquista de esta verdad lo que, precisamente en los últimos años, ha incitado a reemprender estudios sobre grupos humanos menos evolucionados, para hallar pruebas del sorprendente fenómeno.

La doctora Ruth Benedict relata, en su reciente publicación *Patterns of Culture* (Nueva York, 1948), que una misión francesa de estos estudios etnológicos se había instalado en la Patagonia, donde aún existen razas consideradas como las más primitivas que sobreviven actualmente, las cuales permanecen en un nivel y presentan formaciones sociales similares a las de la edad de la piedra. Aquella gente, asustada por el hombre blanco, huyo al verlo. Pero en su fuga, el grupo de patagones olvido una niña recién nacida. La niña fue recogida por la misión y hoy es una chica inteligente, que habla dos lenguas europeas, lleva vestidos occidentales, es católica y estudia biología en la universidad. En el transcurso de dieciocho años, prácticamente ha pasado de la edad de la piedra a la era atómica.

Por tanto, en el principio de la vida el individuo puede tales prodigios, sin fatiga, de modo inconsciente.

La absorción de los caracteres es un hecho vital que recuerda el hecho físico del mimetismo, el cual es raro, pero no tan excepcional como se creía antes. Cada vez se encuentran más fenómenos de mimetismo, tanto que se encomendó al Museo Zoológico de Berlín que preparara una muestra. Pero el fenómeno del mimetismo es uno de los caracteres de defensa, que consiste en absorber en el propio cuerpo las apariencias del ambiente. Es el caso de la piel blanca del oso polar, de la forma de hoja de algunas mariposas, de la apariencia de palito o tallo verde de otros insectos o de la forma plana o la apariencia arenosa de algunos peces.

El hecho de reproducir en sí mismo los caracteres del ambiente es independiente de la historia de los mismos; ni depende tampoco del “conocimiento de estos caracteres”. Muchos animales solo conservan tales o cuales aspectos y caracteres del ambiente, otros los absorben.

El ejemplo vital puede ayudar a comprender el fenómeno psíquico que ocurre en el niño, aunque sea de otro tipo.

7
EL EMBRION ESPIRITUAL

El recién nacido debe emprender, por tanto, un trabajo formativo en el campo psíquico, que recuerda el que realiza el cuerpo en el periodo embrional. Tiene un periodo de vida que ya no es el de embrión físico y tampoco se parece al que presenta el hombre que será más tarde. Este periodo postnatal, que puede definirse como el "periodo formativo", es un periodo de vida embriológica constructiva que hace del niño un Embrión espiritual.

De este modo la humanidad tiene dos periodos embrionales: uno prenatal, similar al de los animales, y otro postnatal, exclusivo del hombre. Así se interpreta el fenómeno que distingue al hombre de los animales: la larga infancia.

Es en la infancia donde se observa una clara barrera entre los animales y el hombre; con la infancia el hombre se presenta en la tierra como un ser aparte, cuyas funciones no son ni la continuación, ni la derivación de las que se manifestaron en los animales superiores. Representa un salto en la vida: la apertura de nuevos destinos.

Lo que permite distinguir las especies son sus diferencias, no sus semejanzas. Las especies nuevas deben tener algo nuevo; no pueden ser una simple derivación de las antiguas: se presentan como originales y productivas de caracteres que nunca han existido antes. La obra es original, y creativa, y denota un nuevo impulso en la vida.

Así, cuando aparecieron los mamíferos y las aves, aportaron *novedades* y no copias o adaptaciones de seres precedentes. Las novedades que se manifestaron al desaparecer los dinosaurios, fueron en las aves la defensa apasionada de los huevos, la construcción de los nidos, la protección de los recién nacidos, el valor para defenderlos, mientras los reptiles insensibles abandonaban sus huevos. Y los mamíferos superaron a los pájaros en la protección de la especie: no hicieron nidos, sino que dejaron que los nuevos seres se desarrollaran dentro de su propio cuerpo, preparando su alimentación con su propia sangre.

Se trataba, pues, de caracteres nuevos.

Y, por ello, el de la especie humana es un carácter nuevo: tiene una doble vida embrional, *un nuevo esbozo*, y un nuevo destino respecto a los demás seres.

Este es el punto en que debemos detenernos y a partir del cual debemos emprender el estudio de todo el desarrollo del niño y del hombre en su aspecto psíquico. Si la obra del hombre sobre la tierra está relacionada con su espíritu, con su inteligencia creativa, espíritu e inteligencia deben constituir el soporte de la existencia individual y de todas las funciones del cuerpo. En tomo a este se organiza su comportamiento, y también la fisiología de sus órganos. El hombre entero se desarrolla dentro de un halo espiritual.

Actualmente, nosotros los occidentales también empezamos a progresar hacia este concepto particularmente claro en la filosofía hindú: a través de experiencias prácticas, vamos

descubriendo perturbaciones fisiológicas que dependen de hechos psíquicos porque el espíritu no se ocupó de dominarlas.

Si el hombre esta regido y depende de un “halo espiritual que lo envuelve”, y del cual consigue la organización de su comportamiento individual, los primeros cuidados, los que tienen preferencia sobre todos los demás, deberán dirigirse particularmente hacia la vida psíquica del recién nacido, y no solo hacia la vida física, como aun ocurre en la actualidad.

El niño como medio de adaptación

En su desarrollo, el niño no solo adquiere las facultades humanas, la fuerza, la inteligencia, el lenguaje; al mismo adopta también el ser que el construye a las condiciones del ambiente. Y a esto debe la virtud de su particular forma psíquica, porque la forma psíquica del niño es distinta de la del adulto. El niño tiene con el ambiente una relación distinta de la nuestra. Los adultos admiran el ambiente, pueden recordarlo, pero el niño lo absorbe. No recuerda las cosas que ve, sino que estas cosas pasan a formar parte de su sique; encarna en sí mismo las cosas que ve y oye. Mientras que en los adultos nada cambia, en el niño se producen transformaciones; nosotros solo recordamos el ambiente, mientras que el niño se adapta al mismo; esta forma especial de memoria vital que no recuerda conscientemente, sino que absorbe la imagen en la vida misma del individuo, fue designada por Percy Nunn con una palabra especial: *Mneme*[13].

Como hemos visto, un ejemplo nos lo ofrece el lenguaje. El niño no recuerda sus sonidos, sino que lo encarna y luego lo pronunciara a la perfección. Habla la lengua siguiendo sus complejas reglas y sus excepciones, no porque la haya estudiado ni por un común ejercicio de memorización; su memoria quizás nunca la retiene conscientemente y, sin embargo, esta lengua pasa a formar parte de su sique y de el mismo. Sin duda alguna, se trata de un fenómeno distinto de la pura actividad mnemónica, se trata de una característica psíquica que distingue uno de los aspectos de la personalidad psíquica del niño. El niño posee una sensibilidad absorbente hacia cualquier cosa que exista en su ambiente, *y* solo puede adaptarse mediante la observación y la absorción del ambiente: tal forma de actividad revela un poder subconsciente que solo posee el niño.

El primer periodo de la vida es el de la adaptación. Debemos aclarar lo que significa adaptación en este caso y debemos distinguirla de la adaptación del adulto. La adaptabilidad biológica del niño es la absorción del lugar en que ha nacido, el único donde desea vivir, del mismo modo que la única lengua que se habla bien es la lengua materna. Un adulto que se traslada a un país que no es el suyo nunca se adaptara al mismo del mismo modo y en el mismo grado. Tomemos como ejemplo los que voluntariamente se trasladan a países lejanos, como los misioneros: van por su propia voluntad, para cumplir su misión en tierras desconocidas, pero si se habla con ellos

---

[13] La palabra *Mneme* fue introducida primero en este orden de ideas por el biólogo alemán Richard Sernpn, pero fue Percy Nunn quien le otorgo un significado amplio, que desarrollo en la obra *Hormic theory*, Nosotros utilizamos la palabra en este sentido, asi como los concepto *Norme* y *Engrams*. Para mas referencias, el lector puede consultar el excelente libro de Sir Percy Nunn: *Education, ils dala and first principies,* Londres (!•* ed., 1920).

afirman: “Sacrificamos nuestra vida habitando en este país”. Esta confesión denota las limitaciones de la adaptabilidad en el adulto.

Volvamos al niño. El niño ama la localidad en que ha nacido, sea cual fuere, por dura que allí sea la vida, hasta el punto de que nunca podrá ser tan feliz en otra parte. Por tanto el hombre que ama las llanuras heladas de Finlandia, o el que ama las dunas holandesas, ha recibido esta adaptación, este amor por la patria del niño que fue una vez.

El niño realiza esta adaptación y el adulto se encuentra después preparado, es decir, adaptado; así se siente ligado a propio país, inducido a amarlo, a sentir su fascinación, aunque pueda encontrar la felicidad y la paz en otro lugar.

No hace mucho, en Italia había quienes nacían en una aldea donde vivían y morían sin haberse movido nunca de allí. Más tarde, o sea después de la unidad de Italia, quien por matrimonio o por trabajo dejaba la patria chica a menudo daba muestras, al cabo de cierto tiempo, de una extraña enfermedad: palidez, tristeza, debilidad, anemia. Se intentaban muchas curas para atajar esta especie de enfermedad y, una vez agotadas todas, el medico aconsejaba el regreso del enfermo a su tierra. Y casi siempre el consejo daba óptimos resultados: el enfermo recuperaba el color y la salud. Se solía decir que el aire natal era la mejor cura, aunque el clima del lugar de nacimiento fuera bastante peor que el de donde se hallaba el individuo. Pero lo que necesitaban esos enfermos era la tranquilidad que proporcionaba a su subconsciente el simple lugar donde habían vivido de niños.

No hay nada más importante que esta forma absorbente de sique, la cual forma al hombre y lo adapta a cualquier condición social, clima y país. Y basamos nuestro estudio en este fenómeno. Hay que pensar que cuando se dice: “Amo mi tierra”, no se trata de una afirmación superficial artificiosa, sino más bien de algo que constituye parte esencial de quien lo afirma y de su vida.

Por tanto, resulta fácil comprender como el niño, gracias a esta sique particular, absorbe las costumbres, los hábitos del lugar donde vive, a fin de que se forme el individuo típico de su raza. Este comportamiento “local” del hombre es una construcción misteriosa que también se produce durante la infancia. Resulta evidente que las costumbres y la mentalidad especiales de un ambiente son adquiridos por el hombre, por la sencilla razón de que ninguna de estas características podría ser natural para toda la humanidad[14]. De ese modo, tenemos un cuadro más completo de la actividad del niño; el niño construye un comportamiento adaptado no solo al tiempo y al lugar, sino también a la mentalidad local. En la India, el respeto por la vida es tan grande que induce incluso a la veneración de los animales, y esta veneración ha quedado como elemento esencial en la conciencia de este pueblo. Ahora bien, este sentimiento no puede ser adquirido por una persona adulta; no es válido decir: “La vida debe ser respetada” para hacer nuestro ese modo de sentir. Yo puedo afirmar que los hindúes tienen razón, podre sentir que tambien yo debo respetar la vida de los animales, pero esto nunca será un sentimiento mío, sino un razonamiento. Nunca podremos sentir la especie de adoración que los hindúes tienen por la vaca, por ejemplo, y viceversa, el hindú nunca podrá liberar su propia conciencia de este

[14] El libro de la doctora Ruth Behedict: *Patterns of cultura,* Nueva York, 1948, ofrece una convincente prueba de esta verdad.

sentimiento. En consecuencia, estos caracteres parecen hereditarios y, sin embargo, el niño los adquiere del ambiente. Una vez vimos en un jardín anexo a la escuela Montessori local a un pequeño hindú de poco más de dos años que miraba intensamente hacia el suelo y parecía trazar una línea con la punta de un dedo. Había una hormiga que había perdido dos patitas y andaba con dificultad: el niño se había sentido atraído por esta desgracia e intentaba facilitarle el camino preparando con el dedo un lindero. ¿Quién no hubiera creído que el niño hindú "hereda" esos sentimientos de simpatía hacia los animales?

Entonces se aproximó otro niño, el cual, atraído por aquellas maniobras, vio la hormiga, puso un pie encima y la aplasto. El segundo niño era musulmán. Seguramente un niño cristiano habría hecho lo mismo, o se habría quedado indiferente: se podría pensar que el sentido de la absoluta barrera que separaba los hombres de los animales, era una cuestión de herencia y que, por tanto, solo algunos hombres pueden dar muestras de respeto y caridad.

Otros pueblos tienen otras religiones, pero incluso cuando el espíritu de un pueblo las repudia, el corazón se siente inquieto y molesto. Estas creencias y sentimientos forman parte de nosotros mismos y, como decimos en Europa, "las llevamos en la sangre". Todos los hábitos sociales y morales que forman el conjunto de la personalidad, los sentimientos de casta y todas las formas de los demás sentimientos que caracterizan a un italiano típico o un inglés típico, se construyen durante la infancia por obra de aquel misterioso poder psíquico que los psicólogos denominan *Mneme.* Esta verdad también vale para ciertos tipos de movimiento característicos que distinguen las distintas razas. Algunas poblaciones africanas desarrollan y fijan cualidades despertadas por la necesidad de defensa contra animales feroces. Otras realizan instintivamente ejercicios apropiados para hacer más agudo su oído. El resultado es que la agudeza del oído es una de las características de los individuos pertenecientes a estas tribus concretas. Del mismo modo, todas las características son absorbidas por el niño, el cual las fija para siempre, incluso si la razón se opone a ello, pues en este caso persisten en el subconsciente del hombre, ya que todo lo que se ha formado en el niño nunca más podrá ser destruido totalmente. Esta *Mneme,* que puede ser considerada como una memoria natural superior, no solo crea las características, sino que las mantiene vivas en el individuo: lo que el niño ha formado permanece para siempre en la personalidad, igual como ocurre con los miembros y los órganos, de modo que cada hombre tiene su propio carácter individual.

Resulta imposible intentar transformar los individuos adultos. Cuando se dice: "Esta persona no sabe cómo comportarse", o bien se observa que tal o cual persona tiene un comportamiento incorrecto, a menudo podemos hacer nacer en la persona a quien nos dirigimos un sentido de humillación, podemos inducirla a reconocer que tiene mal carácter, pero el hecho es que este carácter no se puede cambiar.

El mismo fenómeno explica lo que podríamos llamar la adaptación a diversas épocas de la historia. En efecto, mientras un adulto de la antigüedad no podría adaptarse a los tiempos modernos, el niño se adapta al nivel de civilización que encuentra, sea cual sea, y consigue construir un hombre adaptado a su época y a sus costumbres. Esto nos demuestra que la función de la infancia en la ontogénesis del hombre es adaptar al individuo a su ambiente, construyendo un modelo de comportamiento que lo vuelva capaz de actuar libremente en aquel ambiente y de influir sobre el mismo.

Por tanto, el niño debe ser considerado, actualmente, como el punto de unión, el anillo de conjunción entre las diversas fases de la historia y los diversos niveles de civilización. La infancia es un periodo verdaderamente importante cuando se quieren infundir ideas nuevas, modificar o mejorar costumbres del país, acentuar las características de un pueblo; en este caso, si se toma el niño como instrumento, puede conseguirse, efectivamente, lo que apenas daría resultado si se actuara sobre los adultos. Si realmente se aspira a conseguir condiciones mejores, a difundir una mayor luz de civilización entre el pueblo, se debe pensar en el niño como medio para obtener los resultados deseados. En los últimos tiempos de la ocupación inglesa, una familia de diplomáticos enviaba con frecuencia a sus dos niños, acompañados por una niñera hindú, a comer a un hotel de lujo, y está sentada en el suelo ensenaba a los niños a tomar el arroz del plato con las maños, como se acostumbre a hacer en la India. El objetivo era que los niños no se hicieran mayores con el desprecio y la repugnancia que generalmente sienten los europeos al ver a los hindúes comiendo de ese modo. Porque las costumbres y los sentimientos chocantes son los que hacen surgir los principales motivos de incomprensión entre los pueblos. Si determinada persona cree que ciertas costumbres son degradantes y quiere hacer revivir las viejas costumbres, solo podrá actuar sobre el niño; si se dirige al adulto, no obtendrá resultado alguno. Para ejercer una influencia sobre la sociedad es necesario orientarse hacia la infancia. De esta verdad nace la importancia de crear escuelas para niños, porque ellos son los que realizan la construcción de la humanidad, y la llevan a cabo con los elementos que les ofrecemos.

La gran acción que podemos ejercer sobre los niños tiene como medio el ambiente; porque el niño absorbe el ambiente, todo lo toma del ambiente, encarnándolo en sí mismo. Con sus infinitas posibilidades puede convertirse en transformador de la humanidad, del mismo modo como crea la humanidad. El niño nos ofrece una gran esperanza y una nueva visión: con la educación quizás se podrá hacer mucho en vistas a una mayor comprensión, a un mayor bienestar, a una mayor espiritualidad.

Vida psico-embrional

Por consiguiente, el niño debe ser objeto de grandes cuidados desde su nacimiento, sobre todo como un ser dotado de vida psíquica. La vida psíquica del niño a partir del nacimiento y de los primeros días de su existencia requiere amplia atención por parte de los psicólogos. Es un objetivo interesante que seguramente conducirá a nueva ciencia; quizás del mismo modo como en el aspecto físico de la vida aparecieron las ciencias de la higiene física y la pediatría.

Por tanto, si en el recién nacido existe una vida psíquica, esta debe formarse previamente, de lo contrario no podría existir. Incluso en el embrión puede haber una vida psíquica; y partiendo de esta idea cabe preguntarse en qué periodo de la vida embrional se inicia aquella. Como sabemos, puede ocurrir que el niño nazca a los siete meses de gestación en vez de a los nueve, y a los siete meses el niño esta tan completo que ya puede vivir. Por eso su vida psíquica es capaz de funcionar del mismo modo como la de un niño nacido a los nueve meses. Este ejemplo, sobre el que no quiero insistir, basta para ilustrar lo que quiero decir cuando sostengo que toda la vida es vida psíquica. En realidad, cada tipo de vida se halla dotado en una medida distinta de energía psíquica, de una especie de sique individual determinada, por más primitiva que sea la forma de vida. Incluso si consideramos los seres unicelulares, observamos que en ellos existe una forma de sique: se alejan del peligro, se aproximan al cebo, etc.

Pero, hasta hace algún tiempo, se consideraba al niño como un ser privado de vida psíquica y solo recientemente han empezado a considerarse en el campo de la ciencia, algunas particularidades de la vida psíquica humana, antes no observadas.

En la conciencia de los adultos se iluminaron puntos nuevos, que indicaron nuevas responsabilidades. El hecho del nacimiento ha irrumpido de golpe tanto en el campo del arte literario como en el de la psicología. Los psicólogos lo han definido como "la difícil aventura del nacimiento", refiriéndose al niño, no a la madre; al niño que ha sufrido sin poder lamentarse y que solo lanza su grito cuando ha terminado su esfuerzo y su sufrimiento.

El tener que adaptarse de improviso a un ambiente totalmente distinto de aquel en que había vivido, el tener que asumir inmediatamente funciones hasta entonces nunca efectuadas, en las condiciones de indescriptible estancamiento en que se hallaba, constituye la prueba más dura y más dramática de toda la vida del hombre. Así concluyen los psicólogos los cuales, para definir este momento crítico y decisivo, han encontrado la expresión "terror del nacimiento"[15].

En realidad, no se trata de un temor conocido, pero si las facultades psíquicas conscientes del niño estuvieran desarrolladas, la pavorosa prueba que debe pasar el recién nacido hallaría su expresión en estos interrogantes: "¿Por qué me han lanzado a este mundo terrible? ¿Que podré hacer? ¿Cómo me adaptare a la terrible cantidad de sonidos, yo que hasta ahora no había oído el más leve rumor? ¿Cómo podre asumir las dificilísimas funciones que tú, madre mía, asumiste por mí? ¿Cómo tengo que digerir y respirar? ¿Cómo podré resistir a los terribles cambios de temperatura, siempre constante, igual y tibia dentro del cuerpo donde me hallaba?". El niño no es consciente de cuanto ha ocurrido. No podría decir que sufre un trauma de nacimiento. Pero debe albergar un sentimiento psíquico, aunque no consciente, y todo ello lo siente en estado subconsciente, advirtiendo aproximadamente lo que hemos expresado antes.

Por esto, para quien estudia la vida, resulta natural considerar que el niño debe recibir ayuda en su primera fase de adaptación al ambiente. No debe olvidar que el recién nacido puede ser sensible al miedo. Hace poco se han observado niños que, al ser sumergidos con rapidez en el baño en las primeras horas de vida, han hecho movimientos como si quisieran agarrarse al sentirse caer. Estas reacciones demuestran que el niño tiene el sentido del miedo. ¿Cómo ayuda la naturaleza al recién nacido? Sin duda lo ayuda en este difícil proceso de adaptación; por ejemplo, da a las madres el instinto de estrechar al pequeño contra su propio cuerpo para protegerlo de la luz y la madre misma queda impotente en el primer periodo de la vida de su criatura. Al permanecer quieta por su propio bien, la madre comunica al niño la necesaria quietud. Todo ocurre como si la madre reconociera en su subconsciente el trauma que sufre su hijo y lo tuviera tendido a su lado para comunicarle su calor y protegerlo de impresiones excesivas

En las madres humanas, estos gestos de protección no están guiados por el mismo entusiasmo que observamos en las madres de las especies animales. Podemos observar, por ejemplo, como

---

[15] Esta expresión fue utilizada por primera vez en 1923. por Otto Rank, uno de los primeros discípulos de Freud en su teoría del "Trauma del nacimiento"; aunque la teoría no haya tenido una aceptación general en conjunto, actualmente el concepto *terror del nacimiento* ocupa un lugar preeminente en el campo de la psicología del subconsciente.

las gatas madres ocultan a sus pequeños en ángulos oscuros, y se muestran celosas cuando se aproxima alguien. El instinto de protección de las madres humanas es bastante menos extremo y se ha ido perdiendo de forma natural. Apenas ha nacido el niño, alguien lo toma en brazos, lo lava, lo viste, lo expone a la luz para ver mejor el color de sus ojos, tratándolo siempre más como una cosa que como un ser animado. Ya no es la naturaleza quien guía estos procesos, sino la razón humana, y la razón se equivoca porque no está iluminada por la comprensión y, en cambio, está acostumbrada a tratar al niño como un ser no dotado de sique.

Es evidente que este periodo o, más bien, este breve momento del nacimiento debe ser considerado aparte.

En general, esto no afecta a la vida psíquica del niño, pero si al primer encuentro del hombre con el ambiente externo. Si estudiamos los animales, veremos que la naturaleza ha prodigado especial protección a los mamíferos. La naturaleza ha dispuesto que las madres se aíslen del resto del rebaño, incluso antes de dar a luz, y que se mantengan aisladas durante algún tiempo después del parto. Esto resulta evidentísimo en el caso de animales que viven en grandes grupos o manadas, como los caballos, los vacunos, los elefantes, los lobos, los ciervos y los perros. Todos actúan del mismo modo. Durante este periodo de aislamiento, los recién nacidos tienen tiempo de adaptarse al nuevo ambiente. Viven aislados con la madre, que los rodea de amor, de atentos cuidados. Durante este periodo, el animal recién nacido empieza a manifestar lentamente el comportamiento de su especie. Durante este breve periodo de aislamiento, se produce una continua reacción psicológica del pequeño ante los estímulos del ambiente y esta reacción responde a las características particulares del comportamiento de la especie; así, cuando la madre regresa al rebano, el pequeño entra en la comunidad preparado para vivir según un modo ya establecido. Y no solo físicamente, sino también psicológicamente hablando, ya sea un potrillo, un lobezno o un ternerito.

Podemos observar que incluso en el estado domestico los mamíferos conservan estos instintos. En nuestras casas podemos ver como el perro, el gato, cubren con su cuerpo a los recién nacidos, reproducen los instintos de los animales en estado libre y practican la intimidad que hace inseparable a la madre de los pequeños. Podemos afirmar que el pequeño ha salido del cuerpo materno, pero que no se ha desligado del mismo. La naturaleza no puede haber dispuesto una ayuda más practica para que se efectué gradualmente el paso de una vida a otra.

Actualmente interpretamos este periodo del modo siguiente: en los primeros días de la vida se despiertan en los animales los instintos de la raza.

Por consiguiente, no solo se trata de una ayuda instintiva despertada y estimulada por las difíciles circunstancias, sino que es un acto relacionado con la creación.

Si ocurre así en los animales, en los hombres también debe ocurrir algo equivalente. No se trata solo de un momento difícil, sino de un momento *decisivo* para todo el futuro. En este periodo tiene lugar una especie de despertar de potencialidades que luego deberán dirigir el enorme trabajo creativo del niño: el embrión espiritual. Y puesto que la naturaleza ofrece signos físicos evidentes, característicos de cada nuevo acontecimiento del desarrollo psíquico, vemos como el cordón umbilical, que mantenía unido el niño a la madre, se desprende de su cuerpo al cabo de

varios días de vida. Este primer periodo es el más importante, para el recién nacido, porque en el tienen lugar misteriosas preparaciones.

Así, no solo debe considerarse el trauma del nacimiento, sino la posibilidad de poner o no en movimiento los factores activos que, sin duda, deben existir. Porque si bien en el niño no existen caracteres ya establecidos, deben existir, sin embargo, determinadas potencialidades para crearlos. El niño no espera que el recuerdo atávico de un comportamiento se despierte de improviso, sino que espera que se orienten fuerzas *nebulosas,* sin forma definida, pero cargadas de energías potenciales, que deberán dirigir e encarnar la conducta o comportamiento humano del ambiente, y que hemos denominado *nebulosidades*[16].

La tarea de adaptación, que es la función vital de la primera infancia, puede compararse con los "esbozos" de la herencia del comportamiento que se encuentran en los embriones de los animales. Los animales nacen con todo preparado: la forma de los movimientos, las capacidades, la elección del alimento, los caracteres de defensa propios de la especie correspondiente.

En cambio, en su vida social el hombre debe prepárselo todo, y el niño debe fijar después del nacimiento los caracteres propios de su grupo social, absorbiéndolos del exterior.

Nacimiento y desarrollo

Por ello, resulta interesante estudiar el desarrollo del niño teniendo presentes las funciones que realiza, consideradas como un "mecanismo general" de la vida humana.

El recién nacido, incompleto incluso físicamente, debe completar el complicado ser que es el hombre. El recién nacido no presenta un "despertar de los instintos" como el que tienen los animales apenas toman contacto con el ambiente exterior. Pero, en cambio, una vez en el mundo, continúa una función constructiva embrional y construye lo que puede parecer después un "conjunto de instintos humanos".

Y, puesto que en el hombre no hay nada que se halle preestablecido, debe construir toda la vida psíquica del hombre y todos los mecanismos motores que serán su propia expresión.

Es un ser inerte que ni siquiera puede sostener la cabeza: hará como aquel niño resucitado por Cristo que se incorpora, se sienta y luego se levanta, y Jesús lo entrega a la madre. El niño será restituido, devuelto al género humano que opera en la tierra. La inercia de los movimientos recuerda los descubrimientos de Coghill, quien afirmo que los órganos se forman después de los centros, para prepararse en vistas a la acción.

En el niño deben formarse también los *esbozos psíquicos* previos al movimiento. Por tanto, las primeras actividades infantiles son psíquicas y no motrices.

---

[16] El despertar de las *nebulosidades* seria lo que en los animales se considera como "el despertar de los instintos del comportamiento", y afecta a los primeros días de la vida, los que la higiene siquica deberá considerar como mas esenciales. Ver *Formazione dell'uomo — Pregiudizi e nebule—. Analfabetismo mondiale.* Araluce • Barcelona. (Próxima aparición)

La parte más importante del desarrollo del hombre reside en la vida psíquica, no en los movimientos; porque los movimientos deben crearse según la guía y los dictámenes de la vida psíquica. La inteligencia distingue al hombre de los animales y, por ello, el primer acto del hombre en esta vida debe ser la construcción de la inteligencia.

El resto espera.

Los órganos mismos no están completos: el esqueleto aún no ha terminado su osificación, los nervios del movimiento aún no se hallan completos con su revestimiento de mielina, que los aísla entre si, permitiendo transmitir las órdenes del centro. Y el cuerpo permanece inerte, como si solo fuera un esbozo.

Por consiguiente, el ser humano crece, ante todos, en inteligencia, mientras que el resto del desarrollo precisamente tiene lugar en función de esta vida psíquica cuyas características desarrolla.

Nada mejor que esta observación para demostrar la importancia del primer año de vida en el niño y como el desarrollo preeminente de la inteligencia caracteriza al hijo del hombre.

Ahora bien, el desarrollo del niño consta de muchas partes determinadas en el tiempo por la sucesión de leyes especiales comunes a todos. Un estudio particular del desarrollo embrional postnatal indica cuando el cráneo se va completando y cuando se van cerrando poco a poco las fontanelas, gracias al encuentro de partes cartilaginosas, y cuando se completan algunas suturas, como la frontal, y cuando se modifica la forma total del cuerpo, cambiando de modo característico las proporciones relativas y cuando se completa la osificación definitiva de los miembros y las extremidades. También destaca el momento en que los nervios espinales se recubren de mielina y aquel en que el cerebelo, el órgano del equilibrio corporal, muy reducido al nacer, inicia un súbito y rápido crecimiento hasta alcanzar las proporciones normales respecto a los hemisferios cerebrales. Y, finalmente, indica cómo se modifican las glándulas endocrinas y las glándulas fisiológicas de la digestión.

Estos estudios son notorios desde hace tiempo y denotan sucesivos grados de “madurez” del desarrollo físico, en relación con el desarrollo fisiológico del sistema nervioso. Así, por ejemplo, el cuerpo no se podría sostener en equilibrio y, por tanto, el niño no podría sentarse ni mantenerse de pie si el cerebelo y los nervios no hubiesen alcanzado aquel grado de madurez.

Nunca se sabrá la educación o el ejercicio que podrán cambiar los límites de estas posibilidades. Los órganos motores se ofrecen, poco a poco, con su maduración, a los centros de mando psíquicos; los cuales luego los harán mover en la empresa, no determinada, de las experiencias sobre el ambiente.

A través de estas experiencias y estos ejercicios, se desarrollan las coordinaciones de movimientos, y finalmente la voluntad se apodera de ellos para sus fines.

El hombre, a diferencia de los animales, no tiene movimientos coordinados fijos; debe construirlo todo por si mismo: y no tiene fines, sino que debe buscarlos. En cambio, los pequeños mamíferos —en gran parte— caminan, corren y saltan desde su nacimiento; según su especie, en

seguida realizaran difíciles ejercicios, por herencia deberán trepar o saltar obstáculos, o huir rápidamente. Por el contrario, el hombre no lleva consigo ninguna habilidad, pero es el ser viviente capaz de realizar los más variados y difíciles ejercicios, como los de los artesanos, los acróbatas, los bailarines, los corredores o los campeones deportivos.

Pero en estos casos no es la madurez de los órganos lo que actúa como causa; sino las experiencias realizadas sobre el ambiente, los ejercicios, es decir, la educación. Cada individuo se convierte en el creador de sus propias capacidades, a pesar de que dispone de una condición fisiológica que, en si misma, no cambia. Por consiguiente el hombre es el autor de su propio perfeccionamiento.

Pero por lo que respecta al niño, hay que distinguir estos distintos pormenores.

Para orientarse en el estudio del niño, ante todo se debe aceptar el hecho de que aunque se mueva cuando el cuerpo ofrece condiciones de madurez, sus condiciones psíquicas no dependen de estas. Al contrario, como ya indicamos, en el hombre se desarrolla primero la sique, y los órganos esperan el tiempo necesario para prepararse y servirse de la misma. Y cuando los órganos entran en acción, entonces el ulterior desarrollo psíquico tiene lugar con la ayuda de los movimientos por medio de experiencias activas sobre el ambiente. De ese modo, el niño que no puede servirse de sus órganos una vez están dispuestos, encuentra obstáculos en su desarrollo mental. Porque el desarrollo psíquico no tiene límites y depende en gran parte de las posibilidades de utilizar sus instrumentos de ejecución, de superar los límites de la impotencia: pero, por otra parte, se desarrolla por sí mismo.

El desarrollo psíquico solo presenta un misterio: el secreto de sus potencialidades latentes, que son distintas en cada individuo y que aún podemos investigar cuando el niño se halla en la época psico-embrional.

En esta época solo podemos observar la uniformidad de todos los niños del mundo. Se puede afirmar perfectamente que los niños son todos iguales desde el nacimiento: siguen el mismo modo de desarrollo y las mismas leyes. En el campo psíquico ocurre lo mismo que en el embrión físico: la segmentación de las células pasa a través de los mismos estadios, hasta el punto de que casi no es posible reconocer la diferencia entre los embriones, incluso cuando las células, en su multiplicación, preparan seres vivientes totalmente distintos, de las especies más variadas y alejadas, como un lagarto, un pájaro o un conejo. Pero luego, en los animales que se formaron del mismo modo se produce y se manifiesta una profunda diferenciación.

Del mismo modo, del embrión espiritual puede salir un genio artístico, un dirigente político, un santo o un hombre mediocre. Y los hombres mediocres pueden presentar distintas tendencias que los conducirán a escoger un lugar distinto en la sociedad. Porque precisamente los hombres no están destinados a hacer “lo mismo”, ni a tener “el mismo comportamiento”, como ocurre con los seres limitados por la herencia de su especie.

Pero este desarrollo, estos distintos objetivos no son previsibles, ni podemos considerarlos durante el periodo formativo embrional; es el periodo postnatal en que tiene lugar la formación del hombre.

En este este periodo los cuidados consisten en prestar ayuda al desarrollo de la vida y esta se desarrolla del mismo modo en todos los seres. En todos ellos primero tiene lugar un periodo de "adaptación" y en todos el desarrollo psíquico inicia las aventuras de la vida. Y si este periodo recibe ayuda de acuerdo con las finalidades humanas, todos podrán disfrutar de las ventajas de desarrollar mejor las propias potencialidades.

Por consiguiente, solo puede haber un único medio de tratar o educar a los niños en la primera edad; y si la educación debe empezar a partir del nacimiento, solo puede existir un modo. Por tanto, no se puede hablar de métodos particulares para tratar niños indios, chinos o europeos, ni niños pertenecientes a distintas clases sociales, sino solo de un método que siga a la "naturaleza humana que se desarrolla", puesto que todos tienen las mismas necesidades psíquicas y siguen el mismo proceso para alcanzar la construcción del hombre: cada uno debe atravesar las mismas fases del crecimiento.

Y puesto que esto no es una opinión, tal o cual método de educación no podrá ser dictado ni sugerido por un filósofo, ni por un pensador, ni por un experimentador de laboratorio.

Solo la naturaleza, que ha establecido unas leyes determinadas y que ha fijado algunas necesidades del hombre en vías de desarrollo, puede dictar el método educativo preciso, que consiste en satisfacer las necesidades y las leyes de la vida.

Estas leyes y estas necesidades, debe indicarlas el mismo niño en sus manifestaciones espontaneas y en su desarrollo; en las manifestaciones de su paz y de su felicidad, en la intensidad de sus esfuerzos y en la constancia de sus elecciones realizadas libremente.

Debemos aprender de él y servirlo del mejor modo posible.

Mientras tanto, los psicólogos han distinguido un periodo breve, pero decisivo: el nacimiento y el desarrollo posterior, y aunque sus interpretaciones solo estén ilustradas según conceptos freudianos, aportan datos reales y distinguen los "caracteres de regresión", que se sitúan en correspondencia directa con el "trauma del nacimiento", de los caracteres de represión, relacionados con las circunstancias de la vida, que pueden presentarse durante el desarrollo. Las regresiones no son las represiones. Aquellas suponen una especie de decisión inconsciente del ser recién nacido: Ir hacia atrás, es decir retroceder, en vez de progresar en el desarrollo.

Este "trauma del nacimiento", tal como se ha observado actualmente, conduciría a algo mucho más terrible que las protestas y el llanto del niño, conduciría a caracteres equivocados que el niño asume en su desarrollo. Se produciría una transformación psíquica, o más bien una desviación. En vez de tomar el camino que denominamos normal, el niño seguiría un camino equivocado.

En vez de progresar, los individuos que sufren una reacción negativa ante el "trauma del nacimiento", aparentemente permanecen ligados a algo que existía antes del nacimiento. Estos caracteres de regresión son numerosos, pero todos presentan las mismas manifestaciones. Parece que el niño juzgue este mundo y diga para sí: "Vuelvo al lugar de antes". Las largas horas de sueño del recién nacido se consideran normales, pero un sueño demasiado profundo no es normal, ni siquiera en el recién nacido, y es considerado por Freud como una especie de refugio

en el que el niño encuentra una defensa y expresa el sentido de repulsión psíquica que experimenta ante el mundo y la vida.

¿Acaso el sueño no es, por otra parte, el reino del subconsciente? Si algo turbio atormenta nuestra mente, buscamos la paz en el sueño: porque en el sueño encontramos sueños y no realidades, en el sueño la vida existe sin necesidad de lucha. El sueño es un refugio, un alejamiento del mundo. Otro hecho a considerar es la posición del cuerpo durante el sueño. En el recién nacido la posición natural es la de tener las maños cerca del rostro y las piernas replegadas. Sin embargo, en algunos casos esta posición se mantiene en personas más adultas y significa, por así decirlo, refugiarse en una posición prenatal. Además, hay otro hecho que expresa claramente un carácter de regresión: es el llanto del niño al despertarse, como si estuviera asustado, como si tuviese que revivir el terrible momento del nacimiento que conduce a un mundo difícil. A menudo los pequeños sufren pesadillas que forman parte del terror de la vida.

Otra expresión de esta tendencia que se manifiesta mas tarde es agarrarse a alguien, casi por miedo a quedarse solos. Este acto no está sugerido por el afecto, sino que más bien es expresión del miedo. El niño es tímido y desea permanecer siempre agarrado a alguien, preferiblemente a la madre. No quiere salir, siempre quisiera quedarse en casa, aislado del mundo. Cada cosa del mundo que debería hacerlo feliz lo asusta y le sugiere un sentido de repugnancia hacia nuevos experimentos. El ambiente, en vez de mostrarse atractivo como debería serlo para una criatura en curso de desarrollo, parece rechazarlo, y si el niño, desde su primera infancia, experimenta repulsión por el ambiente, que debería ser el medio de su desarrollo, no se desarrolla normalmente. Nunca será el niño que quiere conquistar, que esta destinado a absorber completamente su ambiente e encarnarlo en sí mismo. Esta absorción le resultara difícil, y nunca será completa. Podría decirse que es la expresión del pensamiento “vivir es sufrir”. Todo le resulta fatigante, incluso la respiración le parece difícil. Para él, cada acto es contrario a la naturaleza. Individuos de este tipo tienen más necesidad de sueño y reposo que los demás. Incluso su digestión resulta difícil. Es fácil imaginar qué tipo de vida futura se presenta ante este tipo de niños, pues estos caracteres no solo corresponden a su vida presente. Estos son los niños que lloran con facilidad, que siempre necesitan ayuda de alguien, que son indolentes, tristes y depresivos. No son características efímeras: son las que lo acompañaran durante toda la vida. Ya adulto, siempre experimentará repulsión por el mundo, miedo de hallarse con otras personas y siempre será tímido. En estos individuos encontramos seres inferiores a los demás en la lucha por la existencia, en la vida social, los cuales carecerán de alegría, valor y felicidad.

Esta es la terrible respuesta de la sique subconsciente. Con nuestra memoria consciente olvidamos, pero el subconsciente, que parece no sentir ni recordar, opera algo peor que el recordar, puesto que las impresiones del subconsciente quedan impresas en la *mneme y* permanecerán grabadas como características del individuo. Este es el gran peligro de la humanidad: el niño que no ha recibido los cuidados de una educación normal, se vengara luego ante la sociedad por medio del individuo adulto que él mismo forma. Nuestro abandono no fomenta la aparición de rebeldes, como ocurre con los adultos, sino que forma individuos más débiles de lo que deberían ser, forma caracteres que se convierten en un obstáculo para la vida del individuo e individuos que serán un obstáculo para el progreso de la civilización.

"Nebulosidades"

Quisiera subrayar aquí las observaciones que ya inicie y que tienden a poner de relieve la importancia del momento del nacimiento para la vida psíquica del hombre. Hasta ahora sólo nos hemos detenido en las primeras observaciones, en los caracteres regresivos. Pero es importante poner en relación estos caracteres con los hechos de la naturaleza, que muestran en los mamíferos instintos de protección hacia los recién nacidos. Las conclusiones de los primeros naturalistas, de que en los primeros días después del nacimiento los cuidados maternos, tan característicos y particulares, están en relación con una especie de despertar de los instintos generales de la especie en el ser recién nacido, aportan una contribución que resulta útil para profundizar en la psicología del niño recién nacido.

Estos conceptos ponen de relieve la importancia que hay que dar a la adaptación del niño al ambiente exterior y ayudan a considerar la sacudida que produce el nacimiento, el cual requiere un tratamiento, del mismo modo como requiere unos cuidados especiales para la madre. Madre y bebe no corren los mismos peligros, pero ambos deben superar graves dificultades. Finalmente, este riesgo no es tan importante para la vida material del niño, como para su vida psíquica. Si la causa de los caracteres regresivos solo fuera el "trauma del nacimiento", todos los niños presentarían esos caracteres. Por ello hemos recurrido a una hipótesis que a la vez incluye las observaciones sobre el hombre y sobre los animales. Es evidente que en los primeros días de vida tiene lugar algún hecho de suma importancia; el despertar de características hereditarias de la raza, relacionadas con su comportamiento, en los mamíferos, debe tener una correspondencia, como decíamos más arriba, en el niño, el cual no tiene un modelo hereditario de comportamiento a seguir, sino que cuenta con "potencialidades" aptas para desarrollarlo a costa del ambiente exterior.

En este plano, hemos formulado el concepto "nebulosidad", confrontando las energías creativas que guiaran al niño "para "absorber el ambiente" con las "nebulosas", a partir de las cuales se forman los cuerpos celestes, tras sucesivos procesos. En la nebulosidad astral las partículas también se hallan tan distantes unas de otras que no tienen consistencia, sino que aun forman un conjunto que, a gran distancia, resulta visible como un cuerpo celeste. Ahora podemos imaginar un despertar de la "nebulosa" como si se tratara de un despertar de los instintos hereditarios. Por ejemplo, el niño recibe de la "nebulosidad" del lenguaje estímulos y directrices para crear en si mismo el lenguaje materno que es peculiar de su ambiente y que el absorbe según leyes determinadas. Gracias a las energías nebulares del lenguaje, el niño es capaz de distinguir los sonidos del lenguaje hablado de los demás sonidos y rumores que le llegan mezclados en su ambiente, y gracias a estas, adquiere la propiedad de encarnar el lenguaje como una característica racial. Lo mismo puede decirse de las características sociales que harán del niño un hombre de su raza.

La "nebulosidad" del lenguaje no contiene las formas particulares del lenguaje que se desarrollara en el niño, pero a partir de esta "nebulosidad", que el niño hallara al nacer en el ambiente, podrá construir y desarrollar simultáneamente el lenguaje, siguiendo un procedimiento común a todos los niños del mundo.

Aquí encontramos una diferencia esencial entre el hombre y el animal. Mientras el animal recién nacido produce casi inmediatamente los sonidos particulares de su especie para los que dispone de un modelo hereditario, el niño permanece mudo durante un periodo bastante largo, tras el cual habla el lenguaje que ha encontrado en su ambiente. Por eso ocurre que un niño holandés que haya crecido entre italianos, hable italiano y no holandés, a pesar de que la lengua de sus padres es el holandés.

Por consiguiente, está claro que el niño no hereda un modelo de lenguaje preestablecido, sino la posibilidad de construir un lenguaje a través de una actividad de absorción inconsciente. Esta potencialidad, que puede compararse al *gen* de la célula germinativa, cuyo poder es encaminar a los tejidos de modo tal que formen y creen órganos concretos y complejos, es lo que hemos llamado "nebulosa del lenguaje".

De ese modo, las "nebulosidades" que se refieren a las funciones de adaptación al ambiente y de reproducción del comportamiento social, que el niño encuentra a su alrededor al nacer, no producen por herencia los modelos de comportamiento que se han desarrollado en la raza durante su evolución particular y gracias a los cuales se ha alcanzado determinado nivel de civilización, pero después del nacimiento estas "nebulosas" proporcionan al niño la capacidad de absorber los modelos del ambiente. Y esto es igualmente valido para todas las funciones mentales, como escribe justamente Carrel, hablando de la actividad mental: "El hijo de un científico no heredara ningún elemento del saber de su padre. Si lo abandonamos en una isla desierta, no será superior a nuestros antepasados de Cro-Magnon"[17].

Antes de continuar sobre este tema, querría aclarar un punto. El lector puede tener la impresión de que al hablar de "nebulosidades", imaginamos potencialidades de instintos existentes por si mismos, que oscurecerían la esencial unidad de la mente. Si hablamos de "nebulosidades" solo es para facilitar la discusión y no porque nos inclinamos por una concepción atomística de la mente. Para nosotros, el organismo mental es una unidad dinámica, que transforma su estructura a través de experiencias activas efectuadas sobre el ambiente y guiadas por una energía (*horme*)[18] de la cual las "nebulosidades" son modos o grados diferentes y especializados.

Consideremos la posibilidad de que, por un hecho desconocido, la "nebulosa" del lenguaje no funcionase o permaneciese latente; entonces no se produciría el desarrollo del lenguaje. Esta anormalidad, que no es muy rara, constituye una forma de mutismo en niños que poseen órganos del oído y de la palabra perfectamente normales, y cuyo cerebro también es normal. A menudo son niños inteligentes y presentan el mismo comportamiento social que los demás. He encontrado algunos de estos casos ante los cuales los especialistas del oído o del sistema nervioso, confesaban encontrarse ante un misterio de la naturaleza. Sería interesante examinar estos casos e investigar que ocurrió en los primeros días de la vida de estas criaturas.

Esta idea explicara muchos hechos que aun permanecen oscuros en otros campos, por ejemplo los que se refieren a la adaptación al ambiente social: idea que puede parecer científicamente mas

---

[17] Ver Dr. A. Carrel, *E l Hombre, ese desconocido,* Paris, 1947, pagina 177.

[18] Damos a la palabra *horme,* del griego ορμαῶ .(excitar), el sentido de fuerza o estimulo vital. Ver también nota en pag. 115.

practica que las presuntas consecuencias del “trauma del nacimiento”. Considero estos hechos de regresión psíquica debidos a la carencia de el *estímulo vital* que guía la adaptación social. En estos casos, el niño, a causa de la falta de determinada sensitividad, no absorbe nada, o absorbe su ambiente por vía imperfecta: en vez de llamadas y atracciones, siente repulsión hacia este ambiente y en él no se produce el desarrollo de lo que se llama “amor al ambiente”, gracias al cual el individuo realiza su independencia a través de sucesivas adquisiciones.

Entonces los caracteres de la raza, las costumbres, la religión y así sucesivamente, no son absorbidos normalmente, y el resultado es un verdadero anormal moral, un ser apartado, un extra-social, que presenta muchas de las indicadas características regresivas. Si estas *sensitividades* creativas existen en el hombre en vez de los modelos hereditarios de comportamiento y si, gracias a ellas, deben crearse las funciones de adaptación al ambiente, resulta evidente que estas *sensitividades* constituyen la base de toda la vida psíquica, base que se establece en los primeros años de la vida. Pero ahora podemos preguntarnos: ¿existen causas a las que podamos atribuir un despertar aplazado o más bien fallido de estas *sensitividades*? Aun no hay respuesta para esta pregunta y todos deberíamos investigar en la vida de aquellos ante quienes la ciencia se declara impotente, hablando de misterio.

Por ahora, solo he encontrado un caso que podría representar un principio de investigación. Se trataba de un joven incapaz de seguir ningún estudio con disciplina y aplicación, un chico difícil, con un mal carácter que lo hacía intratable y lo condenaba al aislamiento. Era guapo, de buena constitución física y también inteligente. Pero en los primeros quince días después del nacimiento había sufrido una grave desnutrición, que le causo una notable perdida de peso, que le redujo a un esqueleto, especialmente en el rostro. El ama de leche que lo alimentaba lo encontraba más bien repugnante y lo llamaba “el descarnado”. Todo el resto de su vida, a partir de las dos primeras semanas después del nacimiento, se había desarrollado normalmente. Además era un niño fuerte —de no ser así habría muerto—, pero el joven que sobrevivió era un predestinado a la criminalidad.

No perdamos tiempo alrededor de estas hipótesis que aun están por confirmar, pero consideremos un hecho de extrema importancia. Las “nebulosidades” de la sensitividad dirigen el desarrollo psíquico del niño recién nacido, del mismo modo como el *gen* condiciona el huevo fecundado en la formación del cuerpo. Por consiguiente, apliquemos al recién nacido los mismos cuidados que prestan los animales superiores a su prole durante el breve periodo del despertar de las características psíquicas de la especie. No hablemos solo de cuidados a los niños en los primeros años o los primeros meses de vida y no reduzcamos tampoco los cuidados al campo de la salud física; establezcamos, en cambio, la importancia de un principio particularmente necesario o para las madres inteligentes y para toda la familia en general: debe existir una “norma especial de tratamiento” exacto y delicado para el nacimiento y los primeros días después del nacimiento.

8
LA CONQUISTA DE LA INDEPENDENCIA

Donde no se verifican los caracteres de regresión, el niño presenta tendencias que apuntan clara y energicamente a la independencia funcional. Entonces el desarrollo es un impulso hacia una independencia siempre mayor, se asemeja a la flecha que, lanzada por el arco, vuela recta, segura y fuerte. La conquista de la independencia empieza con el primer inicio de la vida; mientras el ser se desarrolla, se perfecciona a si mismo y supera cada obstaculo que ecuentra en su camino; el individuo posee una fuerza vital y activa que lo guia hacia su evolucion. Esta fuerza ha sido denominada por Percy Nunn: *horme*[19].

Si se tuviera que encontrar algo comparable a esta *horme* en el campo sico-consciente, esta podría parangonarse a la fuerza de la voluntad, aunque la analogía entre ambas sea pequeñísima. La fuerza de la voluntad es demasiado poco y está demasiado ligada al conocimiento individual, mientras la *horme* es algo que pertenece a la vida en general, a lo que podemos llamar una fuerza divina, promotora de toda evolución.

Esta fuerza vital de evolución estimula al niño hacia actos diversos y. cuando ha crecido normalmente, sin hallar obstáculos en su actividad, se manifiesta lo que denominamos "alegría de vivir". El niño siempre es entusiasta, y siempre está feliz.

Estas conquistas de independencia en principio son pasos de lo que se denomina "desarrollo natural". En otras palabras, si examinamos de cerca el desarrollo natural, podemos definirlo como la conquista de sucesivos grados de independencia, no solo en el campo psíquico, sino también en el físico; puesto que el cuerpo también tiene una tendencia a crecer y desarrollarse, con un impulso y empuje tales que solo la muerte puede truncar.

Examinemos, pues, este desarrollo. Al nacer el niño se libera de una cárcel, representada por el seno materno, y *se* vuelve independiente de las funciones de la madre. El recién nacido está dotado del estímulo, de la necesidad de afrontar el ambiente y de absorberlo. Podremos decir que ha nacido con la "psicología de la conquista del mundo". Lo absorbe en sí, y absorbiéndolo forma su propio cuerpo psíquico.

Esta es la característica del primer periodo de la vida. Si el niño siente el impulso de conquista del ambiente, resulta claro que el ambiente debe ejercer una atracción sobre él. Digamos, pues, utilizando palabras no del todo apropiadas para nuestro caso, que el niño siente "amor" por el ambiente. También podemos decir, con Katz, que "el mundo se presenta al niño rico en aspectos, expresiones y estímulos emotivos"[20].

---

[19] Este término, que puede compararse con el "Impulso vital" de Bergson y la "libido" de Freud, fue propuesto primero por Nunn y adoptado despues por W. Mc. Dougall en su *Psychology.* Ver, de este autor. An outline *of psychology,* Londres, 1948 (1a ed., 1923), pags. 71 y sig.

[20] Prof. D. Katz, *La psicología della forma,* Ed. Einaudi, 1950, pág. 168

Los primeros órganos que empiezan a funcionar en el niño son los órganos sensoriales. Ahora bien, ¿que son los órganos sensoriales sino órganos de aprehensión, instrumentos por medio de los cuales aferramos las impresionas que, en el caso del niño, deben encarnarse?

Cuando miramos, ¿que vemos? Vemos todo lo que hay en el ambiente; del mismo modo que cuando empezamos a oír oímos todos los sonidos que se producen en el ambiente. Podremos decir que el campo de aprehensión es muy amplio, casi universal y esta es la vía de la naturaleza. No se absorbe sonido por sonido, rumor por rumor, objeto por objeto; empezamos absorbiéndolo todo, una totalidad. Las distinciones entre objeto y objeto, entre sonido y rumor, entre sonido y sonido, vienen luego como evolución de esta primera absorción global, lo que ha sido claramente demostrado por la "*Gestalt psychology"*.

Este es el cuadro de la sique del niño normal; primero absorbe el mundo y después lo analiza.

Ahora bien, supongamos otro tipo de niño que no sienta esta irresistible atracción por el ambiente; un tipo de niño cuya simpatía hacia las cosas haya sido ofendida, menguada por el miedo, el terror.

Es evidente que el desarrollo del primer tipo debe ser distinto del que sigue el segundo. Al examinar el desarrollo infantil, considerándolo a los seis meses de edad, se presentan fenómenos que se consideran indicios de crecimiento normal. A la edad de seis meses el niño se halla sujeto a determinadas transformaciones físicas. Algunas invisibles, que pueden descubrirse por medio de experimentos: por ejemplo, el estómago empieza a segregar el ácido clorhídrico necesario para la digestión. A los seis meses también aparece el primer diente. Por consiguiente, tenemos un ulterior perfeccionamiento del cuerpo que se desarrolla según cierto proceso de crecimiento. Este desarrollo permite que a los seis meses el niño pueda vivir sin la leche materna, o por lo menos integrando la leche con otros alimentos. Si consideramos que el niño hasta aquella edad depende absolutamente de la leche de la madre porque no tolera ningún otro alimento y es incapaz de digerir, nos damos cuenta del alto grado de independencia que conquista durante ese periodo. Parece que el pequeño de seis meses diga: "No quiero vivir a cargo de mi madre, soy un ser viviente y ahora puedo alimentarme de todo". Un fenómeno análogo tiene lugar en los adolescentes que empiezan a sentirse humillados por tener que depender de su familia y no quieren vivir a su cargo.

Alrededor de este periodo (que por ello se considera como un momento c ritico de la vida infantil) el niño empieza a pronunciar las primeras silabas. Es la primera piedra del gran edificio que construirá con el lenguaje, otro gran paso, otra gran conquista de independencia. Cuando el niño adquiere el lenguaje puede expresarse por sí mismo y ya no debe depender de otros que adivinen sus necesidades; entonces se pone en comunicación con la humanidad porque el único medio para comunicarse con los hombres es el lenguaje. La conquista del lenguaje y la posibilidad de comunicación inteligente con los demás, representan un impresionante paso en la vía de la independencia. El niño que primero puede compararse con un sordomudo, porque no puede expresarse, ni comprender lo que dicen los demás, parece adquirir con la conquista del lenguaje el oído y la posibilidad nueva de emitir palabras.

Mucho tiempo después, cuando cuenta un año de edad, el niño empieza a caminar, y esto equivale a liberarse de una segunda prisión. Ahora el niño puede correr sobre sus piernas y si se

le alcanza puede irse y escaparse, seguro de que sus piernas lo llevaran donde quiere. De ese modo, por grados, el hombre se desarrolla y se hace libre gracias a estos sucesivos pasos hacia la independencia. No se trata de voluntad, sino de un fenómeno de independencia. En realidad, es la naturaleza quien ofrece al niño la oportunidad de crecer, le da la independencia y lo guía hacia la libertad.

La "conquista del caminar" es importantísima, especialmente si se considera que, a pesar de que es muy compleja, se cumple en el primer año de edad y al mismo tiempo que las demás conquistas del lenguaje, de la orientación, etc. Para el niño andar es una conquista fisiológica de gran importancia. Los demás mamíferos no tienen necesidad de realizarla; solo el hombre alcanza la posibilidad de andar gracias a un prolongado y refinado tipo de desarrollo. En su crecimiento, debe pasar por tres conquistas distintas antes de alcanzar un estado en que es físicamente capaz de andar o incluso de tenerse de pie sobre las dos piernas. En efecto, los becerros y otros animales, a diferencia del hombre, empiezan a caminar apenas han nacido, a pesar de ser animales tan inferiores a nosotros, y a pesar de su gigantesca constitución. Nosotros aparentemente somos impotentes porque nuestra construcción es muy refinada y por ello exige un tiempo mucho mayor. El poder de caminar y estar de pie sobre las propias piernas implica un profundo desarrollo, resultante de diversos elementos, uno de los cuales afecta al cerebro y precisamente a una parte llamado cerebelo, colocada en la base del cerebro mismo (ver figura 6).

A la edad de seis meses el cerebelo se desarrolla rápidamente y continua este rápido desarrollo hasta que el niño tiene 14-15 meses, luego el crecimiento del cerebelo es mas lento y todavía continua hasta que el niño tiene cuatro años y medio. Del desarrollo de esta parte del encéfalo depende la posibilidad de estar erguido sobre las piernas y de andar. En el niño este desarrollo se puede seguir fácilmente: se trata de dos procesos que se suceden. El niño empieza a mantenerse sentado a los seis meses, a los nueve empieza a moverse a cuatro gatas, casi arrastrándose, se mantiene de pie a los diez meses y anda sobre los doce o trece meses, mientras a los quince ya anda con seguridad.

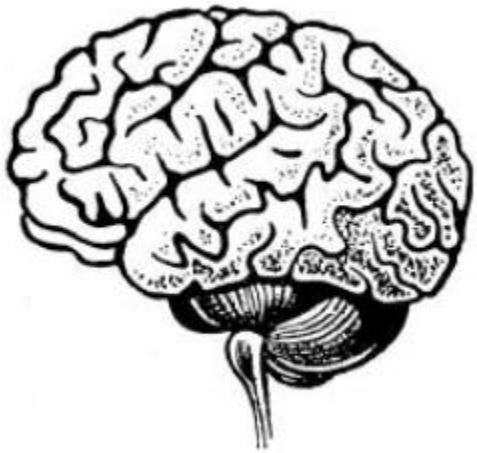


Fig. 6. — El cerebelo.

El segundo elemento de este complejo desarrollo es la realización de algunos nervios. Si no se completaran los nervios espinales a través de los cuales debe pasar la orden directa hacia los

músculos, esta orden no podría pasar; al completarse estos nervios durante este periodo el musculo puede moverse. Por ello deben coordinarse armónicamente muchos elementos de un complejo desarrollado, para que pueda realizarse la “conquista del andar”. Un tercer elemento debe concurrir: el desarrollo del esqueleto, otra conquista de este periodo de la vida del niño. Como ya hemos visto, al nacer las piernas del niño no están completamente osificadas. En parte son cartilaginosas y, por tanto, aun son blandas. ¿Cómo podría soportar el peso del cuerpo en estas condiciones? Por consiguiente, antes de que el niño pueda empezar a andar debe terminarse el esqueleto. También hay otro particular: los huesos del cráneo, que al nacer no se hallaban soldados, solo ahora se completan, de modo que si el niño cae no corre el peligro de dañarse el cerebro.

Si con la educación quisiéramos ensenar al niño a andar antes de este periodo no podríamos conseguirlo, porque el hecho de caminar depende de una serie de desarrollos físicos que tienen lugar simultáneamente, o sea que es necesario que se establezca un estado de madurez localizada. La tentativa de forzar el desarrollo natural no conduciría a nada y dañaría seriamente al niño. La naturaleza dirige, todo depende de ella y hay que obedecer sus órdenes precisas. Del mismo modo, si intentáramos detener al niño cuando ha empezado a andar, no conseguiríamos nada, porque cuando un órgano se ha desarrollado debe entrar en uso. Crear no solo significa hacer algo, sino también permitir que este algo funcione. Apenas el órgano se halla completo, inmediatamente debe entrar en función en el ambiente. En lenguaje moderno, estas funciones han sido denominadas “experiencias sobre el ambiente”. Si estas experiencias no tienen lugar, el órgano no se desarrolla normalmente, porque el órgano que antes se hallaba incompleto debe ser utilizado para alcanzar su pleno desarrollo.

Por tanto, el niño solo puede desarrollarse por medio de experiencias sobre el ambiente: a esta experimentación la denominamos “trabajo”. Apenas aparece el lenguaje, el niño empieza a balbucear, y nadie puede obligarlo a guardar silencio; y una de las cosas más difíciles es hacer callar a un niño. Si el niño no hablara ni anduviera, no podría desarrollarse normalmente, y sufriría un truncamiento en su desarrollo. En cambio el niño anda, corre, salta, y al hacerlo desarrolla sus piernas. La naturaleza primero crea los instrumentos y luego los desarrolla por medio de sus funciones y gracias a las experiencias sobre el ambiente. Por consiguiente, el niño, que ha aumentado su propia independencia con la adquisición de nuevas capacidades, solo puede desarrollarse normalmente si tiene libertad de acción. El niño se desarrollara con el ejercicio de la independencia que el mismo ha conquistado: en efecto, el desarrollo, como dicen los psicólogos modernos, no le llega: “el comportamiento se consolida en cada individuo con las experiencias que realiza en el ambiente”. Si entendemos la educación como ayuda al desarrollo de la vida infantil, debemos alegrarnos cuando el niño da señales de haber alcanzado cierto grado de independencia y no podemos dejar de expresar nuestra alegría cuando el niño emite su primera palabra, tanto más cuanto sabemos que no habríamos podido hacer nada para provocar este acontecimiento. Pero cuando reflexionamos y vemos que aunque el desarrollo infantil no pueda ser destruido, puede hacerse incompleto o retrasarse cuando no se permite al niño realizar sus propias experiencias en el ambiente, surge la cuestión de la educación.

El primer problema de la educación es proporcionar al niño un ambiente que le permita desarrollar las funciones que tiene asignadas por la naturaleza. Lo que no solo significa contentarle y permitir que haga lo que le place, sino disponernos a colaborar con una norma de la

naturaleza, con una de sus leyes, que decreta que el desarrollo se efectúe por medio de experiencias en el ambiente.

Con su primer paso, el niño alcanza un nivel de experiencias más elevado. Si observamos el niño en este momento de su desarrollo, veremos que tiene tendencia a conseguir una ulterior independencia. Desea actuar según su propia voluntad, es decir quiere transportar cosas, vestirse, desnudarse solo, comer solo, etc., y esto no es efecto de nuestras sugerencias que lo estimulan. Lleva consigo un impulso vital tal que en general nuestros esfuerzos se dirigen a impedirle actuar: al oponer esta resistencia el adulto no se opone al niño, sino a la misma naturaleza, porque el niño con su voluntad colabora con la naturaleza y obedece sus leyes paso a paso; primero en una dirección, luego en otra siempre adquiere una mayor independencia de los que le rodean, hasta que llega el momento en que querrá conquistar su propia independencia mental. Entonces mostrara una tendencia a desarrollar su propia mente a través de experiencias propias y no por medio de las experiencias de los demás; empezara a buscar la explicación de las cosas. En esta línea de desarrollo, se construye la individualidad humana durante el periodo de la infancia. No se trata de una teoría o de una opinión, sino de hechos claros y naturales facilitados por la observación. Cuando decimos que tenemos que dar total libertad al niño, que la sociedad debe asegurar su independencia y su normal funcionamiento, no hablamos de un vago ideal, sino que nos referimos a observaciones directas sobre la vida, sobre la naturaleza, reveladoras de esta verdad. El hombre solo puede desarrollarse por medio de la libertad y de las experiencias sobre el ambiente.

Hablando de independencia y libertad del niño, no transferimos a este campo las ideas de independencia y de libertad que consideramos ideales en el mundo de los adultos. Si los adultos tuviéramos que examinarnos a nosotros mismos y dar una definición de la independencia y de la libertad, no podríamos hacerlo con exactitud, porque tenemos una idea muy pobre de lo que es la libertad. No tenemos la amplitud del infinito horizonte de la naturaleza. Solo el niño ofrece la imagen de la grandeza de la naturaleza, la cual da vida dando libertad e independencia y lo hace siguiendo determinadas leyes respecto al tiempo y a las necesidades del ser; la naturaleza hace de la libertad una ley de vida: ser libres o morir. Creo que la naturaleza nos ofrece una ayuda y un apoyo para la interpretación de la vida social. Es como si el niño nos ofreciera una imagen de la totalidad y nosotros, en nuestra vida social, solo tomásemos pequeños detalles. E l niño está en lo cierto, por cuanto nos muestra una guía para la realidad, para la verdad. Cuando existe una verdad natural, no hay dudas sobre ella, y por tanto la libertad del niño — que se alcanza con el desarrollo y el crecimiento— se presta, indefectiblemente, a interesantes consideraciones.

¿Cuál es el fin de esta siempre creciente conquista de la independencia? .Que origen tiene? Surge en la individuad que se forma y es capaz de funcionar por sí misma. Pero en la naturaleza todos los seres vivientes apuntan a este fin; cada uno funciona por sí mismo y, por tanto, incluso en este aspecto, el niño también obedece al plan de la naturaleza. Alcanza la libertad que es la primera regla de cada ser. ¿Cómo conquista el niño la independencia? La adquiere por medio de una actividad continua. ¿Cómo realiza el niño su libertad? Con un esfuerzo continuo; solo una cosa no puede hacer la vida: detenerse, pararse. La independencia no es estática, es una continua conquista, y por medio de un trabajo continuo no solo se alcanza la libertad, sino también la fuerza y la autoperfección.

El primer instinto del niño es actuar por sí solo, sin ayuda de nadie, y su primer acto consciente de independencia es defenderse de los que intentan ayudarlo. Para actuar por si mismo siempre intenta hacer un esfuerzo mayor. Si, como pensamos muchos, el ideal del bienestar es permanecer sentado sin hacer nada dejando que los demás trabajen por nosotros, el estado ideal sería el del niño antes de nacer. Sería como si el niño volviera al cuerpo de la madre para que la madre se lo proporcionara todo. Así podría decirse en el caso de la difícil conquista del lenguaje, destinada a permitir al ser humano ponerse en comunicación con sus semejantes; si adoptáramos como ideal de vida el reposo, el niño podría renunciar al esfuerzo de hablar, al de iniciar una alimentación normal, a la fatiga de caminar, al trabajo de la inteligencia que le sugiere un irresistible interés por conocer las cosas que tiene a su alrededor.

Pero la realidad que revela el niño no es esta. El niño muestra que las enseñanzas de la naturaleza son muy distintas de los ideales que va forjándose la sociedad; el niño busca la independencia a través del trabajo: la independencia del cuerpo y de la mente. Poco le importa lo que saben los demás: quiere aprender por sí mismo, quiere tener su experiencia del mundo y concebirlo con su propio esfuerzo personal. Debemos entender claramente que cuando damos libertad e independencia al niño damos libertad a un trabajador estimulado a actuar que solo puede vivir de su propio trabajo y de su propia actividad. Esta es la forma de existencia de los seres vivientes; el ser humano también tiene esta tendencia y al intentar detenerla causaríamos una degeneración del individuo.

Cada elemento de la creación es actividad, actividad suprema es la vida y solo a través de la actividad puede buscarse y alcanzarse la perfección de la vida. Las aspiraciones sociales que tenemos actualmente a través de las experiencias de generaciones pasadas, a saber, el ideal de vida con un mínimo de horas de trabajo, gente que trabaje por nosotros, un ocio cada vez mayor, es lo que la naturaleza muestra e indica como características del niño degenerado. Estas aspiraciones son síntomas de regresión en el niño que en los primeros día de vida no ha recibido la ayuda necesaria para adaptarse al ambiente y que ha adquirido un sentido de disgusto por e l ambiente y la actividad. Este tipo de niño se mostrara deseoso de ser servido y ayudado, transportado en brazos o en cochecito, esquivara la compañía de los demás y siempre estará dispuesto a dormir sin tregua: presentara las características que pertenecen a la degeneración, como demuestra la naturaleza, y que han sido reconocidas, analizadas y descritas como indicios de una tendencia al retorno a la vida embrional. El niño que ha nacido y crece normalmente se dirige hacia la independencia; quien la evita es un degenerado.

Para estos niños degenerados se nos presenta un problema completamente distinto. ¿Cómo curar la regresión, la cual retarda y desvía el desarrollo normal? El niño desviado no tiene amor para el ambiente porque el ambiente presenta demasiadas dificultades y resistencias. Actualmente, el niño desviado se halla en el centro del campo de interés científico de la psicología, la cual debería ser llamada de forma más precisa “psicopatología”. Se ha creado un número creciente de dispensarios para la guía del niño *(Child Guidance Clinics),* y se han creado nuevas técnicas como la “terapia del juego” *(play-therapy),* para hacer frente al creciente número de muchachos desviados. La pedagogía enseña que el ambiente debe ofrecer menor resistencia y, por tanto, se intenta disminuir los obstáculos evitables que este presenta, posiblemente eliminándolos por completo. Actualmente se procura hacer atractivo todo lo que rodea al niño, particularmente en el caso del niño que experimenta repulsión por el ambiente mismo, contribuir a que nazcan sentimientos de simpatía y benevolencia para vencer deficiencias y disgustos. También se crea

para el niño una actividad agradable porque se sabe que el desarrollo se opere por medio de la actividad. El ambiente debe ser rico en motivos que interesen a la actividad e inviten al niño a llevar a término sus propias experiencias. Son principios claros, dictados por la vida y la naturaleza, que guían al niño desviado, el cual ha adquirido características regresivas, desde la inclinación al ocio hasta el deseo de trabajar, desde el letargo y la inercia hasta la actividad, desde el estado de temor, que a veces se expresa por una excesiva dependencia de personas de las que el niño no quiere separarse, hasta una libertad alegre, libertad de moverse al encuentro de la conquista de la vida.

¡De la inercia al trabajo! Esta es la línea de curación, del mismo modo que de la inercia al trabajo es la línea de desarrollo del niño normal. Esta debe ser la base para una nueva educación; la misma naturaleza lo indica y establece.

El concepto de maduración

Aunque no tengo intención de adentrarme en una larga discusión teórica, antes de pasar a otro tema quisiera aclarar algo en torno al concepto de maduración, porque considero importante que mis puntos de vista sobre la materia queden claros, para una justa comprensión del capítulo siguiente, así como para las demás partes de este libro. Originariamente, el termino *maduración* era aplicado científicamente por genéticos y embriólogos para denotar el periodo de desarrollo precedente a la fecundación que transforma una célula *germen* inmadura en otra madura[21].

Pero en el campo de la psicología infantil se ha dado a este término un significado más amplio, designando con el mismo una especie de mecanismo regulador del crecimiento que garantiza el equilibrio del modelo en su conjunto y la dirección del impulso del crecimiento. En particular, Arnold Gesell ha fijado este concepto, aunque no haya formulado una definición muy concisa. Pero, aunque lo comprendemos, supone que el crecimiento del individuo se halla sujeto a leyes determinadas que deben respetarse, puesto que un niño "tiene rasgos constitucionales y tendencias en gran parte innatas, las cuales determinan como, que y dentro de que límites de tiempo aprenderá"[22].

En otras palabras Gesell dice que en el niño existen funciones sobre las que no puede influir la enseñanza[23].

Esto es cierto por cuanto se refiere a las funciones fisiológicas. En efecto, como he dicho más arriba[24], no podemos enseñar a un niño a andar antes de que se haya establecido un estado de maduración localizado, ni un niño podrá empezar a hablar antes de cierta edad (ni se podrá detener esta actividad, una vez iniciada). Todos los que hayan seguido mi trabajo sabrán que siempre me he hallado entre los primeros en defender las leyes naturales del crecimiento del niño, poniendo ante estas leyes el fundamento de la educación. Pero el punto de vista de Gesell nos parece demasiado biológico para ser aplicado justamente al crecimiento mental del niño. Según su concepción monística, pretende que "el niño proviene de su *mente* del mismo modo que

---

[21] Para una clara exposición de este proceso, ver H. S. Jennikgs, *Genetics*, Nueva York. 1935.
[22] Arnold Gessell M. D., *Infant and child in the culture of today,* Nueva York y Londres. 1943. pag. 40.
[23] Ver. de Gesell, Stair-climbing e*xpenment en Studies* in *child development,* Nueva York y Londres. 1948. pag. 58.
[24] Ver el prefacio de Gesell a su libro: *The Embryology of Behaviourr,* Nueva York y Londres. 1945.

proviene de su cuerpo, lo cual se opera a través del proceso de desarrollo"[25]. Pero no es exacto. Si aisláramos un niño en un lugar solitario, lejos del contacto humano, dándole solamente un alimento material, su desarrollo fisiológico sería normal, pero su desarrollo mental quedaría seriamente comprometido. El doctor Itard nos proporciona un ejemplo convincente cuando describe sus pacientes enseñanzas al salvaje de Aveyron (1). Es cierto, como he dicho antes, que no podemos formar un genio y que solo podemos ayudar al individuo a realizar sus potencialidades, pero si concebimos una "maduración biológica" también debemos considerar una maduración "psíquica", la cual, como hemos intentado aclarar en los capítulos precedentes, corre paralela a los fenómenos que hemos especificado en embriología.

En el proceso vital de la formación de organismos no se verifica un todo, una totalidad que crece, ni se produce un crecimiento gradual; el desarrollo de cada órgano se realiza por separado alrededor de puntos de actividad que solo actúan durante muy poco tiempo, es decir, hasta que aparecen los órganos, y luego se extinguen. La acción de estos puntos, o centros de actividad, tiene el fin creativo de determinar la formación de un órgano, y además de estos centros existen periodos sensitivos que comportan una actividad importante, y son útiles para guiar al ser que viene a vivir en el ambiente exterior, como ha puesto de relieve el biólogo holandés Hugo De Vries. En el campo de la psicología hemos hallado un proceso similar, que nos convence de como la naturaleza humana es fiel a sus métodos. Por tanto, el concepto de maduración es más complejo de lo que pretende Gesell.

"Maduración" es bastante más que "la suma exacta de efectos del *gen* operante en un ciclo de tiempo limitado en sí mismo"[26], porque además de los efectos del *gen* también existe el ambiente en que estos actúan, que tiene una parte dominante en la determinación de la "maduración". Por lo que respecta a las funciones psíquicas, la maduración solo puede efectuarse a través de experiencias sobre el ambiente, que varían según las diversas fases del desarrollo; el *horme* varia su estructura durante el proceso de crecimiento y en el individuo se manifiestan con un intenso interés por medio de acciones concretas repetidas muchas veces sin una utilidad aparente, hasta que, de improviso, la repetición de estos actos revela, de modo explosivo, una nueva función. Por ello, el modelo peculiar para esta función ha sido construido por una maduración que no es visible exteriormente, porque aquellas acciones repetidas no parecen tener ninguna relación directa con la función que nacerá de ellas, sino que son abandonadas apenas se inicia la función, y el interés del niño por conocer se enfoca en cualquier otra cosa que preparara otro mecanismo. Si el niño se mantiene alejado de las posibilidades de estas experiencias, en el momento que le destina la naturaleza, desaparecerá la especial sensitividad que las estimula y el desarrollo y la maduración quedaran perturbados.

Si consideramos la definición más larga de maduración dada en un reciente texto de psicología: "La maduración consiste en cambios estructurales que son principalmente hereditarios, o sea que tienen su origen en los cromosomas del huevo fecundado, pero que también son producto de una reciproca actividad del organismo con su ambiente"[27] e interpretamos nuestras constataciones

---

[25] Dr. J. M. Itard. *Rapports et memoires sur le sauvaee de l´Aveyron, l´idiote et la surdi-mudite, parís, 1807. Traduccio inglesa de Giorgio S. Muriel Humpherey, Nueva York, 1932.*

[26] A. Geseu., *The Embryology of Behaviour,* pag. 23.

[27] E. G. Boring H. S. Langfeld, y H. P. Weld, *Introduction to psychology,* Nueva York, 1939.

personales sobre esta base, podemos decir que hemos nacido con un estímulo vital (*horme)* ya organizado en la estructura general de la *mente absorbente* y cuya especialización y diferenciación están anunciadas en las "nebulosidades".

Esta estructura cambia durante la infancia de acuerdo con la dirección de lo que hemos llamado, según expresión de De Vries, *periodos sensitivos*[28]. Ahora bien, estas estructuras, que guían el crecimiento y el desarrollo psíquico, o sea la *mente absorbente,* las "nebulosidades" y los periodos sensitivos con sus mecanismos, son hereditarias y caracterices de la especie humana. Pero su ejecución solo puede llevarse a cabo mediante una acción libre sobre el ambiente.

[28] M. Montessori, *E l secreto de la infancia,* Araluce, Barcelona, 1968.

9
CUIDADOS QUE DEBEN TOMARSE AL PRINCIPIO DE LA VIDA

Quien se proponga ayudar al desarrollo psíquico humano debe partir del hecho de que la *mente absorbente* del niño se orienta hacia el ambiente y, especialmente al principio de la vida, debe tomar especiales precauciones a fin de que el ambiente ofrezca interés y atractivos a esta mente que debe nutrirse del mismo para su propia construcción.

Como hemos visto, existen distintos periodos de desarrollo psíquico, y en cada uno de ellos el ambiente desempeña un papel importante; pero en ninguno asume la importancia que tiene inmediatamente después del nacimiento. Actualmente, aun son pocos los que consideran esta importancia, porque hasta hace algunos años ni siquiera se sospechaba que en sus dos primeros años de vida el niño tuviera necesidades psíquicas tan imperiosas que no pueden ser ignoradas sin dolorosas consecuencias para el resto de la vida.

La atención de la ciencia se ha centrado en el aspecto físico: especialmente en este siglo, la medicina y la higiene han elaborado un tratamiento infantil meticuloso para vencer la inmensa mortalidad que antes reinaba. Pero, precisamente porque se trataba de derrotar la mortalidad, este tratamiento se limitó a la salud física. El campo de la salud psíquica aún está casi inexplorado y quien se preocupe por esto puede encontrar normas de actuación considerando solo que la finalidad principal de la edad infantil es la formación de un individuo adaptado a su época y a su ambiente, y estudiando la naturaleza.

Ahora bien, la naturaleza, como hemos visto, indica un periodo de aislamiento y de reacción psíquica ante el ambiente, periodo necesario incluso para los mamíferos que tienen un comportamiento preestablecido.

Si se considera que el hombre no tiene nada preestablecido y que para el niño no se trata de una cuestión de despertar, sino de creación psíquica, se comprenderá fácilmente la gran significación que tiene el ambiente para el hijo del hombre. Su valor y su importancia son inmensos, como también lo son los peligros que pueden presentarse. De aquí el gran cuidado que se debe tener con el ambiente que rodea al recién nacido para facilitar su absorción, a fin de que el niño no desarrolle actitudes de regresión y se sienta atraído y no rechazado por e l mundo en que ha entrado. De ello dependen el progreso, el crecimiento y el desarrollo del pequeño, los cuales se hallan en relación directa con los atractivos que pueda ofrecer el ambiente.

Durante el primer año de vida pueden distinguirse varios periodos que requieren especiales cuidados[29]. El primer periodo, breve, es el ingreso en el mundo con sus dramáticas circunstancias. Sin entrar en detalles, podemos enunciar algunos principios. Durante los primeros días después del nacimiento el niño debería permanecer en contacto con su madre durante el mayor tiempo posible y en un ambiente que no presente contrastes demasiado fuertes, por ejemplo de temperatura, con el ambiente en que se ha formado antes del nacimiento: sin

[29] Para un estudio exhaustivo de los cuidados del niño, ver: Florece Brown Sherbon, *The Child*, Nueva York y Londres. 1941.

demasiada luz, ni muchos ruidos, porque el niño llega de un lugar lleno de tibieza, de perfecto silencio, de oscuridad. En las modernas clínicas pediátricas la madre y el niño son colocados en una habitación con paredes de vidrio a una temperatura fácilmente controlable, que pueda irse igualando gradualmente a la temperatura exterior normal. El vidrio es azul, a fin de amortiguar la luz que entra en la habitación. También deben tomarse precauciones con el modo de manejar y mover al niño. En contraste con las antiguas costumbres de zambullir al niño en un baño colocado en el suelo, el cual provoca una sacudida, en vez de vestirlo rápidamente, sin ninguna preocupación por su sensibilidad, como si fuera un objeto privado de sentidos, actualmente la ciencia considera que el recién nacido debe ser tocado lo menos posible, y ni siquiera debería ser vestido, sino guardado en una habitación a una temperatura suficiente para mantenerlo caliente y libre de corrientes de aire frio. Se ha cambiado el modo de transportar al niño, utilizando un blando colchón, como una hamaca; también se evita elevar y bajar rápidamente al recién nacido y este tiene que ser tratado con las mismas precauciones con que se manejan los heridos. No es solo una cuestión de higiene. Las enfermeras llevan un pañuelo delante de la boca para que sus microbios no pasen al ambiente del recién nacido, y madre e hijo son considerados modernamente como órganos de un solo cuerpo en comunicación entre sí. De ese modo, la adaptación al ambiente queda favorecida según normas naturales, porque entre madre e hijo existe una conexión dada, casi una atracción magnética.

En la madre existen fuerzas a las que el niño ya está habituado, y estas fuerzas constituyen para él una ayuda necesaria durante los difíciles primeros días de adaptación.

Podemos afirmar que el niño ha cambiado su posición respecto de la madre; ahora se halla fuera del cuerpo materno, pero todo continúa igual y subsiste la comunicación entre ellos. Actualmente, la relación madre e hijo se considera de este modo mientras que hasta hace pocos años incluso en las mejores clínicas se acostumbraba a separar a la madre del recién nacido.

He descrito los cuidados que pueden considerarse “la última palabra” en el tratamiento científico del niño. La naturaleza nos muestra además que estos cuidados particulares no son necesarios para todo el periodo de la infancia; después de un breve tiempo, la madre y el niño pueden salir de su aislamiento y entrar en el mundo social.

Los problemas sociales del niño no son los mismos que los del adulto. Podría decirse que hasta ahora la condición social pesa sobre el niño de modo inverso que sobre el adulto; en efecto, no es completamente paradójico decir que mientras entre los adultos el que sufre es el pobre, entre los niños el rico sufre aún más. Además de los impedimentos del vestuario, de las convenciones sociales, del agolpamiento de los padres y amigos alrededor del recién nacido, a veces ocurre que la madre rica deja el niño al cuidado de un ama de leche, o recurre a otros medios de amamantamiento, mientras la madre pobre sigue el método natural de tener al niño consigo. Otras pequeñas consideraciones nos llevarían a decir que en el mundo de los niños cosas y valores crean relaciones distintas que en el de los adultos.

Una vez pasado este primer periodo, el niño se adapta serenamente al ambiente, sin ninguna repugnancia. Empieza a encaminarse por la vía de la independencia que hemos descrito y podemos decir que abre los brazos al ambiente que lo recibe, lo absorbe hasta hacer suyas las costumbres del mundo en que vive. En este desarrollo, que podemos llamar una conquista, la primera actividad es la de los sentidos. A causa de la incompletitud de sus tejidos óseos, el niño

es inerte, sus miembros no tienen movimiento, de modo que su actividad no puede ser la del movimiento. Su actividad es únicamente la de la sique, que absorbe las impresiones de los sentidos. Los ojos del niño son muy activos, pero debemos tener presente, como ha precisado recientemente la ciencia, que los ojos del niño no se limitan a recibir la luz. El niño no es pasivo. Sin duda experimenta impresiones, pero también es un activo buscador en el ambiente: es el mismo niño el que *busca estas impresiones.*

Ahora bien, si observamos la especie animal, vemos que las bestias tienen en los ojo s un tipo de aparato visual similar al nuestro: una especie de maquina fotográfica. Pero su sensitividad impulsa a estos animales a usarlos de un modo especial: son atraídos por algunas cosas más que por otras, de modo que no reciben impresiones del ambiente en conjunto. Llevan en si una guía que les induce a seguir ciertas direcciones y por medio de los ojos siguen la guía de su comportamiento.

Esta guía existe en ellos desde el principio; luego se perfeccionan los sentidos y se forman según esta misma guía. El ojo del gato se perfeccionara a la luz apagada de la noche (como ocurre con otros animales nocturnos), pero el gato, aunque se sienta atraído por la oscuridad, siente especial atracción por las cosas que se mueven y no por las cosas quietas. Apenas algo se mueve en la oscuridad, el gato se precipita encima, sin prestar atención al resto del ambiente. En el gato no existe un interés general por el ambiente, sino un impulso instintivo hacia cosas especiales que se hallan en aquel. Del mismo modo, hay insectos que son atraídos por flores de determinados colores, porque en estas flores hallan su alimento. Ahora bien, un insecto apenas salido de la crisálida no puede tener ninguna experiencia para secundar esta línea, sino que un instinto guía lo dirige y el ojo lo secunda. El comportamiento de la especie se matiza siguiendo esta guía. Por esto el individuo no es víctima de sus sentidos, sino que es arrastrado por estos. Los sentidos existen y trabajan al servicio de su patrón según una guía preestablecida.

El niño posee una facultad especial. Sus sentidos, aunque también se hallan al servicio de una guía, no son limitados como los de los animales. El gato se limita a las cosas que se mueven en el ambiente y solo es atraído por estas cosas. El niño, en cambio, no tiene tales limitaciones; observa lo que le rodea y la experiencia demuestra que lo observa todo. Además, no solo absorbe por medio de la máquina fotográfica del ojo, sino que en el se produce una especie de reacción psico-quimica, de forma que estas impresiones pasen a formar parte integral de su sique. Podemos observar —y esto no pretende ser una constatación científica— que la persona que solo es arrastrada por sus sentidos, que es víctima de sus sentidos, tiene algún fallo en su mecanismo. Su guía puede existir, pero en vez de actuar en el se ha debilitado y el ser permanece abandonado, víctima de los sentidos.

Por tanto, es de suma importancia que la guía existente en cada niño sea objeto de cuidados y se mantenga despierta.

Para aclarar que sucede en esta absorción del ambiente, quisiera hacer una confrontación. Existen insectos que se asemejan a flores y otros que parecen palos. Estos insectos pueden ser citados a título de comparación con lo que ocurre en la sique del niño; viven en ramas y hojas, a las que se parecen tan perfectamente que forman una sola cosa con su ambiente. En el niño ocurre algo parecido. Absorbe el ambiente y se transforma en armonía con el mismo, igual como hacen los insectos con los vegetales sobre los que se posan. Las impresiones que recibe el niño del

ambiente son tan profundas que, por medio de cierta transformación biológica o psicoquimica, termina asemejándose al ambiente mismo. Los niños se transforman y se convierten en las cosas que les gustan. Se ha descubierto que en cada tipo de vida existe este poder de absorber el ambiente y de transformarse en armonía con el mismo, ya sea físicamente como en los insectos que hemos citado y en otros animales, o psíquicamente como en el caso del niño. Y se debe considerar esto como una de las mayores actividades de la vida. El niño no mira las cosas como las miramos nosotros. Al mirar algo, podemos exclamar: "! Que hermoso!" y luego pasamos a contemplar otras cosas, conservando solo una vaga memoria de lo anterior. Pero el niño se construye a si mismo por medio de profundas impresiones de las cosas que recibe, especialmente en el primer periodo de la vida. En la infancia, en virtud de las únicas fuerzas infantiles, el niño adquiere las características que lo distinguen, como el lenguaje, la religión, el carácter de la raza, etc. De ese modo, construye su adaptación al ambiente. En este ambiente es feliz y se desarrolla, absorbiendo sus hábitos, el lenguaje, etc.

Y no solo esto, sino que también construye una adaptación para cada nuevo ambiente. ¿Qué significa construir una adaptación? Significa transformarse a fin de hacerse apto para el propio ambiente, de modo que este ambiente pase n formar parte de sí mismo. Por tanto, debemos preguntarnos qué hacer y qué ambiente preparar para el niño a fin de prestarle ayuda. Si se tratara de un niño de tres años, el mismo nos lo diría. Debemos poner en el ambiente flores y cosas bellas; debemos proporcionarle los motivos de actividad que pertenezcan a su línea de desarrollo. Fácilmente descubriremos la necesidad de algunos motivos de actividad que proporcionan al niño ocasión de practicar ejercicios funcionales. Pero si el "recién nacido" debe absorber el ambiente para construir una adaptación, ¿qué tipo de ambiente podemos prepararle? Esta pregunta no tiene respuesta; el ambiente del pequeño debe ser el mundo, todo lo que hay en el mundo que lo rodea. Puesto que debe adquirir el lenguaje, deberá vivir entre gente que hable, de lo contrario no sería capaz de hablar; si debe adquirir funciones psíquicas especiales deberá vivir entre gente que las ejercite habitualmente. Si el niño debe adquirir costumbres y hábitos, debe vivir entre gente que los practique.

En realidad, esta constatación es excepcionalmente revolucionaria; en contradicción con lo que se ha venido pensando y haciendo durante los últimos años, puesto que como consecuencia de un razonamiento higiénico se había llegado a la conclusión — o mejor a la conclusión negativa— de que el niño debía permanecer aislado.

De ese modo, el niño era encerrado en una habitación reservada para los pequeños y cuando se descubrió que, higiénicamente hablando, la habitación de los niños no era suficientemente adecuada, se adoptó como modelo el hospital y se dejó al niño solo haciéndolo dormir como si fuera un enfermo. Es preciso comprender que si bien esto representa un progreso en el campo de la higiene física, también constituye un peligro social. Si se mantiene al niño aislado en una *nursery*, con la sola compañía de una niñera, sin una expresión de sentimiento verdaderamente maternal, se obstaculiza su crecimiento y su desarrollo normal; un retraso, una insatisfacción, se podría decir un hambre psíquica, son los efectos que ello produce sobre el niño. En vez de vivir con la madre, a la que el pequeño quiere y con la cual existe una particular corriente de comunicación, se halla en contacto con la niñera que apenas le habla; a menudo está encerrado en un cochecito desde donde no puede ver el ambiente que le rodea. Estas condiciones desfavorables eran tanto más graves cuanto mejores eran las condiciones financieras de la familia donde había nacido el niño. Afortunadamente, después de la guerra este estado de cosas ha cambiado mucho;

la necesidad, las nuevas condiciones sociales, han restituido los padres al niño con una proximidad amorosa y asidua.

El tratamiento del niño debe ser considerado verdaderamente como una cuestión social. Actualmente, las observaciones y los estudios sobre el niño conducen a la convicción de que apenas pueda salir de la casa se lo puede llevar consigo y permitirle ver cuantas más cosas mejor. Por ello, el cochecito se ha hecho más elevado; la habitación del niño ha experimentado una transformación; en rigurosa correspondencia con los requisitos higiénicos, sus paredes se hallan actualmente llenas de cuadros, y el niño yace sobre un colchón ligeramente inclinado, lo que le permite dominar el conjunto del ambiente, y no le obliga a fijar la mirada en el techo.

La absorción del lenguaje presenta un problema más difícil, especialmente en lo que se refiere al uso de niñeras, las cuales a menudo pertenecen a un ambiente distinto del ambiente del niño. También se presenta otro aspecto de la cuestión: ¿debe estar el niño presente cuando los padres conversan con sus amigos? A pesar de las numerosas objeciones, debemos decir que si queremos ayudar al niño tenemos que dejarlo estar entre nosotros para que pueda ver lo que hacemos y o ir nuestras palabras. Aunque no aprehenda conscientemente lo que ocurre a su alrededor, sacara de ello una impresión subconsciente, la absorberá y esto ayudara a su crecimiento. Cuando se lleva el niño fuera de casa, ¿hacia dónde se dirigen sus preferencias? No podemos decirlo con seguridad, pero tenemos que observarlo. Las madres y niñeras expertas, cuando advierten que el niño se interesa particularmente en alguna cosa, deben permitirle examinar atentamente esa cosa, tanto como le plazca. Verán como fija la mirada y como su cara se ilumina de interés y de amor por lo que le atrae. ¿Cómo podemos juzgar nosotros lo que puede o no interesar al niño? Tenemos que ponerlo a su servicio. Toda la concepción del pasado queda derrumbada, y entre los adultos debe difundirse la consciencia de esta revolución. Es necesario que los adultos se convenzan de que el niño construye una adaptación vital al ambiente y de que debe tener pleno y completo contacto con el mismo, porque si el niño no consigue construir su adaptación nos hallaremos frente a un grave problema social. Muchos de los problemas sociales de hoy dependen de la falta de adaptación del individuo, tanto en el campo moral como en los demás. Es un problema fundamental, que pone de relieve como la futura educación de los pequeños será la más fundada e importante preocupación de la sociedad. Podemos preguntamos cómo es posible que ignoráramos tantas verdades. Para quien oye hablar de algo nuevo, resulta una consideración habitual el que en el pasado la humanidad crecía ignorando los nuevos conceptos. Oiremos alguien que dice: “La humanidad es vieja, millones de hombres han vivido: yo mismo he crecido; mis hijos han crecido, y en cambio no existían teorías como estas. Los niños aprendían igualmente el lenguaje, adquirían costumbres de forma tan tenaz que incluso se convertían en prejuicios”.

Pero consideremos un poco el comportamiento de los grupos humanos a distintos niveles de civilizacion. Cada grupo de estos nos parece, en materia de educación infantil, mas inteligente que nosotros, los occidentales, con nuestras teorias ultramodernas. En muchos paises vemos que los niños no son tratados con tanto contraste con las exigencias de la naturaleza como en los paises occidentales. En la mayor parte de paises, el niño acompaña a la madre dondequiera que vaya, madre e hijo son la misma cosa, como un solo cuerpo. Por la calle, la madre habla y el niño escucha. La madre discute con un vendedor sobre los precios y el niño se halla presente; el niño ve y oye todo lo que hace la madre, y esto dura todo el periodo de adaptación, que es la razón de esta estrecha convivencia; porque la madre debe alimentar al niño y en cambio no puede

abandonarlo solo, cuando sale de casa para dirigirse al trabajo. Al motivo de la lactancia se añade la ternura y el atractivo natural entre madre e hijo. Puesto que el alimento del niño es el amor que une a ambas criaturas, estas resuelven el problema de la adaptación al ambiente de modo natural. Madre e hijo no son más que una sola persona. En los lugares en que la civilización no ha destruido esta costumbre, la madre no confía el niño a otra persona; el niño participa en la vida de la madre y la escucha. Se dice que las madres son locuaces: esto también contribuye al desarrollo del niño y a la adaptación al ambiente. Pero si el niño solo oye las palabras que le dirige la madre, poco aprenderá; en cambio, cuando escucha el complejo dialogo de las personas adultas, poco a poco aprehende incluso la construcción, y ya no son las palabras sueltas que silabea la madre; es la palabra viva en el pensamiento y hecha comprensible por los actos.

Los diversos grupos humanos, razas y naciones, presentan otras características; por ejemplo, el modo distinto en que se lleva al niño. Esta es una de las particularidades más interesantes, puesta en valor por los estudios etnológicos, En general las madres depositan al niño en el lecho o en una bolsa, pero no lo llevan en brazos. En algunos países el niño va atado con lazos a un pedazo de madera que luego se coloca la madre sobre los hombros, cuando va al trabajo. Algunas se atan el niño al cuello, otras a la espalda, y otras lo colocan en un cesto, pero en cada pueblo la madre ha encontrado el modo de llevar consigo su propia criatura. En general, para resolver el problema de la respiración y el peligro de sofocamiento cuando se lleva, como se acostumbra, la cara del niño contra el dorso de la madre, se recurre a precauciones especiales. Los japoneses, por ejemplo, llevan el niño de modo que su cuello rebasa la espalda del adulto que lo *lleva; por* esto los primeros viajeros que desembarcaron en Japón llamaron a los japoneses “el pueblo de las dos cabezas”. En la India el niño se apoya en la cadera; y los pieles rojas lo enlazan con correas a la espalda con la madre, pero que le permite una gran visión. Resulta tan lejana para la madre la idea de abandonar solo a su niño que, como ocurre en una tribu africana, en la ceremonia de coronación de la reina, con gran sorpresa de los misioneros que asistían al rito, la reina apareció llevando a su hijo consigo.

En muchos pueblos se observa la costumbre de prolongar mucho el amamantamiento: en algunos paises hasta un año, en otros un año y medio o incluso hasta tres años. Ahora no se trata de una exigencia del niño, porque ya hace tiempo que tiene la posibilidad de nutrirse con otros alimentos, sino que el prolongado amamantamiento constituye para la madre un motivo para no desprenderse del niño y, a la vez, responde a una necesidad inconsciente de aquella de dar a su criatura la ayuda de un completo ambiente social que determine su desarrollo. Porque aunque la madre no dirija la palabra al niño, junto a ella el niño ve el mundo, ve y oye a la gente que se mueve por la calle o en el mercado, carros, animales, etc., y todo ello queda fijado en su mente incluso sin conocer los nombres de esas cosas. En efecto, cuando una madre discute en el mercado el precio de la fruta, los ojos del niño se iluminan con la intensidad del interés que despiertan en el la palabra y los gestos. También se observa que el pequeño, cuando va junto con la madre, nunca llora a menos que este enfermo o se halle herido, a veces se duerme, pero no conoce el llanto. Se ha podido observar en fotografías de las costumbres sociales de un país, tomadas con fines documentales, que el niño, fotografiado siempre junto a su madre, no lloraba en ninguna de ellas. En cambio se puede afirmar que el llanto de los niños es un problema endémico de los países occidentales. Entre nosotros es frecuentísimo que los padres se quejen porque el niño llora, y pregunten como pueden calmarlo y hacerlo callar. Actualmente, la respuesta de algunos psicólogos es la siguiente: el niño llora *y* se halla agitado, tiene crisis de llanto y de mal humor porque sufre inanición mental: y tienen razón. El niño occidental,

mentalmente es un desnutrido, un prisionero en un campo limitado y lleno de obstáculos que se interponen al ejercicio de sus facultades. El único remedio es hacer salir al niño de su soledad y permitirle entrar en la sociedad. La naturaleza nos enseña esta forma de tratar al niño que inconscientemente practican muchos pueblos. Debemos comprenderlo y aplicarlo conscientemente, con reflexión e inteligencia.

10
SOBRE EL LENGUAJE

Consideremos el desarrollo del lenguaje en el niño. Es preciso reflexionar para comprender bien que el lenguaje tiene tal importancia para la vida social que podemos considerar lo como la base de la misma. Es lo que permite a los hombres unirse en grupos y naciones. E l lenguaje determina aquella transformación del ambiente que denominamos civilización.

Consideremos cual es el punto central que distingue la humanidad de otras especies animales.

La humanidad no está guiada por instintos, como los animales. Al nacer el hombre no se puede prever que función desempeñara en el mundo; solo es cierto que los hombres deben llegar a una armonía entre ellos, de lo contrario no podrán hacer nada. Para ponerse de acuerdo y deliberar no es suficiente pensar, incluso suponiendo que todos los hombres dispusieran de una mente muy elevada; en cambio, es necesario e indispensable que se comprendan mutuamente. Ahora bien, el instrumento que hace posible la comprensión recíproca es el lenguaje, medio de pensar en conjunto. El lenguaje no aparece sobre la tierra hasta que surge el hombre. ¿Qué es el lenguaje? Un puro halito, una serie de sonidos que forman un conjunto.

En efecto, los sonidos por si mismos carecen de lógica; el conjunto de sonidos que forman la palabra "plato" carece de lógica, lo que les da sentido es el hecho de que los hombres se han puesto de acuerdo para dar a estos sonidos concretos un significado concreto. Y así sucesivamente para todas las palabras. Por tanto, el lenguaje es la expresión del acuerdo existente entre un grupo de hombres y solo puede comprenderlo el grupo de hombres que se han puesto de acuerdo. Otros grupos han acordado otros sonidos para expresar la misma idea.

De ese modo el lenguaje se convierte en una especie de muralla que encierra una comunidad de hombres y la separa de las demás comunidades. Es por ello que ha ido adquiriendo un valor místico; y es algo que une más a los hombres que la idea de nacionalidad. Los hombres se hallan unidos por el lenguaje y este se ha ido complicando a medida que el pensamiento humano se complicaba, podemos decir que ha crecido con el pensamiento humano[30].

Lo curioso es que los sonidos utilizados para componer las palabras son pocos: y no obstante pueden unirse de tantas maneras que permiten formar muchas palabras. Las combinaciones de estos sonidos son infinitas; una vez uno delante de otro, otra vez después, a veces en tono dulce, a veces con fuerza, con los labios cerrados, los labios abiertos, etc. El trabajo de la memoria para recordar todas las combinaciones y las ideas que representan es notable. Pero además de las palabras también existe el pensamiento en sí, el cual para expresarse debe servirse de palabras agrupadas en la frase. Las palabras deben ser colocadas en la frase en un orden concreto conforme al pensamiento humano y no como si se amontonaran objetos dispersos en el ambiente. Por tanto existen algunas reglas para guiar a quien escucha el pensamiento y la intención del que habla. Si el hombre desea expresar un pensamiento debe colocar en una posición dada el nombre del objeto, y junto a él el adjetivo, el sujeto, el verbo y el objeto; no basta considerar el número de

---

[30] Ver tambien: G• Revesz, *Ursprung und Vorgeschichle der Sprache,* Berna. 1946.

palabras utilizadas, sino que hay que considerar su posición. Si queremos dar una prueba de estas diversas necesidades, tomemos una frase con un significado claro y escribámosla sobre un pedazo de papel. Cortemos sus distintas palabras y mezclémoslas; a pesar de estar compuesta por las mismas palabras — pero en un orden distinto— la frase no tendrá ningún sentido. También en este orden los hombres deben llegar a un acuerdo.

Por tanto el lenguaje podría ser llamado la expresión de una superinteligencia. Han existido lenguajes que se han complicado tanto que al desintegrarse la civilización a que pertenecían cayeron en desuso y resulto tan difícil recordarlos que desaparecieron. A primera vista el lenguaje parece ser una función de que nos ha dotado la naturaleza, pero reflexionando nos damos cuenta de que se halla por encima de la naturaleza. Es una creación supranatural producida por una inteligencia colectiva consciente. En torno al lenguaje crece una especie de red que se extiende sin límites. No hay límites para su expresión. Por ejemplo, el estudio del sanscrito y del latín, que se prolonga años y años, no basta para hablarlos a la perfección. Así, pues, no existe nada más misterioso que esta realidad: los hombres deben ponerse de acuerdo para expresar cualquier actividad y para ello deben servirse del lenguaje, uno de los instrumentos más abstractos que existen.

La atención que se ha prestado a este problema ha conducido a considerar que el niño "absorbe" el lenguaje. La realidad de esta absorción es un hecho grande y misterioso que los hombres no han considerado suficientemente. Se acostumbra a decir: "los niños viven entre gente que habla y por eso hablan". Constatación superficial, cuando consideramos las innumerables complicaciones que presenta el lenguaje; y, sin embargo, durante miles de años no se ha ido más allá de este concepto.

El estudio del problema del lenguaje ha suscitado otra observación: y es que un lenguaje, por más difícil y complicado que nos resulte en alguna época ha sido hablado por gente inculta, en el país donde nació aquel lenguaje. El latín, por ejemplo, difícil incluso para los que hablan lenguas modernas neolatinas, era hablado por los esclavos de la Roma imperial, con todas las dificultades y complicaciones con que se nos presenta actualmente. Y ¿acaso no era la misma lengua de los hombres incultos que trabajaban la tierra y la lengua de los niños de tres años de la Roma imperial? ¿No ocurre lo mismo en la India, donde hace muchos años los trabajadores del campo o los nómadas de la jungla se expresaban en sanscrito?

La curiosidad que despiertan estos misteriosos interrogantes ha centrado la atención en el desarrollo del lenguaje en los niños: en su desarrollo, no en su enseñanza. La madre no enseña el lenguaje al niño, sino que el lenguaje se desarrolla naturalmente en él como una creación espontanea. Y también se desarrolla según unas leyes determinadas, iguales para todos los niños. Unos especiales periodos de la vida del niño marcan las mismas etapas en el nivel alcanzado: lo cual se verifica para todos los niños, tanto si el lenguaje de su raza es fácil como si es difícil. Incluso en la actualidad existen lenguajes muy sencillos hablados por pueblos primitivos; sus niños alcanzan el mismo desarrollo, en su lenguaje, que los que hablan lenguajes muy difíciles. Todos los niños atraviesan un periodo en el que no pronuncian más que silabas, luego pronuncian palabras enteras y, finalmente, utilizan a la perfección toda la sintaxis y la gramática[31].

---

[31] Para un cuadro conciso de las diferentes fases del desarrollo del Mnguajc en el niño, ver: W. Sters, *Psychology of early childhood.*

Las diferencias entre masculino *y* femenino, singular y plural, entre las formas verbales, entre prefijos y sufijos, se aplican correctamente en el lenguaje de los niños. La lengua puede ser compleja, tener muchas excepciones a las reglas y, sin embargo, el niño que la absorbe la aprende de modo integral y puede usarla a la misma edad en que el niño africano utiliza las pocas palabras de su primitivo lenguaje.

Si observamos la producción de diversos sonidos, vemos que esta también sigue unas leyes. Todos los sonidos que componen las palabras son producidos con el uso de ciertos mecanismos: a veces la nariz actúa junto con la garganta y a veces es preciso controlar los músculos de la lengua y de las mejillas. Distintas partes del cuerpo concurren en la construcción de este mecanismo, el cual funciona perfectamente para la lengua materna, aquella que se aprende en la infancia, mientras que los adultos no sabemos aprender todos los sonidos de una lengua extranjera y menos aún reproducirlos exactamente. Solo podemos usar el mecanismo de nuestro lenguaje; el niño, en cambio, es el único que puede construir el mecanismo mismo del lenguaje y puede hablar perfectamente todas las lenguas utilizadas en su ambiente.

Esta construcción no es el resultado de un trabajo consciente, sino que tiene lugar en lo más profundo del inconsciente. El niño empieza este trabajo en la sombra del inconsciente; allí se desarrolla el lenguaje y se fija como una adquisición permanente. Los adultos solo podemos concebir el deseo consciente de aprender una lengua y disponernos a aprenderla concienzudamente Aun debemos adquirir otro concepto, el de mecanismos naturales, o mejor supernaturales, que actúan fuera de la conciencia. Estos maravillosos mecanismos o series de mecanismos se construyen a una profundidad que no permite un acceso directo a nuestros observadores. Solo son viables las manifestaciones, externas, pero estas son claras por sí mismas, pues se muestran del mismo modo en toda la humanidad.

Aun cuando todo el proceso es impresionante, destacan hechos todavía más impresionantes: el que en todas las lenguas los sonidos que las componen conserven su pureza de una edad a otra, o el hecho de que las complicaciones sean absorbidas con la misma facilidad que el lenguaje más simple. Ningún niño "se fatiga" al aprenderla lengua materna, "su mecanismo" la elabora en su totalidad.

La absorción del lenguaje por parte del niño me sugiere la confrontación de que no tiene nada que ver con los varios elementos del fenómeno, ni con la realidad, sino que ofrece la imagen de algo parecido a lo que ocurre en la sique del niño que es posible experimentar.

Por ejemplo, si queremos retratar un objeto, tomamos un lápiz y colores, pero también podemos tomar una imagen fotográfica del objeto, en cuyo caso el mecanismo es distinto. La fotografía de una persona impresiona la película; esta se halla preparada para recibir la imagen de una persona o la de diez personas, sin mayor esfuerzo. El mecanismo trabaja infatigablemente. Lo mismo ocurriría si se impresionara una fotografía con mil personas. Y la película tampoco estaría sometida a un esfuerzo mayor si se fotografiara un libro o una página del libro en caracteres pequeños o extranjeros. Por tanto, la película tiene 1a posibilidad de retratar cualquier cosa, sencilla o complicada, en una fracción de segundo. En cambio, cuando queremos dibujar la figura de un hombre, deberemos emplear cierto tiempo, y si hay mayor número de figuras necesitaremos más tiempo. Si copiamos una página de un libro con sus pequeños caracteres, en vez de solo el título, el tiempo necesario se multiplicara.

La imagen fotográfica impresiona la película en la oscuridad y el proceso de revelado también se efectúa en la oscuridad; en las mismas condiciones se efectúa el proceso de fijación, seguidamente puede salir a la luz y entonces es inalterable. Algo parecido ocurre con el mecanismo psíquico del lenguaje del niño; empieza a actuar en la profunda oscuridad del inconsciente, allí se revela y se fija, y luego se muestra abiertamente. Existe algún mecanismo que permite que se verifique la realización del lenguaje.

Una vez reconocida la existencia de esta misteriosa actividad, interesa descubrir cómo tiene lugar. Y precisamente en la actualidad se manifiesta un profundo interés por la investigación de este misterioso carácter del inconsciente profundo.

Pero otra parte de la actividad de observación que podemos explicar consiste en vigilar las manifestaciones externas, porque sólo de ellas podemos obtener la prueba. Esta observación tiene que ser exacta. Actualmente, se lleva a cabo con toda la atención, día a día, a partir del nacimiento y hasta los dos años y aún más; se anota lo que ocurre cada día y también los periodos en que el desarrollo permanece estacionario. Estas notas ofrecen algunos datos que representan verdaderos hitos: se ha observado el hecho de que mientras el misterioso desarrollo interior es notable, la manifestación externa correspondiente es mínima: por tanto, existe una gran desproporción entre la actividad de la vida interior y las posibilidades de expresión externa. Resulta además que no existe un desarrollo lineal, sino un desarrollo a saltos. Por ejemplo, en determinado periodo se verifica la conquista de las silabas, tras lo cual, durante meses, el niño solo emite silabas; externamente no se observa ningún progreso. Luego, de repente, el niño pronuncia una palabra, pero en seguida, durante mucho tiempo, solo utiliza una o varias palabras. De nuevo no se manifiesta ningún progreso y casi nos sentimos descorazonados al constatar un desarrollo externo tan lento. Externamente parece lento, pero otras expresiones nos revelan que en la vida interior el progreso se desarrolla de forma constante y notable. Pero, por otra parte, ¿acaso no se produce el mismo fenómeno en la vida social? Si hojeamos la historia veremos como durante siglos vive en el mismo nivel una humanidad primitiva, conservadora, incapaz de progreso, lo cual, sin embargo, no es más que la manifestación externa visible en la historia. En realidad, tiene lugar un continuo crecimiento interior hasta que de improviso se verifica una explosión de descubrimientos que conducen a una evolución rápida. Luego, sigue otro periodo de calma y de progreso lento, seguido de un nuevo impulso externo, etc.

Lo mismo ocurre con el lenguaje del niño. No se produce solamente un lento y continuo progreso de palabra a palabra, sino que también se producen fenómenos explosivos — como los denominan los psicólogos— que aparecen sin ser provocados por las enseñanzas del maestro y sin razón aparente.

En el mismo periodo de vida, se produce improvisadamente en cada niño un desbordamiento de palabras pronunciadas a la perfección. En tres meses el niño, casi mudo, aprende a usar con facilidad todas las complicadas formas de los nombres, sufijos, prefijos y verbos, y esto ocurre siempre a finales del segundo año de edad. Por tanto, debemos animamos con el ejemplo del niño y esperar. En las épocas de estancamiento de la historia, cabe esperar algo similar para la sociedad. Quizás la humanidad no esta tan inmóvil como parece; quizás ocurrirán cosas maravillosas que serán las explosiones de una vida interior oscura para nosotros.

Estos fenómenos explosivos y esas erupciones de expresión continúan presentándose en el niño después de los dos años de edad; el uso de las frases simples y compuestas, el uso del verbo en todos sus tiempos y modos, incluso en subjuntivo, el uso de varias preposiciones subordinadas y coordinadas aparecen del mismo modo repentino y explosivo. Así se completa la construcción psíquica y el mecanismo de expresión del lenguaje del grupo al que pertenece el niño (raza, nivel social, etc.). Este tesoro, preparado en el subconsciente, es confiado a la conciencia, y el niño, en plena posesión de este nuevo poder, habla y habla sin descanso.

Después de este límite de dos años y medio, que *marca* una línea de demarcación de la inteligencia, en la formación del hombre, se inicia un nuevo periodo en la organización del lenguaje, el cual continúa desarrollándose sin explosiones, pero con gran vivacidad y espontaneidad. Este segundo periodo se extiende más o menos hasta los cinco *o* los seis años. Es el periodo en que el niño aprende gran número de palabras y va perfeccionando la composición de las frases. De hecho, si el niño vive en un ambiente donde oye pocas palabras o un lenguaje dialectal, solo utilizara aquellas palabras; pero si vive en un ambiente de lenguaje culto y de rico vocabulario, el niño podrá fijar lo todo en sí mismo. Por tanto, el ambiente tiene gran importancia, pero no cabe duda de que en este periodo el lenguaje del niño se enriquecerá en cualquier ambiente.

En Bélgica, algunos psicólogos descubrieron que el niño de dos años y medio solo posee de dos a trescientas palabras, mientras que a los seis años conoce miles de palabras. Todo esto tiene lugar sin maestro, por adquisición espontanea. Y resulta que, una vez que el niño ha aprendido todo esto por sí mismo, lo enviamos a escuela y le enseñamos el alfabeto como una gran adquisición.

Debemos recordar bien la doble vía que hemos seguido: la de la actividad inconsciente que prepara el lenguaje y, luego, la de la conciencia que se despierta gradualmente y toma del subconsciente lo que este puede ofrecer le. ¿Cuál es el resultado final? El *hombre:* el niño de seis años, que sabe hablar bien su lengua, que conoce y utiliza sus reglas; no puede advertir este trabajo inconsciente, pero en realidad él es el *hombre* que crea el lenguaje. El niño lo ha creado por si mismo. Si el niño no tuviese este poder y no se adueñara espontáneamente del lenguaje, en el mundo de los hombres no existiría trabajo posible, ni se habría desarrollado la civilización.

Este es el verdadero aspecto del niño1 y esta es su importancia; el lo construye todo; por tanto, edifica los cimientos de la civilización. Por ello se debería proporcionar al niño la ayuda que necesita y una guía para que no tenga que avanzar solo.

11
LA LLAMADA DEL LENGUAJE

Quiero ilustrar el maravilloso mecanismo del lenguaje. Es conocido que en el mecanismo de relación del sistema nervioso participan los órganos de los sentidos, los nervios, los centros nerviosos y los centros motores. El hecho de que exista un mecanismo relativo al lenguaje en cierto sentido va más allá de hechos materiales. Los centros cerebrales que tienen relación con el lenguaje fueron descubiertos hacia finales del siglo pasado. Son dos centros especiales relativos al lenguaje: uno es el centro del lenguaje o*ído*, o centro auditivo receptivo, y el otro es el centro para la *producción* del lenguaje, que es el habla, el motor del discurso. Sin embargo, si consideramos la cuestión desde el punto de vista de los órganos externos solo existen dos centros orgánicos; uno para o ir el lenguaje (oído) y otro para hablar (boca, nariz, garganta). Estos dos centres se desarrollan, por separado, tanto en e l campo psíquico como en el fisiológico. El centro receptivo o auditivo se halla en relación con aquella sede misteriosa de la sique en la cual el lenguaje se desarrolla en lo más profundo del inconsciente, mientras la actividad del centro motor se manifiesta en la palabra hablada.

Es evidente que la segunda parte, que se halla en relación con los movimientos necesarios para la emisión del lenguaje, se desarrolla más lentamente y se manifiesta después de la otra. ¿Por qué motivo? La razón es la siguiente: los sonidos oídos por el niño provocan los delicados movimientos que producen el sonido. Lo cual es bastante lógico, porque si la humanidad no poseyera un lenguaje preestablecido (la humanidad se crea, en efecto, un lenguaje por si misma) sería necesario que el niño oyera los sonidos del lenguaje creado antes por su gente a fin de poder reproducirlo. Por eso el movimiento para la reproducción de los sonidos debe basarse en un substrato de impresiones, recibidas de la sique, ya que el movimiento depende de los sonidos que han sido oídos y que se hallan impresos en aquella. Esto es fácil de comprender, pero, sin embargo, cabe considerar que el lenguaje hablado es producido por un mecanismo de la naturaleza y no por un razonamiento lógico; es la naturaleza la que actúa lógicamente. En la naturaleza, primero se observan los hechos y luego, cuando se han comprendido, se dice: “!Que lógicos son!”. Y finalmente añade: “detrás de los hechos debe de haber una inteligencia que los dirige”. Esta misteriosa inteligencia, que actúa al crear las cosas, a menudo es más visible en los fenómenos psíquicos que en los naturales que, sin embargo, son más vistosos: pensemos en las flores y en la belleza de sus colores y formas. Resulta claro que al nacer no existen las dos actividades del oído y del habla. ¿Que existe, pues? No existe nada, aunque todo se halla concebido y preparado para la realización.

Existen estos dos centros libres de todo sonido y de toda herencia, por lo que se refiere a un lenguaje particular, capaces, sin embargo, de comprender el lenguaje y de elaborar los movimientos necesarios para reproducirlo. Estos dos puntos forman parte del mecanismo destinado al desarrollo del lenguaje en su conjunto.

Profundizando aún más el tema, vemos que además de los dos centros existe una sensitividad y una habilidad dispuestas a actuar, ambas centralizadas también. La actividad del niño sigue, por tanto, las sensaciones del oído, todo se halla estupendamente preparado para que cuando el niño nazca pueda empezar inmediatamente el trabajo de adaptación y preparación a la palabra.

Entre el conjunto de los elementos preparados, observemos ahora los órganos. La creación de este mecanismo no es menos maravillosa que la del mecanismo psíquico. El oído (el órgano del lenguaje oído) que según la naturaleza se forma en el ambiente misterioso en que se crea el ser, es un instrumento tan delicado y complejo que parece obra de un genio musical. La parte central del oído es casi un arpa que ofrece la posibilidad de vibraciones con sonidos distintos según la longitud de las cuerdas. El arpa de nuestro oído tiene sesenta y cuatro cuerdas dispuestas gradualmente y puesto que el espacio es tan reducido, estas cuerdas se hallan colocadas en forma de caracol. Obligada a unos límites de espacio, la naturaleza ha construido sabiamente todo lo necesario para apresar sonidos musicales. ¿Quién hará vibrar estas cuerdas? Porque si nadie las golpea pueden permanecer silenciosas años y años como un arpa abandonada. Pero ante el arpa hay un tambor, y cuando algún rumor golpea ese tambor las cuerdas del arpa vibran, y nuestro oído recoge la música del lenguaje.

El oído no capta todos los sonidos del universo, porque no dispone de cuerdas suficientes, pero sobre *estas* cuerdas puede resonar una música complicada, la cual puede transmitir todo el lenguaje con sus delicadas y refinadas complicaciones. El instrumento del oído se ha creado en la misteriosa vida prenatal; en el niño que nace a los siete meses, el oído ya se halla completo y dispuesto para cumplir su función. .Como transmite este instrumento, a través de las fibras nerviosas, los sonidos que le llegan hasta el punto del cerebro donde se hallan localizados los centros especiales destinados a recoger esos sonidos? Volvemos a encontrarnos con uno de los misterios de la naturaleza. ¿Cómo se crea el lenguaje hablado después del nacimiento? Los psicólogos que han estudiado los recién nacidos dicen que el sentido de desarrollo más lento es el del oído: es tan tardío que algunos afirman que el niño nace sordo. Todo rumor producido a su alrededor —que no sea violento— no suscita signos de reacción. Para mí, esto tiene casi un sentido místico no me parece una insensibilidad por parte del recién nacido, sino un profundo recogimiento, una concentración de la sensitividad en los centros del lenguaje; especialmente en el que recoge las palabras. La razón es que estos centros están destinados a captar el *lenguaje*, las *palabras;* parece que este potente mecanismo del oído responda y actué sólo en relación a sonidos especiales: la palabra hablada. De modo que la palabra solicita de repente el mecanismo de los movimientos que reproducirán el sonido.

Si no existiera un especial aislamiento de la directiva de sensitividad y los centros fueran libres de recoger cualquier sonido, el niño podría reproducir los sonidos más singulares, particulares de los distintos ambientes de su vida y también los rumores de este ambiente. El hombre pueden aprender a hablar precisamente porque la naturaleza ha construido y aislado estos centros para los fines del lenguaje. Han existido niños-lobo, abandonados en la selva, milagrosamente salvados, que aun cuando han vivido en medio de todos los tipos de gritos de pájaros, de animales, rumores del agua y de las hojas, han quedado completamente mudos. No emitían sonidos de ningún tipo, porque no habían oído los sonidos del lenguaje humano, los únicos que tienen el poder de hacer actuar el mecanismo del lenguaje hablado[32]. Insisto en esto para demostrar que existe un mecanismo particular para el lenguaje. La humanidad se distingue no solo por la posesión del lenguaje en sí, sino sobre todo por la posesión de este mecanismo para la creación del lenguaje propio; o sea que las palabras son el resultado de una especie de elaboración realizada por el niño gracias al mecanismo de que dispone. En el misterioso periodo inmediatamente posterior al

[32] Un interesante ejemplo lo ofrece el salvaje de Aveyron. Ver nota en la pag. 129.

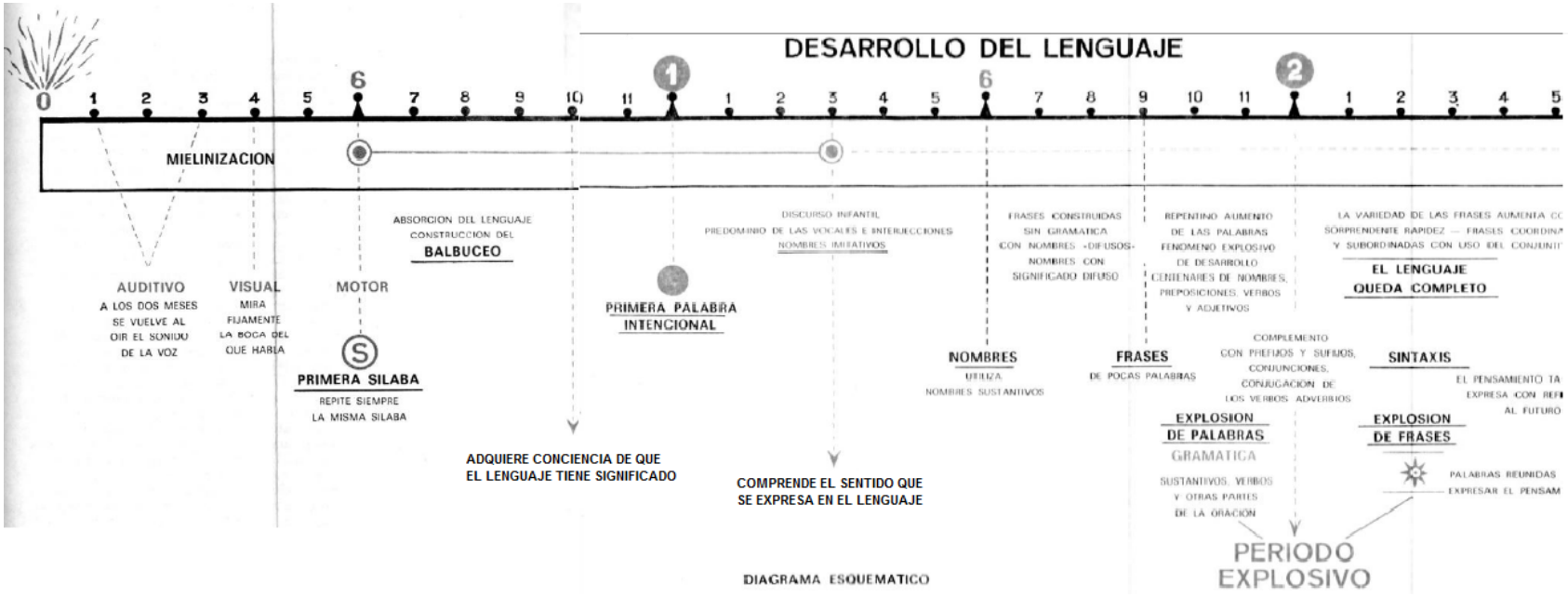


DIAGRAMA ESQUEMATICO

nacimiento, el niño, ser psíquico dotado de refinada sensibilidad, puede imaginarse como un *yo* durmiente, que se despierta de repente y oye una música deliciosa: todas sus fibras empiezan a vibrar. El recién nacido podría decir que nunca le ha llegado ningún otro sonido, pero que este le ha tocado el alma y que no ha sido sensible a otros sonidos sino solo a aquella llamada particular. Si recordamos las grandes fuerzas impulsoras que crean y conservan la vida, podemos comprender como las creaciones provocadas por esta música permanecen eternamente y como el instrumento de esta eternización son los nuevos seres que vienen al mundo. Todo lo que se establece entonces en la *mneme* del recién nacido tiene una tendencia a perdurar eternamente. Todo grupo humano ama la música, crea su propia música con los movimientos del cuerpo y esta música se une a las palabras. La voz humana es una música, y las palabras son sus sonidos, que no tienen significado en si mismas, pero que han sido dotados por cada grupo de su sentido especial. En la India centenares de lenguas separan los grupos, pero la música los une a todos, signo de que permanecen las impresiones en el recién nacido. Ahora bien, consideremos esto, no existen animales que tengan música ni danza, mientras que toda la humanidad, en cualquier parte del mundo, conoce y crea su música y sus danzas.

Estos sonidos del lenguaje quedan fijados en el inconsciente. No podemos ver lo que ocurre dentro del ser, pero las manifestaciones externas nos proporcionan una guia. En el subconsciente del pequeño, primero se fijan los sonidos uno a uno y constituyen la parte integral de la lengua madre: la podremos llamar alfabeto. Luego siguen las silabas, luego las palabras, pronunciadas como cuando un niño lee a veces un silabario, o sea sin conocer su significado. Pero !con que sabiduría se desarrolla este trabajo en el niño! En su interior hay un pequeño maestro que opera como aquellos viejos maestros que solían hacer recitar el alfabeto a los niños, luego las silabas y luego las palabras. Solo que este maestro hace cumplir este trabajo en un periodo falso, es decir, cuando el niño lo ha realizado por si solo y ya posee su lenguaje. En cambio, el maestro interior hace las cosas en su justo momento y el niño fija los sonidos, luego las silabas, con una construcción gradual, lógica como el lenguaje. Luego siguen las palabras, y finalmente entramos en el campo de la gramática. Primero vienen los nombres de las cosas, los sustantivos. He aquí por que la enseñanza de la naturaleza ayuda tanto a iluminar nuestro pensamiento; la naturaleza es maestra y enseña al niño la parte del lenguaje que a los adultos les parece más árida y por la que el niño muestra en cambio un intenso interés incluso en su ulterior desarrollo hasta los tres y los cinco años. Enseña metódicamente nombres y adjetivos, conjunciones y adverbios, verbos en infinitivo, luego la conjugación de los verbos, la declinación de los nombres, los prefijos, los sufijos y todas las excepciones del lenguaje. Ocurre como en una escuela: al final tenemos el examen en el que el niño demuestra que sabe utilizar cualquier parte de la oración. Solo entonces nos damos cuenta de cuan buen maestro es el que ha actuado en lo más íntimo del niño y de cuan diligente y capaz ha sido el niño como escolar, para aprenderlo todo correctamente. Pero nadie se detiene en este milagroso trabajo, y solo se tienen satisfacciones y se muestra interés cuando el niño es confiado a la escuela. Y , sin embargo, si es cierta la profesión de amor de los grandes hacia los pequeños, son los milagros y no los llamados defectos de los niños los que deberían brillar ante sus ojos.

El niño es verdaderamente un milagro, y el que enseña debería sentir *este* milagro. En dos años, este pequeño ser lo ha aprendido todo. En estos dos años veremos como despierta gradualmente en el una conciencia, a un ritmo siempre más acelerado; luego, de repente veremos como esta conciencia toma ventaja y lo domina todo. A los cuatro meses (hay quien cree que antes, y yo me inclino a admitirlo) el niño se da cuenta de que la música misteriosa que le rodea proviene de la

boca humana. La producen la boca y los labios al moverse; a menudo pasa desapercibida la atención que presta el niño al movimiento de los labios del que habla: el niño le mira con gran intensidad, e intenta imitar sus movimientos.

Su conciencia interviene para asumir una parte propulsiva en el trabajo. El movimiento ha sido preparado inconscientemente, pero no se han realizado perfectamente todas las coordinaciones exactas de las minúsculas fibras musculares necesarias para emitir el lenguaje, pero la conciencia ya se interesa, aviva la atención y realiza una serie de experimentos inteligentes y vivaces.

Tras haber observado durante dos meses la boca del que habla, el niño produce los sonidos silábicos, y esto ocurre cuando tiene unos seis meses. De improviso, incapaz aun de articular un sonido de lenguaje, una mañana se despierta, antes que nosotros, y lo oímos silabear "pa... pa... ma... ma". E1 niño ha creado las dos palabras "papa" y "mama". Luego durante algún tiempo continuara pronunciando solo estas silabas, y entonces nos parece que el pequeño "no saber decir nada más". Pero recordemos que es un punto alcanzado gracias a muchos esfuerzos, que es el punto de llegada del *yo* que ha realizado un descubrimiento y que es consciente de sus capacidades; ya tenemos un pequeño *hombre,* no ya un mecanismo, un individuo que hace uso de los mecanismos que tiene a su disposición. Llegamos a finales del primer año de vida; pero antes del año, a los diez meses, el niño ha hecho otro descubrimiento: que esta música producida por la boca de un hombre tiene una finalidad, que no es solo música; cuando le dirigimos palabras de ternura el pequeño se da cuenta de que estas palabras van destinadas a él, y empieza a comprender que son pronunciadas con un fin determinado. Por eso, al final del primer año han ocurrido dos cosas : en la profundidad del inconsciente ya lo ha comprendido; al nivel de conciencia alcanzado, ha creado el lenguaje, aunque por el momento este lenguaje solo consista en un balbuceo, en una simple repetición de sonidos y combinaciones de sonidos.

A un año de edad, el niño dice su primera palabra *intencionalizada.* Balbucea como antes, pero su balbuceo tiene una finalidad y esta intención significa inteligencia consciente. ¿Qué ha ocurrido en su intimidad? El estudio del niño nos ha mostrado que en su intimidad hay bastante más de lo que demuestra por las modestas manifestaciones de su capacidad. Se da cuenta, cada vez más, de que el lenguaje se refiere al ambiente que lo rodea, y se forja el deseo siempre mayor de llegar al dominio consciente del mismo. Y aquí el niño inicia una gran lucha: la lucha de la conciencia contra el mecanismo. Es la primera lucha del hombre, la primera guerra tenaz que se inicia entre ambos bandos. Para demostrar este hecho puedo citar mi experiencia personal.

Tengo muchas cosas que decir y, como me ha ocurrido con frecuencia en el extranjero, quisiera expresarlas en otra lengua distinta de la mía para llegar al alma del auditorio, pero en una lengua extranjera mis palabras serian un inútil balbuceo. Sé que mi auditorio es inteligente y quisiera intercambiar ideas con el mismo, pero no puedo, y soy impotente para hablar.

El periodo en que la inteligencia tiene muchas ideas y comprende que podría comunicarlas pero no puede expresarse por falta del lenguaje, es un periodo dramático de la vida del niño y proporciona sus primeras desilusiones. En su subconsciente se pone en tensión a sí mismo para aprender y expresarse, y este esfuerzo hace solicita y estupenda la conquista del lenguaje.

Un ser deseoso de expresarse tiene necesidad de un maestro que le ensene claramente las palabras. ¿Los familiares pueden actuar como maestros? Habitualmente no ayudamos al niño, no

hacemos más que repetir su balbuceo y si no tuviera un maestro interior no aprendería nada. Este maestro lo impulsa hacia los adultos *que hablan entre si* y que no se dirigen a él. Lo impulsa a adueñarse del lenguaje con la exactitud que nosotros no le ofrecemos. Y, sin embargo, a un año de edad el niño podría encontrar, como en nuestras escuelas, personas inteligentes que le hablaran inteligentemente. No se han comprendido bastante las dificultades que encuentra el niño entre el primer y el segundo año de edad y la importancia de ofrecerle la posibilidad de aprender correctamente. Tenemos que darnos cuenta que si el niño por si solo ya conoce los nexos gramaticales, no hay razón para que no se le hable gramaticalmente y para que no lo ayudemos en el análisis de las frases. Los nuevos asistentes de la infancia[33] para niños de uno a dos años deberán tener nociones científicas del desarrollo del lenguaje. Ayudando al niño nos convertimos en siervos y colaboradores de la naturaleza que crea, de la naturaleza que enseña, y encontraremos todo un método ya trazado por nosotros mismos.

Volviendo a la comparación que hice más arriba. ¿Qué podría hacer yo balbuceando apenas una lengua extranjera, si deseara comunicar algo realmente interesante? No sabría dominarme y estaría inquieta, y quizás incluso elevaría el tono de voz. Lo mismo le ocurre al niño de uno o dos años: cuando quiere hacernos comprender en una palabra lo que desea expresar y no lo consigue; de ahí provienen sus berrinches, la inquietud violenta, aparentemente injustificada. Habrá quien dirá : “ !Ved la innata perversidad de la naturaleza humana!” Pero el niño, este pequeño hombre lucha, incomprendido, para alcanzar su independencia: no posee el lenguaje; su único medio de expresión es la rabieta y, sin embargo, tiene la capacidad de construir el lenguaje; la cólera es la expresión del esfuerzo obstaculizado en la búsqueda de la palabra que debe formar a su modo. Ni la desilusión ni los malentendidos le hacen desistir de su tarea y, gradualmente, empiezan a aparecer palabras que en un modo u otro se parece a las usadas.

Al año y medio aproximadamente, el niño descubre otro hecho, y es que cada objeto tiene su propio nombre; esto significa que entre todas las palabras que ha oído, ha podido distinguir los nombres y especialmente los nombres concretos: es un paso maravilloso dentro del desarrollo. Para el existía un mundo de objetos, y ahora estos objetos están definidos por palabras. Por desgracia, con nombres solos no se puede expresar todo; y se ve obligado a utilizar una sola palabra para expresar todo un pensamiento. Los psicólogos dedican especial atención a estas palabras que quisieran expresar frases y las llaman “palabras difusivas”, o bien “frases de una sola palabra”, por ejemplo, cuando el niño ve la sopa delante de él gritara: “Ma pa”, al querer decir : “Quiero un poco de sopa” y expresando de ese modo toda una frase en una palabra incompleta*: pa*...

Una característica de este lenguaje difusivo, de este lenguaje forzado del niño, es la alteración de la palabra; en este lenguaje las palabras alteradas y a menudo abreviadas se unen con algunas imitativas (bu, bu, en vez de perro) y otras inventadas. El conjunto constituye el llamado lenguaje infantil, que pocos se toman la molestia de estudiar y que, en cambio, debería ser profundizado por los que se ocupan de la infancia.

---

[33] La Obra Montessori. institución moral, ha creado en Roma, según estos criterios, cursos especiales para la preparación de “Asistentes de la infancia”, más o menos equivalentes a lo que en España llamamos “jardineras de infancia”) precisamente, para niños de esta edad.

A esta edad el niño está construyendo muchas cosas además del lenguaje y entre estas, el sentido del orden. No es una tendencia temporal, como creen muchos, sino una necesidad real; reproduce la necesidad intensa, sentida por los niños cuando atraviesan un periodo de actividad psíquica constructiva, que en este caso se expresa ordenando cualquier lugar donde, según su lógica, hay desorden.

También en este campo la inutilidad de los esfuerzos es causa de muchas angustias para el niño, y la comprensión de su lenguaje permitiría llevar la calma a su ánimo atormentado.

Aunque cada día se repiten casos parecidos, recuerdo un episodio que ya he referido en otro lugar, el cual ilumina de modo particular este argumento. Se refiere a aquel niño español que decía *go* en vez de abrigo, y *palda* en vez de es*palda;* las dos palabras, *go y palda,* eran manifestaciones de un conflicto mental del niño que lo hacía romper en chillidos y actos desordenados. La madre del niño llevaba su abrigo sobre el brazo, y el niño continuaba chillando, Finalmente, se me ocurrió sugerir a la madre que se pusiere de nuevo el abrigo; inmediatamente cesaron los gritos del niño, y feliz balbuceo "*to palda"*, queriendo decir: ahora va bien, un abrigo está hecho para ser llevado a la espalda. Y este episodio sirve para insistir ocasionalmente sobre el deseo de orden y la aversión al desorden propios del niño.[34].

Confirmo otra vez la necesidad de una "escuela" particular para los niños de un año a un año y medio, y considero un deber de las madres y de la sociedad en general hacer que los niños en vez de vivir aislados convivan con los adultos y tengan frecuentes experiencias del mejor lenguaje, pronunciado con clara dicción.

[34] Este ejemplo, y otros del mismo tipo, que muestran la posibilidad del niño de comprender toda una conversación antes de poder expresarse por si mismo, pueden hallarse en mi libro *El secreto de la infancia,* Araluce, Barcelona, 1968.

12
OBSTACULOS Y SUS CONSECUENCIAS

Ahora quisiera tratar de algunas sensitividades íntimas que permitirán comprender mejor las ocultas tendencias del niño. Casi podemos decir que queremos llegar a un psicoanálisis de la mente infantil. En la figura 8 se representa simbólicamente el lenguaje infantil, con el fin de ilustrar esta idea.

Para la representación simbólica de los nombres (nombres de las cosas) utilizados por los niños, he adoptado un triángulo negro; para los verbos, un círculo rojo; y distintos símbolos para las demás partes de la oración. En la misma figura 8 se hallan representados estos símbolos. Así, si decimos que el niño utiliza de dos a trescientas palabras a una cierta edad, doy una representación visual de este hecho por medio de símbolos. Por tanto, basta con ver la imagen de estos símbolos para darse cuenta del desarrollo del lenguaje; evidentemente, no tiene importancia el hecho de que se trate de inglés, tamil, gujarati, italiano o español, porque los símbolos son los mismos para las distintas partes del discurso.

En el diagrama, las manchas nebulosas de la izquierda, representan los esfuerzos del niño por hablar: sus primeras exclamaciones, interjecciones, etc. Vemos luego cómo dos sonidos se unen y forman la silaba, y luego tres sonidos, y ya tenemos la primera palabra. Un poco más a la derecha, en el diagrama, vemos una agrupación de palabras, nombres bastante utilizados por el niño, frases de dos palabras (frases de significado difuso), pocas palabras que se utilizan para significar muchas. Sigue una gran explosión de palabras. Esta es la representación exacta del número real de palabras que, según los psicólogos, utilizan los niños. En la tabla, antes de la explosión, vemos un grupo de palabras, casi todas nombres, y cerca distintas partes de la oración en una combinación confusa; pero luego, de repente, después de los dos años, se representa la segunda fase; las palabras se hallan dispuestas en un orden determinado, están a punto de representar una explosión de frases. La primera explosión es, por tanto, de palabras *y* la segunda de pensamientos.

Pero, sin duda se precisa una preparación para lograr estas explosiones. Algo oculto, secreto, pero no una hipótesis !en efecto, los resultados indican los esfuerzos que ha tenido que hacer el niño para expresar su pensamiento! Puesto que los adultos no siempre comprenden lo que quiere decir el niño, son propios de esta fase de preparación la rabieta y la agitación de que hemos hablado. En este periodo, la agitación forma parte de la vida infantil. Todos los esfuerzos del niño no coronados de éxito le producirán un estado de agitación. Es bien sabido que los sordomudos a menudo se pelean, lo que se explica precisamente por la incapacidad de expresarse. Hay una riqueza interior que quiere encontrar una forma de expresión, y el niño normal la encuentra, pero solo tras superar grandes dificultades.

Es un periodo difícil en el cual los obstáculos proceden del ambiente y de las propias limitaciones del niño. Es el segundo y difícil periodo de adaptación; el primero es el de después del nacimiento, cuando de improviso el niño es llamado a cumplir funciones por sí mismo, mientras hasta entonces la madre lo había hecho todo por él. Entonces vimos que si faltaban cuidados y comprensión, el terror del nacimiento actuaba sobre el niño y era causa de regresiones. Algunos niños son más fuertes que otros, otros encuentran ambientes favorables, y entonces se dirigen

directamente hacia la independencia, que es la base del desarrollo normal sin regresión. Una situación paralela se observa durante este periodo. La conquista del lenguaje es un camino laborioso hacia la mayor independencia que proporciona la posibilidad de hablar, pero también presenta, paralelamente, el peligro de regresión.

Recordemos otra característica de este periodo creativo; por ejemplo, las impresiones, cuyo resultado tiende a quedar registrado para siempre: esto se verifica también para los sonidos y para la gramática. Los niños recuerdan toda la vida las adquisiciones de este periodo y, por tanto, los efectos negativos de los obstáculos también perduran toda la vida. Y esta es la característica de cada fase de la creación. Una lucha, un miedo, u otros obstáculos, pueden tener consecuencias irreparables puesto que las reacciones ante estos obstáculos son absorbidas, del mismo modo que los elementos del desarrollo. (Del mismo modo: si en la película fotográfica hay una mancha de luz, aparecerá en todas sus reproducciones). En tanto, en este periodo no solo tenemos el desarrollo del carácter, sino también el desarrollo de algunas características psíquicas desviadas que se revelaran en el niño a medida que vaya creciendo. El conocimiento de la lengua madre y la función de andar se adquieren en este periodo eminentemente creativo que se extiende hasta la edad de dos años y medio, y entonces prosigue menos intenso y fecundo. Y, la conquista de estas funciones, tiene lugar ahora; pero estas continúan desarrollándose y creciendo. Por ello, los defectos *y* las dificultades adquiridos en este periodo quedan fijados y aumentan. El psicoanálisis atribuye muchos defectos que se presentan en los adultos a este lejano periodo de la vida.

Las dificultades que impiden el desarrollo normal son englobadas en el término *represiones* (termino muy utilizado en psicoanálisis, pero también en psicología en general). Estas represiones, actualmente conocidas por todos, se refieren a la edad infantil. Se pueden citar ejemplos en relación con el lenguaje mismo, aunque también existen en relación con muchas otras actividades humanas. La masa de palabras que explota debe tener *libertad de emisión.* Del mismo modo, debe existir *libertad de expresión* cuando se produce la explosión de las frases y el niño da forma regular a sus pensamientos. Se da gran importancia a la libertad de expresión porque se considera que no solo está relacionada con el presente inmediato del mecanismo en vías de desarrollo, sino también con la vida futura del individuo. Existen algunos casos en los cuales, a la edad en que -—como he dicho más arriba— debería ocurrir la explosión, no sucede nada; a la edad de tres años o tres años y medio el niño aun utiliza solamente unas pocas palabras propias de una edad mucho más infantil o parece mudo, aunque sus órganos de la palabra sean perfectamente normales. Este fenómeno se llama “mutismo psíquico”, tiene una causa puramente psicológica y es una enfermedad psíquica.

Este es el periodo en que se originan algunas enfermedades psíquicas, objeto de estudio del psicoanálisis (que en realidad es una rama de la medicina). A veces el mutismo psíquico desaparece de improviso, como por milagro; inesperadamente el niño empieza a hablar bien y de forma compleja, con pleno conocimiento de la gramática. Es evidente que todo estaba preparado en su intimidad y que algún obstáculo había impedido su expresión.

En nuestra escuela hemos tenido niños de tres o cuatro años que no habían hablado nunca y que, de repente, empezaron a hablar en el nuevo ambiente; nunca habían pronunciado ni siquiera las palabras utilizadas por los niños de dos años; gracias a la libre actividad que se les concedió y al ambiente estimulante, súbitamente manifestaron esta capacidad de expresión. ¿Cuál es la razón?

Un grave fraude psíquico o una persistente *oposición* habían impedido hasta entonces al niño dar libre salida a la riqueza de su lenguaje.

Algunos adultos también hablan con dificultad: deben realizar un gran esfuerzo y parecen inseguros de lo que tienen que decir; muestran una especie de duda que se manifiesta de varios modos:

a) no tienen valor para hablar;
b) no tienen valor para pronunciar las palabras;
c) tienen dificultades en el uso de las frases;
d) hablan más lentamente que una persona normal, intercalando *eh, um, ma, ah,* etc.

Encuentran en sí mismos una dificultad ya invencible que los acompaña toda la vida; y que para ellos representa un estado de permanente inferioridad.

También existen impedimentos psíquicos que privan al adulto de la posibilidad de articular claramente las palabras; casos de tartamudez *y* de mala pronunciación: Estos defectos tienen su origen en el periodo en que se van formando los mecanismos de la palabra. Se verifican, pues distintos periodos de adquisición y los correspondientes periodos de regresión:

Primer periodo
Se adquiere el mecanismo de la palabra.
Regresión correspondiente: sigmatismo, tartamudez.

Segundo periodo
Se adquiere el mecanismo de la frase (expresión del pensamiento).
Regresión correspondiente: inseguridad en la formulación.

Estas regresiones se hallan relacionadas con la sensitividad del niño; del mismo modo que el niño es sensitivo al recibir al fin de crear y aumentar sus posibilidades, también es sensitivo para los obstáculos demasiado fuertes que se le interponen. Los resultados de esta sensitividad obstaculizada se fijan luego como un defecto para el resto de la vida; porque no se debe olvidar nunca que la sensitividad del niño es mucho mayor de lo que podemos imaginar.

Estos obstáculos que a menudo interponemos al niño, nos hacen responsables de anomalías que lo acompañaran toda la vida. El trato con el niño debe ser sumamente apacible y sin ninguna violencia, porque a menudo no nos damos cuenta de nuestra dureza y violencia. Debemos vigilarnos. La preparación para la educación es un estudio de nosotros mismos; y la preparación de un maestro que tiene que ayudar a la vida implica bastante más que una simple preparación intelectual; es una preparación del carácter, una preparación espiritual.

La sensitividad de] niño presenta varios aspectos, pero en este periodo la sensitividad a los traumas es común a todos. Otra característica común es la sensitividad al esfuerzo tranquilo, pero frio y determinado del adulto por impedir las manifestaciones exteriores de los niños: “ !No debes hacer esto! !Esto no se hace!” Los que aún confían los niños a las llamadas niñeras deberían oponerse sobre todo a la tendencia fríamente autoritaria que a menudo muestran estas. A este trato se debe el embarazo tan frecuente entre los individuos que provienen de clases elevadas, los

cuales no carecen de valor físico, pero cuando hablan, a menudo muestran un estado de timidez que se traduce en inseguridad y tartamudeos.

También a mí me ha ocurrido haber utilizado modos demasiado ásperos con algún niño, y he dado un ejemplo de ello en uno de mis libros[35]. Un niño había puesto sus zapatitos de paseo sobre el hermoso cubrecama de seda de su camita: los quite de allí con decisión, los puse en el suelo y enérgicamente sacudí con la mano el cubrecama para demostrarle que aquel no era el lugar adecuado para dejar los zapatos. Durante dos o tres meses, cada vez que el niño veía un par de zapatos los cambiaba de lugar y miraba a su alrededor buscando un cubrecama o un cojín para sacudir. La respuesta del niño a mi lección demasiado fuerte no fue por tanto la de un espíritu rebelde y resentido, no dijo: " !No me hables así; pongo mis zapatos donde me parece !", pero respondió a mi comportamiento equivocado con una manifestación anormal. A menudo ocurre que el niño no es violento en sus reacciones; y mejor si lo fuera pues, el niño con sus rabietas, encuentra un modo de defenderse y puede alcanzar un desarrollo normal, pero cuando responde cambiando el carácter o tomando la vía de la anormalidad, queda marcada toda su vida. Los adultos no se preocupan de esto, y sólo se inquietan por las rabietas de sus hijos.

Otro complejo de anomalías está representado por algunos miedos insensatos y por "tics" nerviosos que sufren algunos adultos. La mayor parte de estos tienen sus orígenes en la violencia empleada en la sensitividad del niño. Alguno de estos miedos reflejan episodios desagradables con animales, gatos o gallinas; otros tienen su origen en el susto de un niño que se quedó encerrado en una habitación. No es posible ayudar a quien es víctima de estos temores con el razonamiento o la persuasión. Este tipo de temores irrazonables se definen con el nombre de "fobias". Algunos son tan comunes que tienen una denominación concreta, como la "claustrofobia" (temor a las puertas cerradas, a un espacio limitado).

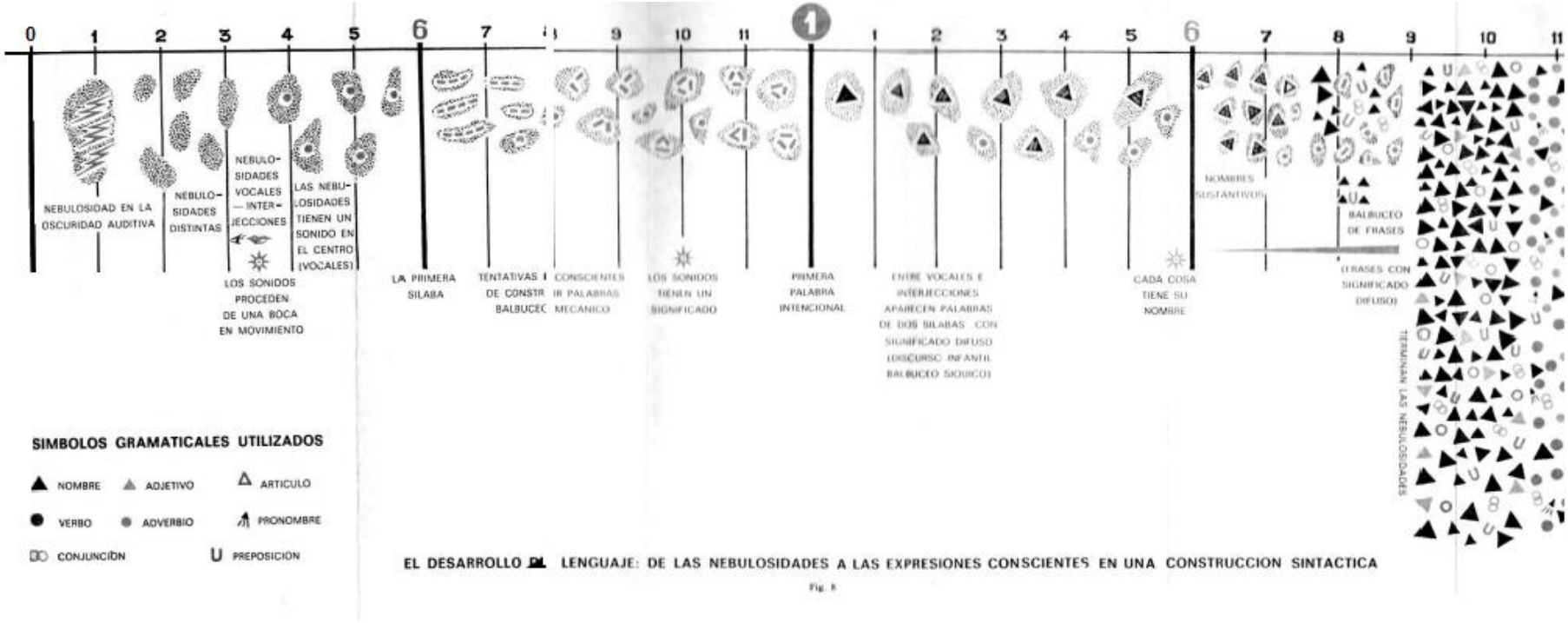
Se podrían citar más ejemplos si entráramos en el campo de la medicina, pero sólo los menciono para ilustrar la forma mental de los niños de esta edad y para insistir en el hecho de que cada actitud nuestra en el trato con el niño no sólo se refleja sobre el mismo, sino también sobre el adulto que se formara.

Es posible introducirse por el camino de la observación y de los descubrimientos a fin de penetrar en la mente del niño, del mismo modo que el psicólogo penetra en el subconsciente del adulto. Pero no es fácil, porque en general no comprendemos el lenguaje infantil, o si lo comprendemos no interpretamos el significado que los niños quieren dar a sus palabras. A veces es necesario conocer toda la vida del niño, investigar el periodo precedente para conseguir dar paz a esta criatura en la dificultad en que se encuentra. A menudo tenemos la necesidad de un intérprete de1 niño, o de su lenguaje, que nos muestre el estado mental de aquel.

Yo he trabajado mucho en este sentido, intentando hacer de intérprete del niño; y he observado con sorpresa como los niños acuden hacia el que les hace de intérprete, porque comprenden que se trata de alguien que puede ayudarles.

---

[35] Ver *El secreto de !a infancia,* Ataluce, Barcelona. 1968.



EL DESARROLLO DEL LENGUAJE: DE LAS NEBULOSIDADES A LAS EXPRESIONES CONSCIENTES EN UNA CONSTRUCCION SINTACTICA

El ardor del niño es algo absolutamente distinto del afecto que muestra hacia el que lo mima o lo acaricia. El intérprete es, para el niño, “la gran esperanza”; es alguien que le abrirá la vida de los descubrimientos, cuando el mundo le ha cerrado sus puertas. Este individuo que lo ayuda entra en íntima relación con él, una relación que supera el afecto porque ofrece ayuda y no solo consuelo.

En una casa donde vivía y trabajaba, tenía la costumbre de ponerme a trabajar bastante pronto, por la mañana. Un día un niño, que no tenía más de un año y medio, entro en la habitación a aquella hora temprana. Lo interrogue afectuosamente, pensando que quería comer; me contesto: “! Quiero los gusanos!≫. Sorprendida, repetí: “¿Gusanos?”. El niño se dio cuenta de que no había comprendido y me ayudo diciendo: ≪Huevo≫. Entonces pensé: no puede tratarse del desayuno. ¿Qué quiere? El niño añadió mas palabras: “!Nena, huevo, gusanos!”. Entonces lo comprendí todo, y recordé (y he aquí por qué afirmo que hay que conocer las circunstancias de la vida del niño), que el día anterior la hermanita Nene había llenado el contorno de un huevo con signos de lápiz de color. El pequeño había pedido los lápices. La hermanita se había rebelado y lo había apartado. Y, ved como trabaja la mente de un niño, él no se había opuesto a la hermana, pero había esperado la ocasión, con paciencia y firmeza, para desquitarse. Le di los lápices y el encaje ovalado: la cara del niño se ilumino, pero no fue capaz de hacer el contorno del huevo, y tuve que dibujarlo por él. Luego, cuando lo hube dibujado, lo lleno con líneas ondulantes. La hermanita había utilizado las usuales líneas rectas, pero el pensó hacer las cosas mejor y trazo líneas ondulantes, a modo de “gusanos”. Por tanto, el niño había esperado que todos durmieran, menos su intérprete, y se había dirigido a ella porque presentía que podía ayudarle.

Los caracteres sobresalientes de esta edad infantil no son las rabietas y las reacciones violentas, sino la paciencia: la paciencia de esperar el momento oportuno. Las reacciones violentas o las rabietas son manifestaciones del estado de desesperación del niño que no sabe expresarse. El caso que he recordado también muestra que el pequeño intenta desarrollar actividades propias de los niños mayores que él. Si se enseña a un niño de tres años un tipo determinado de trabajo, se verá como el pequeño de un año y medio también está ansioso por hacerlo. Hallara obstáculos en su ejecución, pero lo intentara. Una niña quería imitar a su hermana de tres años que estaba aprendiendo los primeros pasos de danza. La profesora nos preguntaba como podría enseñar a una alumna tan pequeña los movimientos de un ballet. Insistimos rogándole que no se preocupara de si la niña podía aprender más o menos; que intentara enseñarle. Como sabía que nuestra finalidad era ayudar a la niña en su desarrollo, la maestra accedió e intento enseñarle: inmediatamente el pequeño de un año y medio se adelantó diciendo: “Yo también”. La maestra replico que era absolutamente imposible, y que enseñar a un niño de un año y medio ofendía su dignidad de profesora. La convencimos que dejara a un lado su dignidad de profesora e hiciera lo que le pedíamos. Empezó a sonar una marcha inmediatamente el pequeño se volvió furioso y no quiso moverse. La profesora veía en esta actitud del niño la justificación de su comportamiento y su negativa. Pero el niño no estaba inquieto a causa de la danza; se las tenía ardorosamente con el sombrero de la profesora que estaba sobre el sofá. No pronunciaba ni la palabra “sombrero” ni “profesora”; repetía dos palabras con concentrada ira: “percha”, “entrada”, queriendo decir: “El sombrero no puede estar sobre el diván, sino en la percha de la entrada”. Había olvidado la danza y su alegría como si ante todo sintiera el deber de cambiar el desorden en orden. Apenas pusieron el sombrero en su lugar, el niño ceso en su cólera y se preparó para bailar. Resulta claro que en el niño la necesidad fundamental del orden supera a todos los demás estímulos.

El estudio de la palabra y de la sensibilidad del niño permiten penetrar en su ánimo hasta una profundidad a la que generalmente no llegan los psicólogos. La paciencia del niño en el primer ejemplo, y la pasión por el orden en el segundo ofrecen material para observaciones de gran interés. Si junto a estos ejemplos recordamos al niño que comprendía toda una conversación pero que no aprobaba la opinión final en cuanto a la conclusión feliz de una historia narrada[36], veremos que no solo existen los hechos representados en nuestra figura 8, sino toda una vida mental, todo un cuadro psíquico, que nos permanece oculto.

Debe estudiarse cada descubrimiento de la mente del niño a esta edad, porque de ese modo se le puede ayudar a adaptarse mejor al ambiente que lo rodea. Cuando se trata de prestar ayuda a la vida, cualquier fatiga que se nos imponga asume un valor humano elevadísimo. La función del profesor en la primera infancia es muy noble. Preludia y colabora en el desarrollo de una ciencia que en el futuro será fundamental para el desarrollo mental y la formación del carácter. Mientras tanto, debemos realizar la función de profesores para evitar que en los niños se determinen las desviaciones y defectos que los convierten en individuos inferiores y, por tanto debemos recordar:

1) que la educación de los dos primeros años tiene importancia para toda la vida;
2) que el niño está dotado de grandes poderes psíquicos, que aún no percibimos;
3) que el niño tiene una extremada sensitividad, la cual, por efecto de cualquier violencia, no solo determina una reacción, sino también defectos que pueden permanecer en la personalidad.

[36] Ver *El secreto de la infancia*, Araluce, Barcelona, 1968

13
MOVIMIENTO Y DESARROLLO TOTAL

Actualmente, se considera el movimiento desde un nuevo punto de vista. A causa de errores y malentendidos, siempre se ha considerado como algo menos noble de lo que realmente es: sobre todo el movimiento del niño, que ha sido tristemente olvidado en el campo educativo en el cual se confiere toda la importancia a la enseñanza intelectual. Sólo la educación física ha tomado en consideración el movimiento, pero sin reconocer su conexión con la inteligencia. Pasemos a examinar la organización del sistema nervioso en toda su complejidad. Ante todo, tenemos un cerebro y, luego, los sentidos, que recogen las impresiones para transmitirlas a aquel; en tercer lugar, los músculos. Pero ¿cuál es la finalidad de los nervios? Los nervios comunican energía y movimiento a los músculos (la carne). Este complicado organismo consta, por tanto, de tres partes: 1) el cerebro (el centro); 2) los sentidos; 3) los músculos. El movimiento es la meta final del sistema nervioso: sin movimiento no se puede hablar de individuo (incluso un gran filósofo, al hablar o escribir utiliza sus músculos; si no da expresión a sus meditaciones, ¿qué finalidad tendrían? Es decir que sin músculos, sería imposible la expresión, escrita o hablada, de sus pensamientos).

Si observamos los animales, vemos que su comportamiento solo se expresa a través de los movimientos. Por tanto, para el hombre no debemos olvidar esta particular expresión de su vitalidad.

Los músculos son considerados como parte integrante del sistema nervioso, que en todas sus partes pone al hombre en relación con su ambiente. Por ello se le denomina *sistema de relación:* porque pone al hombre en relación con el mundo inanimado y animado y, por tanto, con los demás individuos, mientras que sin ese sistema no existirían relaciones entre individuo, ambiente y sociedad.

En comparación con este, los demás sistemas organizados del cuerpo humano tienen finalidades egoístas, porque están destinados exclusivamente al servicio del cuerpo del individuo: solo nos permiten vivir o, como decimos, “vegetar”, y por ello se denominan “sistemas y órganos de la vida vegetativa”.

Los sistemas vegetativos solo sirven para ayudar al individuo a crecer y vegetar. El sistema nervioso sirve para poner el individuo en relación con el ambiente.

El sistema vegetativo ayuda al hombre a gozar del máximo bienestar, de la pureza del cuerpo y de la salud. El sistema nervioso se considera desde otro punto de vista: nos da las impresiones más hermosas, la pureza de pensamiento, una continua aspiración a elevarnos, pero el sistema nervioso no debe rebajarse al nivel de la pura vida vegetativa. Si se sostiene el criterio de la simple pureza y de la elevación del individuo, se lleva al hombre a las esferas de un egoísmo espiritual, lo cual constituye un gravísimo error, quizás el más grande que se pueda cometer. El comportamiento de los animales no solo tiende a la belleza y a la gracia de los movimientos, sino a finalidades más profundas. Del mismo modo, el hombre tiene una finalidad que no es solamente la de alcanzar una mayor pureza y belleza espirituales; naturalmente, puede y debería apuntar siempre a la perfección de la belleza física y espiritual, pero si limitase su finalidad a esto

su vida resultaría inútil. En efecto, ¿de qué servirían el cerebro y los músculos? En el mundo no existe nada que no forme parte de una economía universal; y si tenemos una riqueza espiritual, una refinada conciencia estética, no la tenemos para nosotros solos, sino para que estos dones nuestros pasen a formar parte de la economía universal espiritual, y sean utilizados en favor de todos y de todo. Las funciones espirituales son una riqueza, pero no una riqueza personal; se deben poner en circulación para que los demás puedan gozar de ellas; deben expresarse, utilizarse para completar el ciclo de relaciones. Incluso la elevación espiritual, buscada por si misma, no vale nada; y se transcurriría la mayor parte de la vida y su finalidad contemplándola. Si creyéramos en la reencarnación y dijéramos: "Si ahora vivo bien, en la próxima encarnación tendré una vida mejor", hablaríamos por boca del egoísmo. Habríamos reducido el nivel espiritual al vegetativo. Si siempre pensamos en nosotros, y pensamos en nosotros en la eternidad, somos egoístas para la eternidad. Hay que considerar el otro punto de vista; no solo en la práctica de la vida, sino también en la educación. La naturaleza nos ha dotado de funciones, estas funciones deben completarse, y deben ejercerse todas.

Hagamos una comparación: para poder disfrutar de buena salud, deben funcionar los pulmones, el estómago y el corazón. ¿Por qué no aplicar la misma regla al sistema nervioso de relaciones? Si tenemos cerebro, sentidos y órganos del movimiento, deben funcionar, deben hacerse funcionar en *todas* sus partes sin excluir ninguna. Si queremos elevarnos, y refinar, por ejemplo, nuestro cerebro, no alcanzaremos nuestro objetivo si no hacemos funcionar todas las partes del cerebro. El movimiento quizás podrá ser la última parte que completa el ciclo. En otras palabras, podemos alcanzar una elevación espiritual a través de la acción. El movimiento se considera desde este punto de vista; el movimiento forma parte del sistema nervioso y no puede dejarse a un lado. El sistema nervioso es un todo único, aunque está constituido por tres partes. Puesto que forma una unidad, para ser más perfecto debe hacerse funcionar en su totalidad.

Uno de los errores de los tiempos modernos es considerar el movimiento por sí mismo, separado de las funcionen más elevadas: se piensa que los músculos existen y que solo deben ser utilizados para mantener la salud del cuerpo en las mejores condiciones; por ello se cultivan los ejercicios y los juegos gimnásticos, para mantenernos eficaces, para respirar profundamente, o bien para asegurarnos un mejor desarrollo de las funciones digestivas y el sueño.

Es un error admitido en el campo educativo. Es como si, fisiológicamente hablando, se obligara a un gran príncipe a servir a un pastor. Este gran príncipe —el sistema muscular— es utilizado y reducido a ser un mero instrumento del sistema vegetativo. Este grave error conduce a una ruptura: la vida física por un lado, y la mental por otro. El resultado es que como el niño debe desarrollarse tanto física como mentalmente, debemos incluir en su educación ejercicios físicos, juegos, etc., porque no podemos separar dos cosas que la naturaleza ha dispuesto unidas. Si consideramos la vida física por un lado y la mental por otro, rompemos el ciclo de relaciones y las acciones del hombre quedan separadas del cerebro. El verdadero fin del movimiento, por tanto, no es favorecer una mejor respiración o nutrición, sino servir a toda la vida y la economía espiritual y universal del mundo.

Los actos del movimiento del hombre deben ser coordinados por el centro — el cerebro— y colocados en su justo lugar; mente y actividad son dos partes del mismo ciclo, y por unión el movimiento es la expresión de la parte superior. Si actuamos de otro modo, hacemos del hombre un montón de músculos sin cerebro. Si la parte vegetativa se desarrolla y no existe relación entre

la parte motriz y el cerebro, la autodecision del cerebro queda separada del movimiento de los músculos. *No* se trata de una independencia, sino de una ruptura de algo que la naturaleza, en su sabiduría, había ligado. Si se habla de desarrollo mental, alguien dirá: "¿.Movimiento? Pero aquí no viene al caso, el movimiento. Estamos hablando de desarrollo mental"; y además cuando pensamos en el ejercicio de la inteligencia nos imaginamos a alguien sentado, inmóvil. Pero el desarrollo mental *debe* estar conectado con el movimiento y depender del mismo. Es preciso que esta nueva idea entre en la teoría y en la práctica educativa.

Hasta hoy, la mayor parte de los educadores han considerado movimiento y músculos como una ayuda a la respiración, a la circulación, o bien como una práctica para adquirir más fuerza física. Nuestra nueva concepción, en cambio, sostiene la importancia del movimiento como ayuda a1 desarrollo mental, cuando el movimiento se pone en relación con el centro. El desarrollo mental y el espiritual pueden y deben recibir ayuda del movimiento, sin el cual no existe progreso, ni salud, mentalmente hablando.

La demostración de todo lo que he dicho viene dada por la observación de la naturaleza, y la exactitud de esta observación deriva del hecho de que se ha seguido con atención el desarrollo del niño. Cuando se observa cuidadosamente un niño, resulta evidente que el desarrollo de su mente se produce con el uso del movimiento. El desarrollo del lenguaje demuestra, por ejemplo, un perfeccionamiento de la facultad de comprender, acompañado de una utilización cada vez más extensa de los músculos que producen el sonido y la palabra. Observaciones realizadas con niños de todo el mundo prueban que el niño desarrolla su propia inteligencia a través del movimiento; el movimiento ayuda al desarrollo psíquico, y este desarrollo se expresa a su vez con un movimiento y una acción ulteriores. Por tanto, se trata de un ciclo, porque sique y movimiento pertenecen a la misma unidad. También prestan ayuda los sentidos, porque el niño que no tiene ocasión de ejercer una actividad sensorial, tiene un desarrollo inferior de la mente. Ahora bien, los músculos (la carne), cuya actividad depende directamente del cerebro, se denominan músculos voluntarios, lo cual significa que son movidos por la voluntad del individuo, y la voluntad es una de las mayores expresiones de la sique. Sin la energía volitiva, la vida psíquica no existe. Por tanto resulta que puesto que los músculos voluntarios son los músculos que dependen de la voluntad, estos son un órgano psíquico.

Los músculos constituyen la parte principal del cuerpo. El esqueleto y los huesos tienen como finalidad sostener los músculos, los cuales pertenecen, por consiguiente, a este conjunto. La forma que contemplamos del hombre o del animal está constituida por músculos unidos a los huesos; estos músculos son voluntarios, los que dan al ser la forma que percibe nuestra mirada. Los músculos, que son casi infinitos, presentan un gran interés por su forma: algunos son delicados, otros macizos, otros cortos, algunos presentan formas alargadas, y todos tienen funciones distintas. Si hay un musculo que funciona en una dirección, siempre hay Otro musculo que funciona en dirección opuesta, y cuanto más fuerte y refinado es este juego de fuerzas opuestas, más refinado es el movimiento resultante. El ejercicio que se realiza para llevar a cabo un movimiento lo más armónico posible es un ejercicio capaz de crear más armonía en el contraste. Por tanto, lo que interesa no es el acuerdo, sino el contraste armonizado, la oposición en el acuerdo.

No se tiene conciencia de este juego de oposiciones, pero gracias al mismo se crea el movimiento. En los animales, la perfección del movimiento viene dada por la naturaleza; la

gracia del salto del tigre, o bien el brinco de la ardilla, son debidos a una riqueza de oposiciones puestas en juego para conseguir esta armonía de movimientos, como una complicada maquinaria que trabaje a la perfección, como un reloj con ruedas que giran en direcciones opuestas; cuando todo el mecanismo funciona bien, tenemos la indicación exacta del tiempo. El mecanismo del movimiento, por tanto, es muy complicado y refinado. En el hombre, antes del nacimiento no está preestablecido, y debe ser creado y perfeccionado a través de experiencias prácticas sobre el ambiente. El número de músculos del hombre es tan grande que le permite realizar cualquier movimiento; por consiguiente, no hablamos de ejercicios de movimiento, sino de coordinaciones de movimiento. Esta coordinación no se encuentra realizada, debe ser creada y construida por la psique. En otras palabras, el niño crea sus propios movimientos y, una vez creados, los perfecciona. Por tanto, en este trabajo hay una parte creativa, que se realiza a través de una serie de ejercicios, y luego el desarrollo de lo que se ha creado.

El hombre no tiene movimientos limitados y fijos, sino que puede dirigirlos y mantenerlos bajo control. Algunos animales poseen una habilidad característica para arrastrarse, correr, nadar, etc.: estos movimientos no son característicos del hombre, pero son actuables por el hombre, cuya característica es saber realizar todos los movimientos y ejercitarlos, con perfecta sincronía, más allá de la posibilidad de los animales.

Para conseguir esta versatilidad, el hombre debe trabajar y crear con su voluntad, y con la repetición de los ejercicios, la capacidad de coordinar subconscientemente los movimientos según su finalidad y voluntariamente según su iniciativa. En realidad, ningún individuo conquista el uso de todos sus músculos, pero los músculos existen; en este aspecto, ocurre como si el hombre fuera muy rico, y solo pudiera utilizar una parte de su riqueza, y escoge la parte que quiere. Si un hombre es gimnasta de profesión, no es que le haya sido concedida una especial habilidad muscular, del mismo modo que los bailarines profesionales no han nacido con unos músculos refinados adecuados para la danza. Gimnasta o bailarín se desarrollan por medio de la fuerza de voluntad. Ambos, si quieren realizar algo están dotados por la naturaleza de tal riqueza de músculos que pueden escoger entre ellos los que necesitan, y su sique puede crear y dirigir cada desarrollo. No hay nada establecido, pero todo es posible, con tal que la sique individual imprima una dirección adecuada.

El hombre no hace la misma cosa en serie, como es propio de los animales de una misma especie. En el caso que varios individuos hagan la misma cosa, cada individuo-hombre operara de un modo distinto. Por ejemplo, todos escribimos, pero cada uno tiene una escritura distinta. Cada ser humano tiene una propia vía para realizar algo.

En el movimiento vemos cómo se desarrolla el trabajo del individuo, y el trabajo del individuo es expresión de su sique y *es* la vida psíquica misma. Esta tiene a su disposición un gran tesoro de movimientos, y estos movimientos *se* desarrollan al servicio de la parte central y rectora de la vida psíquica. Si el hombre no desarrolla todos sus músculos, o bien solo utiliza los que desarrolla para un trabajo grosero, entonces ocurre que la vida psíquica del hombre queda limitada por efecto de la acción elemental a que se limita la actividad de sus músculos. La vida psíquica también se ve limitada por el tipo de trabajo accesible al individuo o por el que el mismo ha escogido. La vida psíquica de quien no trabaja se halla en grave peligro, porque si bien es cierto que no se pueden usar y poner en movimiento todos los músculos, resulta peligroso que se utilice un número inferior a un cierto límite. En este caso se determina una debilitación de toda la

vida del individuo. Por esto se introdujeron en la educación la gimnasia y los juegos, para impedir que se dejaran a un lado por inactividad, un considerable número de músculos.

La vida psíquica debe utilizar mas músculos, de lo contrario deberemos seguir la via de la educación común, que alterna las actividades fiscas con las mentales. La finalidad de utilizar estos músculos no se limita a aprender determinadas cosas. En algunas formas de educación "moderna" se desarrolla el movimiento porque sirve para determinadas finalidades de la vida social: un niño debe escribir bien porque deberá ser maestro, otro debe aprender a manejar bien la pala porque deberá ser carbonero, etc. Este aprendizaje, limitado y directo no sirve para la verdadera finalidad del movimiento. Nuestro concepto es que el niño desarrolle la coordinación de los movimientos necesarios para su vida psíquica, para enriquecer su parte práctica y ejecutiva, de lo contrario el cerebro se desarrollara por su lado casi extranjero a la realización llevada a cabo por el movimiento. Entonces el movimiento trabaja por cuenta propia, no regido por la sique, y el trabajar así resulta dañoso. El movimiento es tan necesario para la vida humana de relaciones con el ambiente y con los demás hombres que debe desarrollarse a *este* nivel, al servicio del conjunto y para la vida de relaciones[37].

El principio y la idea actuales están demasiado encaminados hacia la auto-perfección y la auto-creación. Si comprendemos la verdadera finalidad del movimiento, debe desaparecer esta auto-centralización, y debe extenderse hacia todas las posibilidades realizables. En resumen, debemos tener presente lo que podríamos llamar la "filosofía del movimiento". El movimiento es lo que distingue la vida de las cosas inanimadas: pero, no obstante, la vida no se mueve al azar, se mueve según unas finalidades y según unas leyes. Imaginemos, para damos cuenta verdaderamente de lo que hemos dicho, lo que sería el mundo si todo estuviese quieto e inmóvil; si las plantas no hicieran ningún movimiento. No habría frutos ni flores. El porcentaje de gases venenosos en el aire aumentaría con graves riesgo. Si se parara todo movimiento, si los pájaros permaneciesen inmóviles en los arboles; y los insectos cayeran al suelo, si las aves de presa no vagaran en su soledad, y los peces no nadaran en los océanos, !qué mundo más terrible seria!

La inmovilidad es imposible. El mundo se convertiría en un caos. Y lo mismo ocurriría si los seres vivientes se movieran pero sin unas finalidades, sin la finalidad asignada a cada ser. Cada individuo tiene movimientos propios característicos y finalidades propias prefijadas, y en la creación existe una coordinación armónica de todas estas actividades según una finalidad común.

Trabajo y movimiento son una sola cosa. La vida del hombre, como la de la sociedad, se halla estrechamente ligada al movimiento. Si todos los seres humanos dejasen de moverse solo durante un mes, la humanidad dejaría de existir. Incluso puede decirse que la cuestión del movimiento es una cuestión social, no una cuestión relativa a la gimnasia individual. Si los ejercicios físicos agotaran toda la actividad humana, se habrían consumido en vano todas las energías de la humanidad. El movimiento regido según una finalidad útil es un fundamento de la sociedad; el individuo se mueve en el seno de la sociedad para alcanzar esta finalidad individual y social a la vez. Cuando hablamos de "comportamiento", comportamiento de hombres y animales, nos referimos a sus movimientos dirigidos a un fin. Este comportamiento es el centro de su vida practica; no se limita a las actividades que sirven a la vida individual, para realizar, por ejemplo,

---

[37] Para una convincente y clara exposición de esta necesidad, ver: prof. Dr. *J.* J. BUJTEMDIJK, *Erziehung durch lebendiges Tun,* (traducción italiana del prof. Dt. O. Araodeo, La educación activa).

trabajos de limpieza y de utilidad doméstica, sino que debe realizarse con una finalidad más amplia. Movimiento y trabajo se hallan al servicio de los demás. Si no fuera así, el movimiento del hombre no tendría más significado que un ejercicio gimnástico. La danza se halla entre los movimientos más individuales; pero incluso la danza no tendría sentido si no hubiera un público, y una finalidad social o trascendental.

Si tenemos una visión del plano cósmico, donde cada forma de vida se basa en movimientos intencionales que tienen una finalidad no solo en si mismos, podremos comprender y dirigir mejor el trabajo del niño.

DESARROLLO DEL MOVIMIENTO
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 1 2 3
ENORME DESARROLLO DEL CEREBRO
RAPIDO DESARROLLO DEL CEREBELO
EL EQUILIBRIO SE ADQUIERE EN CUATRO FASES SUCESIVAS
CICLOS DE ACTIVIDAD
EQUILIBRIO
CONTROL DE LA CABEZA
I
II
III
IV
MAXIMO ESFUERZO
CUANDO ESTA ACOSTADO BOCA ARRIBA PUEDE LEVANTAR LA CABEZA Y LOS HOMBROS
PUEDE SENTARSE SI SE LE AYUDA
PUEDE SENTARSE SOLO
PUEDE MANTENERSE ERGUIDO PERO CAMINA SOBRE LAS CUATRO EXTREMIDADES
CUANDO SE LE SOSTIENE REALIZA LOS MOVIMIENTOS DE ANDAR CON LA PUNTA DE LOS PIES
PUEDE ANDAR SI SE LE AYUDA
APOYA TODO EL PIE EN EL SUELO
CAMINA SIN AYUDA
TRANSPORTA OBJETOS PESADOS
BUSCA OBJETOS QUE LE SIRVAN DE EXCUSA PARA TREPAR
SE DIRIGE HACIA LAS ESCALERAS
CORRE Y SE AGARRA A LOS OBJETOS CON SEGURIDAD
GIMNASIA
DA L
MANO
PRIMER SER VIVO
ADAPTACION FISIOLOGICA
EVOLUCION DE LA APREHENSION
APREHENSION INSTINTIVA
ESTUDIO DE LA MANO
APREHENSION INTENCIONAL DE LOS OBJETOS
EVOLUCION DE LA APREHENSION ENCAMINADA A UN FIN
(TRABAJO Y EJERCICIO)
(DISCRIMINACION EN EL DESEO)
EL ACTO DE LA APREHENSION ESTA DIRIGIDO POR EL DESEO
(ELECCION)
PRIMERA ACTIVIDAD DE LA MANO ENCAMINADA AL TRABAJO
FUERZA
LOS BRAZOS SOSTIENEN OBJETOS PESADOS
LA APREHENSION AYUDA AL NIÑO A TREPAR
SE EXPRESA CON LA MAXIMA FUERZA
COORDINACION POR MEDIO DE EXPERIENCIAS
EJERCICIOS CON LA MANO
TRABAJO ENCAMINADO A LA INDEPENDENCIA:
A CAMBIAR DE LUGAR LOS OBJETOS CON UNA FINALIDAD
A PULIR Y SACAR EL POLVO DE LOS OBJETOS
A SERVIR LA MESA
TRABAJO ENCAMINADO A LA INDEPENDENCIA:
A LIMPIAR LOS PLATOS
SEGURIDAD EN AGARRARSE Y EN TREPAR
A PUNTOS DE APOYO
ACTIVIDAD IMITATIVA
«AYUI

Fig. 9

14
LA INTELIGENCIA Y LA MANO

El desarrollo mecánico del movimiento, por su complejidad y el valor de cada una de sus partes, y por ser completamente visible en sus fases sucesivas, se presta a ser estudiado en el niño con sumo interés.

En la fig. 9 el desarrollo del movimiento está representado por dos líneas con triángulos superpuestos. Las líneas corresponden a diferentes formas de movimiento; los triángulos negros indican los semestres, y los números dentro de círculos rojos, los años. La línea inferior representa el desarrollo de la mano, y la superior, el del equilibrio y del movimiento: por tanto, el diagrama determina el desarrollo de los cuatro miembros considerados de dos en dos.

En todos los animales, el movimiento de los cuatro miembros se desarrolla de modo uniforme, mientras que en el hombre un par de miembros se desarrolla de modo distinto del otro, y esto muestra claramente su distinta función: una, la función de las piernas; la otra, la de los brazos. Es evidente que el desarrollo del andar y del equilibrio es tan fijo en todos los hombres, que puede ser considerado como un hecho biológico. Podemos decir que, una vez nacido, el hombre andará y que todos los hombres utilizaran exactamente del mismo modo sus pies, mientras que, en cambio, no sabemos qué hará cada hombre con sus manos. Ignoramos que actividad particular desarrollaran las manos del recién nacido, y esto tanto ahora como en el pasado. La función de las maños no es fija. Por tanto, los tipos de movimiento tienen un significado distinto según consideremos las manos o los pies.

Es cierto que la función de los pies es biológica; sin embargo, se halla en conexión con un desarrollo interno del cerebro. Por otra parte, solo el hombre anda sobre dos piernas, mientras que todos los demás mamíferos andan sobre cuatro. Una vez el hombre ha llegado a poder andar sobre dos miembros, continua del mismo modo, y se mantiene en el difícil estado de equilibrio vertical. Este equilibrio no es fácil de conseguir, al contrario, representa una verdadera conquista: obliga al hombre a apoyar todo el pie sobre el terreno, mientras que la mayor parte de los animales caminan sobre la punta de los pies, porque al usar cuatro patas les basta un pequeño punto de apoyo. El pie utilizado para andar puede ser estudiado desde un punto de vista fisiológico, biológico o anatómico; interesa bajo todos estos tres aspectos.

Si la mano no tiene esta guía biológica, por cuanto sus movimientos no están preestablecidos, ¿por qué está guiada? Si no tiene relación con la biología y la fisiología, deberá existir una dependencia psíquica. Por tanto la mano depende, para su desarrollo, de la sique, y no solo de la sique del *ego* individual, sino también de la vida psíquica de las distintas épocas. El desarrollo de la habilidad de la mano se halla ligado, en el hombre, al desarrollo de la inteligencia y, si consideramos la historia, al desarrollo de la civilización. Podemos decir que cuando el hombre piensa, piensa y actúa con las manos, y dejo huellas del trabajo hecho con sus manos casi inmediatamente después de su aparición sobre la tierra. En las grandes civilizaciones de épocas pasadas, siempre han habido ejemplos de trabajo manual. En la India podemos encontrar trabajos manuales tan refinados que es imposible imitarlos; y en el antiguo Egipto existen pruebas de trabajos admirables, mientras que las civilizaciones con un nivel menos refinado solo han dejado ejemplos más toscos.

El desarrollo de la habilidad de la mano es paralelo al desarrollo de la inteligencia. En efecto, el trabajo manual de tipo refinado requiere la guía y la atención del intelecto. En la Edad Media, en Europa, hubo una época de gran despertar intelectual, y en este periodo se escribieron los textos que reproducían los nuevos pensamientos. Incluso la vida del espíritu, que parece tan alejada de la tierra y de las cosas de la tierra, tuvo una época de esplendor, y podemos admirar los milagros de trabajos en los templos, que reunían a los hombres en adoración, y que surgieron en los lugares donde existía vida espiritual.

San Francisco de Asís, cuyo espíritu fue quizás el más limpio y puro que jamás haya existido, dijo una vez: "¿Veis estas montañas? Estos son nuestros templos, y en ellos debemos inspiramos". Sin embargo, el día que fueron invitados a construir una iglesia, tanto el cómo sus hermanos espirituales, como eran pobres, se sirvieron de las toscas piedras de que disponían, y todos aportaron las piedras para construir la capilla. .Y por qué? Porque si existe un espíritu libre es necesario materializarlo en cualquier trabajo, y deben usarse las manos. Las huellas de las manos del hombre se hallan por doquier, y a través de estas huellas podemos reconocer el espíritu del hombre y el pensamiento de su tiempo.

Si nos transportamos mentalmente hacia la oscuridad de los tiempos remotísimos de los cuales ni siquiera quedan restos óseos del hombre, .que nos puede ayudar a conocer e imaginarnos los pueblos de entonces? Las obras de arte. Al considerar estas épocas prehistóricas, aparece un tipo de civilización primitiva, basada en la fuerza: los monumentos y las obras de los hombres de aquel tiempo están constituidos por enormes masas de piedra, y estupefactos nos preguntamos cómo consiguieron construirlos. En otros lugares, obras de arte más refinadas nos muestran el trabajo de hombres con un nivel de civilización indudablemente superior. Por consiguiente, podemos decir que la mano ha seguido a la inteligencia, a la espiritualidad y al sentimiento, y que la huella de su trabajo ha transmitido las pruebas de la presencia del hombre. Incluso sin considerar las cosas desde un punto de vista psicológico, observamos que todos los cambios sobrevenidos en el ambiente del hombre fueron debidos a su mano. En realidad, se diría que la finalidad de la inteligencia es el trabajo de las manos; porque si el hombre solo hubiese ideado el lenguaje hablado para comunicar con sus semejantes, y su sabiduría solo se hubiera expresado en palabras, no habría quedado ninguna huella de las estirpes humanas que nos han precedido: gracias a las manos que han acompañado a la inteligencia se ha creado la civilización; la mano es el órgano de este inmenso tesoro de que está dotado el hombre.

Las maños se hallan conectadas con la vida psíquica. En efecto, los que estudian la mano demuestran que la historia del hombre queda impresa en ella, y que es un órgano psíquico. El estudio del desarrollo psíquico del niño se halla íntimamente conectado con el estudio del movimiento de la mano. Esto nos demuestra claramente que el desarrollo del niño se halla ligado a la mano, la cual manifiesta su estimulo psíquico. Podemos expresamos de este modo: la inteligencia del niño alcanza cierto nivel, sin hacer uso de la mano; con la actividad manual, alcanza un nivel más elevado, y el niño que se ha servido de sus manos tiene un carácter más fuerte. Así, el desarrollo del carácter, que parece un hecho típicamente psíquico, permanece rudimentario si el niño no tiene la posibilidad de ejercitarse sobre el ambiente (para lo cual sirve la mano). Mi experiencia me ha demostrado que si, por condiciones particulares del ambiente el niño no puede hacer uso de su mano, su carácter no rebasa un nivel muy bajo, es incapaz de obedecer, de tener iniciativas, y es perezoso y triste; mientras que el niño que ha podido trabajar con sus propias manos muestra un desarrollo sobresaliente y fuerza de carácter. Este hecho nos

recuerda un momento interesante de la civilización egipcia, cuando el trabajo manual se hallaba presente en todas partes, en el campo del arte, de la arquitectura y de la religión: si leemos las inscripciones de las tumbas de aquella época, constatamos que la mayor alabanza que podía tributarse a un hombre era declararlo un hombre de carácter. El desarrollo del carácter era muy importante para este pueblo, que había ejecutado trabajos colosales con las manos. Es un ejemplo que demuestra una vez más como el movimiento de la mano sigue, a través de la historia, al desarrollo del carácter y de la civilización, y como la mano se halla ligada a la individualidad. Por otra parte, si observamos como andaban todos estos pueblos, naturalmente siempre encontramos que andaban sobre dos piernas, erguidos y en equilibrio; probablemente danzaban y corrían de modo algo distinto que nosotros, pero siempre usaban las dos piernas para la locomoción ordinaria.

El desarrollo del movimiento, por tanto, es doble: en parte ligado a leyes biológicas, y en parte conectado con la vida interior, por cuanto siempre se halla ligado al uso de los músculos. Al estudiar al niño, tenemos dos desarrollos: el desarrollo de la mano y el del equilibrio y del andar. En la fig. 9 vemos que a la edad de solo un año y medio se establece una relación entre ambos: es decir cuando el niño desea transportar objetos pesados y sus piernas deben ayudarlo. Los pies, que pueden caminar y transportar al hombre en las distintas partes de la tierra, lo conducen allí donde puede trabajar con sus manos: el hombre anda grandes distancias y poco a poco va ocupando la superficie terrestre, y mientras procede a esta conquista del espacio, vive y muere, pero deja tras él, como huella de su paso, el trabajo de sus manos.

Estudiando el lenguaje hemos visto que la palabra se halla ligada precisamente al oído, mientras que el desarrollo del movimiento se halla ligado a la vista, puesto que los ojos son necesarios para ver donde ponemos los pies, y cuando trabajamos con las manos debemos ver que hacemos. Estos son los dos sentidos más ligados al desarrollo: oído y vista. En el desarrollo del niño se despierta, ante todo, la observación de todo lo que le rodea, porque debe conocer el ambiente en que deberá moverse. La observación precede al movimiento, y cuando el niño empieza a moverse, se orientara en base a esta observación; orientación en el ambiente y movimiento se hallan ligados al desarrollo psíquico. Esta es la razón por la que el recién nacido primero es inmóvil; y cuando se mueve sigue la guía de su propia sique.

La primera manifestación del movimiento es la de agarrar o coger; apenas el niño coge algún objeto, su conciencia presta atención a la mano que ha sido capaz de hacerlo.

Este acto, que primero era inconsciente, se convierte en consciente; y como vemos, en el campo del movimiento, lo que llama la atención de la conciencia no es el pie, sino la mano. Cuando ocurre esto, se desarrolla rápidamente el acto de coger y, de instintivo, pasa, a los seis meses de edad, a intencional. A los diez meses la observación del ambiente ha despertado y atraído el interés del niño, que desea apoderarse del mismo. El acto intencional de coger, impulsado por el deseo, deja de ser un acto de simple aprehensión. Y entonces se inicia el verdadero ejercicio de la mano, expresado sobre todo con el desplazamiento y el movimiento de objetos.

En posesión de una clara visión del ambiente y movido por deseos, el niño empieza a actuar: antes de que cumpla un año, su mano se ocupa en diversas actividades que representan —podría decirse— otros tantos tipos de trabajo: abrir y cerrar ventanas, cajas y similares; poner tapones en

las botellas; sacar objetos de un recipiente y volverlos a poner dentro, etc. Con estos ejercicios se desarrolla una habilidad siempre mayor.

¿Que ha ocurrido mientras tanto con los otros dos miembros?-

Aquí no han intervenido ni la conciencia ni la inteligencia: en cambio ha ocurrido algo de tipo anatómico, en el rápido desarrollo del cerebelo, el rector del equilibrio.

Es como una campanilla que llamara a un cuerpo inerte induciéndolo a levantarse y ponerse en equilibrio. Aquí el ambiente no tiene que hacer, el que lo ordena todo es el cerebelo: y el niño con esfuerzo y ayuda se sienta y luego se pone de pie.

Los psicólogos dicen que el hombre se levanta en cuatro tiempos: primero para sentarse; luego gira sobre el vientre y camina de cuatro patas — y si, durante esta fase, se le ayuda ofreciéndole dos dedos para sostenerse, mueve los pies, uno delante del otro, pero apoyando solo las puntas. Finalmente se aguanta solo, pero entonces con todo el pie apoyado sobre el terreno: y de ese modo ha alcanzado la posición vertical normal del hombre y puede andar apoyándose en algo (por ejemplo, el vestido de la madre). Poco después, ya anda solo.

Todo este proceso solo es debido a una maduración interna. La tendencia seria decir: “Adiós, tengo mis piernas y me voy”. Se ha alcanzado otro estado de la independencia; porque la adquisición de la independencia al principio consiste en poder actuar por sí mismo. La filosofía de estos sucesivos grados de desarrollo nos dice que la independencia del hombre se alcanza con el esfuerzo. Independencia es ser capaces de hacerlo todo por sí mismos, sin la ayuda de otros. Si hay independencia, el niño progresa rápidamente; si no, el progreso es muy lento. Teniendo presente este hecho, sabemos cómo comportarnos con el niño y tenemos una orientación muy útil: del mismo modo que debemos ayudarlo cuando lo precisa, no debemos ayudarlo cuando esta ayuda no le resulta necesaria. El niño capaz de andar solo debe caminar solo, porque esto refuerza cualquier otro desarrollo, y el ejercicio fija cada nueva adquisición. Si un niño a los tres años aun es llevado en brazos, como se ve a menudo, no se ayuda su desarrollo, sino que se obstaculiza. Apenas el niño ha adquirido la independencia de las funciones, el adulto que quiere ayudarlo se convierte en un obstáculo para él.

Por esto no debemos llevar en brazos al niño, sino dejar que ande, y si su mano quiere trabajar, debemos proporcionarle la posibilidad de explicar una actividad inteligente. Las propias acciones conducen al niño por el camino de la independencia.

Se ha observado que a la edad de un año y medio, hay un factor muy importante y evidente tanto en el desarrollo de las maños como en el de los pies; este factor es la fuerza. El niño que ha adquirido agilidad y habilidad, se siente un hombre fuerte. Su primer impulso al hacer algo no sólo es ejercitarse, sino, al hacerlo, realizar el máximo esfuerzo (o sea al contrario que el adulto). Aquí la naturaleza parece prevenir: “Tenéis la posibilidad y la agilidad del movimiento; por tanto tenéis que haceros fuertes, de lo contrario todo es inútil”. Y en este punto es donde se establece la relación entre las manos y el equilibrio. Entonces el niño, en vez de andar simplemente, da larguísimos paseos y lleva pesadas cargas. En efecto, el hombre no solo está destinado a andar, sino también a transportar su carga. La mano que ha aprendido a agarrar debe ejercitarse en sostener y transportar pesos. Así, vemos al niño de un año y medio que abrazado a un cantaro de

agua, lo dirige y regula su propio equilibrio caminando lentamente. También hay una tendencia a infringir las leyes de la gravedad y a superarlas: al niño le gusta trepar, y para hacerlo debe agarrarse a algo con la mano y hacer fuerza. Ya no se trata de aferrar por posesión, sino aferrar con el deseo de subir. Es un ejercicio de fuerza, y hay todo un periodo dedicado a este tipo de ejercicios. También aquí aparece la lógica de la naturaleza, porque el hombre debe ejercer su propia fuerza. Luego el niño, capaz de andar y seguro de su propia fuerza, observa las acciones de los hombres que se hallan a su alrededor y quiere imitarlas. En este periodo el niño imita las acciones de los que le rodean, no porque alguien se lo diga, sino por una necesidad íntima. Esta imitación solo se observa si el niño es libre de actuar. Por consiguiente, esta es la lógica de la naturaleza:

1. Hacerle adquirir la posición erguida.
2. Hacerle caminar y adquirir fuerza.
3. Hacerle participar en las acciones de las personas que lo rodean.

La preparación en el tiempo precede a la accion. Primero el niño debe prepararse a si mismo y sus instrumentos, luego debe adquirir fuerzas, observar a los demas y finalmente empezar a hacer algo. La naturaleza lo impulsa y le sugiere ejercitarse con gimnasias, trepar a las sillas y a las escaleras. Entonces empieza la fase en que quiere hacer las cosas el solo. “Me he preparado y ahora quiero ser libre”. Ningun sicologo ha considerado suficientemente e l hecho de que el niño se convierte en un gran caminante, y que tiene necesidad de largos paseos. En general, o lo llevamos en brazos o lo ponemos en un cochecito.

Segun nosotros, no puede andar, por eso lo llevamos en brazos; no puede trabajar, por eso trabajamos por el; ya en el umbral de la vida, le creamos un complejo de inferioridad.

15
DESARROLLO E IMITACION

En el capítulo precedente hemos dejado al niño a la edad de un año y medio; esta edad se ha convertido en un centro de interés y se considera de la máxima importancia en la educación. Puede parecer extraño, pero debemos recordar que se trata del momento en que coinciden la preparación de los miembros superiores y de los miembros inferiores. En esta época la personalidad del niño está a punto de abrirse, porque a los dos años alcanza un grado de verdadera plenitud con la "explosión" del lenguaje. En el umbral de este acontecimiento, a un año y medio ya realiza esfuerzos para expresar lo que hay dentro de él: es una época de fatiga y de constructividad.

Frente a esta fase de desarrollo, es preciso prestar particular atención en no destruir las tendencias de la vida. Si la naturaleza ha indicado de modo tan claro que este es el periodo del máximo esfuerzo, debemos ayudar a que se realice. Se trata de una afirmación genérica, pero los que observan al niño proporcionan detalles más exactos. Afirman que en esta época el niño empieza a mostrar una tendencia a la imitación: esto no es, en sí mismo, un descubrimiento nuevo, porque en todas las épocas se ha dicho que los niños imitan. Pero hasta ahora se trataba de una afirmación superficial: ahora nos damos cuenta de que el hijo del hombre debe *comprender* antes de imitar. La vieja idea era que bastaba que actuásemos nosotros para que el niño imitara: el adulto casi no tenía otra responsabilidad. Naturalmente, se hablaba también de la necesidad de dar un buen ejemplo, poniendo en evidencia la importancia de todos los adultos y especialmente de los profesores. Estos debían dar un buen ejemplo, si se quería que surgiera una buena humanidad. Las madres, en especial, tenían que ser perfectas. Pero la naturaleza ha razonado de modo distinto: no se ocupa de la perfección de los adultos. Lo importante es que el niño, para poder imitar, este preparado para hacerlo: y esta preparación depende de los esfuerzos de cada niño concreto. El ejemplo solo ofrece un motivo de imitación, pero no es lo esencial: lo que cuenta es el desarrollo del esfuerzo de imitación, no el alcanzar el ejemplo dado. En realidad, el niño, una vez lanzado hacia este esfuerzo, con frecuencia supera en perfección y exactitud el ejemplo que le ha servido de incentivo.

En algunos casos el hecho es evidente: si se desea que el niño sea pianista, todo el mundo sabe que no basta con imitar al que toca; el niño tiene que preparar sus manos para poder alcanzar la agilidad necesaria para tocar. Y, sin embargo, a menudo seguimos el razonamiento simplísimo de la imitación para cuestiones de un nivel mucho más elevado. Leemos o relatamos al niño historias de héroes y de santos y pensamos que puede quedar sugestionado por ello: si su espíritu no está convenientemente preparado, esto no es posible en absoluto. Los niños no se hacen mayores por simple imitación. El ejemplo puede suscitar inspiración e interés, el deseo de imitar puede estimular el esfuerzo, pero incluso para poder realizar todo esto es necesario estar preparado, ya que en el campo educativo la naturaleza ha demostrado que sin preparación no hay imitación posible. El esfuerzo no apunta a la imitación, sino a *crear en sí mismo la posibilidad de imitar,* a transformar por sí mismo la cosa deseada. De ahí la importancia de todos los elementos de la preparación indirecta. La naturaleza no nos da solamente el poder de imitar, sino también el de transformarnos para convertimos en lo que el ejemplo demuestra; y si nosotros, como educadores, tenemos fe en la posibilidad de ayudar a la vida a desarrollarse, debemos saber en qué cosas hay que prestar ayuda.

Observando un niño de esta edad, vemos que tiende a actividades determinadas. Nos pueden parecer absurdas, pero esto no cuenta: él debe llevarlas a cabo hasta el final. La fuerza vital es la que dirige ciertas actividades; si el ciclo de este estimulo queda interrumpido, se producen desviaciones y falta de propósito. La posibilidad de llevar a término estos ciclos de actividad ahora se considera importante, del mismo modo que se considera importante la preparación indirecta: esta *es* propiamente una preparación indirecta. Toda nuestra vida es preparación indirecta para el futuro. En la vida de los que han realizado algo esencial, siempre ha existido un periodo que ha precedido la realización de la obra; puede ocurrir que no haya tenido lugar en la misma línea de la finalidad prefijada, pero, sin duda alguna, ha existido un esfuerzo intenso en *alguna* línea que ha ofrecido una preparación al espíritu, y este esfuerzo se ha expandido plenamente: el ciclo debe completarse. Así, cualquier actividad de la inteligencia que observemos en el niño, aunque nos parezca absurda o contraria a nuestros deseos (siempre que, naturalmente, no le resulte perjudicial), no debemos inmiscuimos, porque el niño debe completar el ciclo de su propia actividad. Niños de esta edad muestran interesantes modos de alcanzar su intento: vemos niños de menos de dos años que parecen llevar pesos absolutamente superiores a sus fuerzas, sin razón aparente, En casa de unos amigos, donde habían unos pesados banquillos, vi a un niño de un año y medio que los transportaba, con visible esfuerzo, de un lado a otro de la habitación. Los niños ayudan voluntariamente a poner la mesa, y llevan entre los brazos panes tan grandes que les impiden ver los pies. Continuaran en esta actividad, llevando objetos adelante y atrás, hasta que se cansaran. En general, la reacción de los adultos es liberar al niño del peso, pero los psicólogos se han convencido de que tal "ayuda", al interrumpir el ciclo de actividad escogido por el niño, es uno de los más graves actos de represión que se puedan realizar. Las desviaciones de muchos niños "difíciles" se pueden localizar en estas interrupciones.

Otro esfuerzo que el niño quiere realizar es el de subir las escaleras; para nosotros, esto tiene una finalidad, pero para el no. Una vez ha llegado arriba, no queda satisfecho, y regresa al punto de partida para completar su ciclo, y lo repetirá muchas veces. Los toboganes de madera o cemento que vemos en los parques para niños ofrecen un oportuno desahogo a esta actividad; lo que importa no es el tobogán, sino la alegría de subir de nuevo, la alegría del esfuerzo.

Resulta tan difícil encontrar adultos que no se entrometan en la actividad infantil, que todos los psicólogos insisten en la oportunidad de reservar al niño lugares donde pueda trabajar sin ser molestado; por esto las escuelas para niños pequeños son muy importantes, especialmente las dedicadas a niños de un año y medio en adelante. Estas escuelas crean todo tipo de objetos : pequeñas casitas sobre los arboles con escaleras para subir y bajar, o sea que la casa en este caso no es un lugar para vivir o descansar, sino un punto a alcanzar, donde la finalidad es el esfuerzo realizado, mientras la casa es objeto de interés. Si el niño desea llevar algo, siempre elegirá los objetos más pesados. El instinto de trepar, tan evidente en el niño, no es más que un esfuerzo por subir: busca algo "difícil" a su alrededor al que poder subirse, quizás una silla. Pero las escaleras son los objetos que despiertan más alegría, porque el niño tiene una tendencia a subir[38].

Con esta actividad que por si misma no tiene finalidades externas, el pequeño se ejercita en coordinar sus propios movimientos, y se prepara para imitar algunas acciones. El objeto de estos ejercicios no es la verdadera finalidad de los mismos: el niño obedece a un estímulo interno. Una

[38] En mi libro *El secreto de la infancia*, e1 lector encontrara muchos ejemplos que ilustran este ciclo de actividad.

vez se ha preparado, puede imitar a los adultos inspirándose en el ambiente. Si ve como limpian el suelo o amasan harina, esto le servirá de estímulo para hacer lo mismo.

Andar y explorar

Consideremos el niño de dos años y su necesidad de andar. Es natura] que manifieste una tendencia a andar, pues en él se prepara el hombre y deben formarse todas las facultades humanas esenciales. Un niño de dos años puede andar un kilómetro y medio o dos, y, si lo quiere, trepar; los puntos difíciles a lo largo del camino constituirán para el tos elementos interesantes. Hay que darse cuenta de que andar significa para el niño algo muy distinto de lo que significa para nosotros. La idea de que no puede andar un largo recorrido depende de nuestra pretensión de hacerle andar a la misma velocidad que nosotros, y esto es tan absurdo como lo sería para nosotros, por ejemplo, intentar andar junto a un caballo hasta que este dijera, al vernos sin aliento: "No sirves: súbete a mi grupa y llegaremos juntos". Pero el niño no quiere llegar "a un sitio" determinado, solo quiere andar; y como que sus piernas son desproporcionadas con las nuestras, no debemos permitir que nos siga, sino seguirlo. La necesidad de seguir al niño queda clara en este caso, pero no hay que olvidar que esta es la norma de la educación en cualquier aspecto. El niño tiene sus leyes de desarrollo, y si queremos ayudarle a crecer, debemos seguirle, no imponemos a él. El no solo anda con las piernas, sino también con los ojos; lo que lo empuja son las cosas interesantes que lo rodean. Anda y ve pacer un cordero, se sienta junto a él para observarlo, luego se levanta y va un poco más lejos-., ve una flor, la huele... luego ve un árbol, lo toca, gira a su alrededor cuatro o cinco veces, se sienta y lo mira. De ese modo puede andar kilómetros enteros: son paseos interrumpidos por periodos de descanso y al mismo tiempo llenos de descubrimientos interesantes, y, si a lo largo del camino encuentra algún obstáculo, por ejemplo, una roca, rebosa de felicidad. El agua constituye otra gran atracción para el: se sentara junto a un riachuelo y dirá, todo contento: "! Agua!". El adulto que lo acompaña, y que quiere llegar lo más pronto posible a un lugar determinado, concibe el andar de forma muy distinta.

Las costumbres del niño son parecidas a las de las primeras tribus de la tierra. Entonces no se decía: "! Vamos a Paris!", pues Paris no existía... ni se decía: "Vamos a tomar el tren para…", pues no habían trenes. El hombre caminaba hasta que algo interesante lo atraía: un bosque donde podía encontrar leña, un campo para coger forraje, y así sucesivamente. El instinto de moverse en el ambiente, pasando de un descubrimiento a otro, forma parte de la misma naturaleza y de la educación: la educación debe considerar el niño que anda como un *explorador*. El principio de la exploración (scouting) que actualmente constituye una distracción y un descanso del estudio, debería en cambio formar parte de la educación misma y empezar a practicarlo antes, en el transcurso de la vida. Todos los niños deberían andar así. es decir guiados por lo que les atrae; y en este sentido la educación puede ayudar al niño, dándole en la escuela una preparación, o lo que es lo mismo, enseñándole los colores, la forma y los nervios de las hojas, las costumbres de los insectos y de otros animales, etc. Todo esto será fuente de motivos de interés; cuanto más aprenderá, mas andará. Para explorar, el niño debe ser guiado por un interés intelectual que *nosotros* debemos proporcionarle.

Andar es un ejercicio completo en si mismo, que no requiere otros esfuerzos gimnásticos. Al andar, el hombre respira y digiere mejor, goza de todas las ventajas que buscamos en el deporte. Es un ejercicio que forma la belleza del cuerpo, y si durante un paseo se halla algo interesante

que recoger o clasificar, o un foso que saltar, o leña que recoger para el fuego, con estas acciones que acompañan el paseo —extender los brazos, doblar el cuerpo— el ejercicio resulta perfecto.

A medida que el hombre progresa en los estudios, su interés intelectual aumenta, y con ello aumenta también la actividad del cuerpo. El camino de la educación debe seguir al camino de la evolución; caminar y mirar siempre más lejos, de modo que la vida del niño se enriquezca cada vez más.

Este principio debería formar parte de la educación, especialmente hoy que la gente camina poco, y se hace transportar por vehículos de todo tipo. No está bien cortar la vida en dos, ocupando los miembros con el deporte y la cabeza con la lectura de un libro. La vida debe ser una sola cosa, especialmente en los primeros años, cuando el niño debe construirse a sí mismo según el plan y las leyes de su desarrollo.

16
DEL CREADOR INCONSCIENTE AL TRABAJADOR CONSCIENTE

Hasta ahora hemos hablado del desarrollo del niño comparándolo al del embrión. Este tipo de desarrollo continúa hasta los tres años, y es rico en acontecimientos, porque es un periodo creativo. A pesar de esto, se puede considerar que es el periodo de la vida que cae en el olvido. Es como si la naturaleza hubiese trazado una línea divisoria: por una parte, acontecimientos que es imposible recordar, y por otra el inicio de la memoria. El periodo que se olvida es el periodo sico-embrional de la vida; puede compararse al prenatal físico-embrional, que nadie puede recordar.

En este periodo sico-embrional ocurren desarrollos que se producen de forma separada e independiente, como el lenguaje, los movimientos de los brazos, de las piernas, etc., y algunos desarrollos sensoriales. Así como en el embrión físico, en el periodo prenatal, los órganos se desarrollan uno a uno, cada uno separado del otro, del mismo modo en este periodo en el embrión psíquico se desarrollan funciones separadas. No podemos recordar este periodo, porque en la personalidad aún no hay una unidad. La unidad solo puede producirse cuando las partes se han completado.

A los tres años de edad, es como si la vida recomenzase, pues entonces la conciencia se manifiesta, completa y clara. Estos dos periodos, el periodo inconsciente y el periodo posterior de desarrollo consciente, parecen separados por una línea perfectamente marcada. La posibilidad de la memoria consciente, en el primer periodo no existe; y cuando surge la conciencia ya tenemos la unidad en la personalidad y, por tanto, la memoria.

Antes de los tres años se produce la creación de las funciones creadas. La frontera entre los dos periodos hace pensar en el rio Leteo de la mitología griega, el rio del olvido. Es muy difícil recordar lo que ocurrió antes de los tres años, y aun más antes de los dos. El psicoanálisis ha intentado por todos los medios reportar la conciencia individual a su génesis, pero en general ningún individuo puede llevar su recuerdo más allá del tercer año de su propia existencia. Situación dramática, ya que durante este primer periodo de la vida se crea partiendo de la nada; y ni siquiera la memoria del adulto, que es el resultado de esta creación, puede recordarlo.

Este creador inconsciente —este niño olvidado— parece cancelado de la memoria del hombre, y el niño que encontramos a los tres años de edad parece un ser incomprensible. Los lazos entre él y nosotros han sido cortados por la naturaleza. Entonces hay el peligro de que el adulto destruya lo que la naturaleza ha querido hacer. Debemos recordar que durante este periodo el niño depende completamente del adulto, ya que no puede autoabastecerse, y si no estamos iluminados por la naturaleza o por la ciencia sobre su desarrollo psíquico, podemos representar el mayor obstáculo para su vida.

Después de este periodo de tiempo, el niño ha adquirido algunas funciones especiales que le permiten defenderse si siente la opresión del adulto, porque puede explicarse con la palabra, puede correr y alejarse, o hacerse comprender. La finalidad del niño no es defenderse, sino conquistar el ambiente, y con el ambiente los medios para su propio desarrollo: pero ¿que debe desarrollar, exactamente? Lo que ha creado hasta ahora. Por ello, de los tres a los seis años de

edad, cuando el niño conquista conscientemente su ambiente, entra en un periodo de verdadera construcción. Las cosas que ha creado en la época precedente, salen a la superficie gracias a las experiencias conscientes que realiza en su ambiente. Estas experiencias no son simples juegos, ni acciones debidas al azar, sino un trabajo del crecimiento. La mano, guiada por la inteligencia, realiza el primer trabajo del hombre. Así, mientras en el periodo precedente el niño era un ser casi contemplativo, que miraba su ambiente con aparente pasividad tomando del mismo lo que le servía para construir los elementos de su ser, en este nuevo periodo ejercita su voluntad. Primero era guiado por una fuerza oculta en el, ahora lo guía su *ego,* mientras que sus manos se muestran activas. Es como si el niño, que absorbía el mundo a través de una inteligencia inconsciente, ahora lo *tomase* por tu mano.

Otra *forma de* desarrollo que *se* produce en esta época es el perfeccionamiento de las primeras adquisiciones. El ejemplo más claro lo ofrece el desarrollo espontaneo del lenguaje, que se prolonga hasta la edad de casi cinco años. El lenguaje ya existe a partir de los dos años y medio de edad: es completo no solo en la construcción de las palabras, sino también en la construcción gramatical del discurso. Aún existe la sensitividad constructiva del lenguaje (periodo sensitivo) que ahora lo impulsa a lijarlo en los sonidos: sobre todo a enriquecerlo con muchas palabras.

Por tanto, hay dos tendencias: la de desarrollar la conciencia a través de la actividad sobre el ambiente, y la de perfeccionar y enriquecer las conquistas ya realizadas. Estas indican que el periodo que va de los tres a los seis años es un periodo de “perfeccionamiento constructivo”.

El poder de la mente de absorber el ambiente sin fatiga un permanece; pero la absorción es ayudada, para enriquecer sus adquisiciones por medio de una experiencia activa. Los “órganos de aprehensión” de la inteligencia no son solo los sentidos, sino también la mano. Mientras que antes el niño se absorbía mirando el mundo que le rodeaba, al ser transportado de un lado para otro, y lo observaba todo con vivo interés, ahora muestra una irresistible tendencia a tocarlo todo y a detenerse en los objetos. Siempre está ocupado, feliz atareado con sus manos. Su inteligencia no sólo se desarrolla viviendo; tiene necesidad de un ambiente que ofrezca motivos de actividad, porque tienen que producirse ulteriores desarrollos psíquicos, en esta época de tipo formativo.

Esta época se llamó la “bendita edad de los juegos”: los adultos siempre la habían observado, pero hace poco tiempo que se estudia científicamente.

En Europa y América, donde el dinamismo incesante de la civilización ha alejado cada vez más a la humanidad de la naturaleza, la sociedad, para corresponder a su necesidad de actividad, ofrece al niño infinito número de juguetes, en vez de ofrecerle medios que estimulen su inteligencia. A esta edad tienden a tocarlo todo, mientras los adultos tienen tendencia a dejarle tocar pocas cosas, y le prohíben muchas. Por ejemplo, la única cosa *real* que se deja tocar a voluntad es la arena: en todo el mundo se hace jugar a los niños con la arena; quizás se les permitirá entretenerse con el agua, pero no mucho, porque el niño se baña, y el agua y la arena ensucian, y los adultos no quieren ocuparse de estas consecuencias.

En los países en que la industria del juguete no es tan avanzada, se encuentran unos niños distintos: son más tranquilos, sanos y alegres. Se inspiran en las actividades que los rodean, son seres normales que tocan y utilizan los objetos que utilizan los adultos. Cuando la madre lava o hace el pan y las hogazas, el niño la imita. Es una imitación, pero inteligente, selectiva, a través

de la cual el niño se prepara para formar parte de su ambiente. No se puede poner en duda que el niño debe *hacer cosas para sus fines propios.* La tendencia moderna es dar al niño la posibilidad de imitar las acciones de los adultos de su familia o comunidad, proporcionándole objetos a la medida de su fuerza y de sus posibilidades, y un ambiente en el cual pueda moverse, hablar y dedicarse a una actividad constructiva e inteligente.

Todo esto parece obvio, pero cuando expusimos este concepto por primera vez, la gente se sorprendió. Cuando nosotros preparamos para niños de tres a seis años un ambiente adecuado a ellos, de modo que puedan vivir en él como en casa propia, la gente se maravilló. Las pequeñas sillas, las mesitas, los servicios de mesa y de baño minúsculos, y las acciones reales de poner la mesa, limpiar la vajilla, barrer y quitar el polvo — además de los ejercicios para conseguir vestirse solos— impresionaron como tentativa original para la educación de los niños.

La vida social entre los niños hizo nacer en ellos gustos y tendencias que eran una sorpresa: fueron los mismos niños los que prefirieron los compañeros a las muñecas, y los objetos de uso práctico a los juguetes.

El profesor Dewey, el famoso educador americano, pensó que en Nueva York —el gran centro de la vida americana— debían existir objetos dedicados a los niños pequeños. El mismo recorrió todas las tiendas de Nueva York para comprar pequeñas escobas, platos, etc. Pero no encontró *nada:* ni siquiera existía la intención de fabricarlos. Solo encontró innumerables juguetes de todo tipo.

Ante este estado de cosas, el profesor Dewey dijo: "El niño ha sido olvidado". Pero ha sido olvidado de muchas otras formas, es el ciudadano olvidado que vive en un mundo donde hay de todo para todos excepto para él. Vaga sin finalidad, de capricho en capricho, destruyendo juguetes, buscando en vano satisfacciones para su alma, mientras que el adulto no consigue ver nada en su *verdadero* ser.

Una vez derribada esta barrera y desvelado el velo que ocultaba la realidad, cuando dimos cosas reales al pequeño, esperábamos encontrarnos con la alegría y un vivo deseo de usarlas--., pero sucedió algo más. El niño manifestó una *personalidad completamente distinta.* El primer resultado fue un acto de independencia: parecía que dijese "Quiero bastarme a mí mismo, no me ayudéis". Se había convertido de golpe en un hombre que buscaba la independencia, que rechazaba toda ayuda. Nadie hubiera imaginado nunca que su primera reacción seria esta, y que el adulto deberla limitarse a hacer de observador.

Apenas inmerso en este ambiente proporcionado a él, el pequeño se convirtió en su dueño. Vida social y desarrollo del carácter se produjeron de forma espontánea. La única finalidad a alcanzar no es la felicidad del niño; es preciso que además se convierta en el constructor del hombre, independiente en sus funciones; el trabajador y el dueño de lo que depende de él. *Esta es la luz que revela el inicio de la vida consciente del individuo.*

17
ULTERIOR ELABORACION POR MEDIO DE LA CULTURA Y DE LA IMAGINACION

Actividad espontanea

Las leyes naturales del desarrollo estimulan a los niños de esta edad a realizar experiencias sobre el ambiente mediante el uso de las manos, y no solo para fines prácticos, sino también para fines culturales.

Dejado en el nuevo ambiente, le vemos manifestar características y capacidades distintas de las comúnmente observadas. No solo se muestran más contentos, sino también llenos de interés por sus ocupaciones hasta convertirse en "trabajadores" infatigables. Gracias a estas experiencias, su mente parece dilatarse y estar ávida de saber.

Así ocurre en la "explosión" de la escritura, y este fue el primer fenómeno que atrajo la atención sobre esta desconocida vida psíquica del niño.

Pero la *explosión* de la escritura solo era el humo que sale de la pipa: la verdadera explosión era la de la personalidad del niño. Podría compararse con una montaña, que parece sólida y eternamente igual, pero que contiene un fuego oculto: un buen día se oye un estallido y, a través de la pesante masa, flamea el fuego; de esta explosión de fuego, humo y sustancias desconocidas, los expertos podrán deducir lo que contiene la tierra.

Pero las manifestaciones psíquicas de que espontáneamente daba muestra el niño colocado en un ambiente de vida real, con objetos proporcionados a él, fueron a la vez claras y sorprendentes. Y siguiéndolas, intentando ayudarle e interpretarle, se construyó nuestro método de educación.

La manifestación de nuevos caracteres no fue la obra de un método en el sentido que se entiende comúnmente, pero fue el resultado de condiciones de ambiente que apartaban obstáculos y ofrecían medios de actividad de libre elección. Y el método se construyó y elaboro según la guía de los fenómenos progresivos de los niños. Se puede afirmar que todo empezó con un "descubrimiento" sobre la psicología infantil; en efecto, Peary, que en aquella época había descubierto el Polo Norte, llamo a nuestro trabajo: "El descubrimiento del alma humana", en vez de llamarlo "nuevo método de educación".

Entre estas revelaciones, destacaban de hecho dos grupos de hechos importantes. Uno es que la mente del niño es capaz de adquirir cultura en un periodo de la vida en que nadie lo hubiera creído, pero solo la adquiere a través de su propia actividad. La cultura solo se puede recibir a través del trabajo y la creciente realización de sí mismo. Actualmente, que conocemos el poder de la mente receptiva en el periodo entre los tres y los seis años, sabemos que existe esta posibilidad de adquirir cultura en una tierna edad. Otro hecho importante se refiere al desarrollo del carácter, del cual hablare en otro capítulo. Ahora solo tratare del primer grupo: la adquisición de la cultura por medio de la actividad espontanea.

El niño se interesa especialmente por las cosas que ya sabe, al haberlas absorbido en el periodo precedente, y por las que se concentra mejor. Así, por ejemplo, la explosión de la escritura se halla en relación con la especial sensitividad adquirida en el periodo de desarrollo del lenguaje. Como que esta sensitividad cesa entre los cinco años y medio y los seis, resulta claro que se puede aprender a escribir con alegría y entusiasmo solo antes de esta edad, mientras que niños ya mayores, de seis o siete años, no muestran interés en este aprendizaje. Otras observaciones sobre esta manifestación espontanea del niño nos muestran además que la explosión de la escritura no solo proviene del hecho que los niños se hallan en el periodo sensitivo del lenguaje, sino también de que estos ya han tenido una preparación de la mano, a través de ejercicios anteriores (el manejo exacto (el material para la educación de los sentidos). Y por ello el principio de las "preparaciones indirectas" se aplicó como parte integral de nuestro método. Esta base es propia de los procedimientos de la naturaleza. La naturaleza, en efecto, prepara los órganos en el embrión, y no da órdenes (impulsos) antes de que el individuo haya desarrollado los órganos con los que puede corresponder.

Si, como hemos visto, el niño reemprende las conquistas del primer periodo para elaborarlas en el segundo, el primer periodo puede servimos de guía para el segundo, que sigue el mismo método de desarrollo. Consideremos el lenguaje: hemos visto que en el primer periodo el niño utiliza sonidos, silabas, nombres, adjetivos, adverbios, conjunciones, verbos, preposiciones, etc. Sabemos por tanto que podemos ayudar al niño en el segundo periodo siguiendo el mismo método gramatical. La primera enseñanza es la de la gramática: parece absurdo, a nuestro modo de pensar, que la enseñanza, para un niño, tenga que empezar con la gramática, y que tenga que aprenderla antes de saber leer y escribir. Pero si lo pensamos bien, ¿cual es la base de la lengua, si no la gramática? Cuando nosotros (y el niño) hablamos, hablamos gramaticalmente; por esto, si te ofrecemos una ayuda gramatical cuando tiene cuatro años, mientras esta perfeccionando la construcción de su lenguaje y enriquece su vocabulario, favorecemos su trabajo. Ensenándole la gramática le permitimos apoderarse perfectamente de la lengua hablada. La experiencia nos demuestra que los niños se interesan vivamente en la gramática, y que este es el momento justo para ponerla a su alcance. En el primer periodo (0-3 años), la adquisición fue casi inconsciente: ahora se debería perfeccionar conscientemente con el ejercicio. Observamos otra cosa, y es que el niño, a esta edad, aprende muchas palabras nuevas; tiene una especial sensibilidad e interés por las palabras, y espontáneamente se apropia de un gran número de ellas, A través de muchos experimentos, se ha constatado que el enriquecimiento del vocabulario es propio de esta edad. Naturalmente, se trata de palabras usadas en el ambiente de! niño: un ambiente culto ofrecerá al niño mayores oportunidades, pero en cualquier ambiente el impulso natural es de absorber el mayor número posible de palabras: el niño esta ávido de palabras. Si no se le ayuda, las conquistara con fatiga y de forma desordenada; la ayuda consistirá en reducir el esfuerzo y presentárselas ordenadamente.

Otra particularidad del método se basa precisamente en esta observación. Los profesores no cultos, que teníamos durante nuestros primeros experimentos, prepararon para los niños muchas palabras escritas en cartones: transcribieron todas las que sabían, pero al cabo de un tiempo vinieron a decirme que ya habían usado todas las palabras que se referían a los vestidos, a la casa, a la calle, a los nombres de los árboles, etc., pero que los niños aun querían más palabras. Entonces pensamos en enseñar a los niños de esta edad las palabras necesarias para la cultura, por ejemplo, todos los nombres de figuras geométricas que manejaban como material sensorial: polígonos, trapecios, trapezoides, etc. !Los niños lo aprendieron todo! Entonces preparamos

nombres de instrumentos científicos: termómetros, barómetros; pasamos a los términos de la botánica: pétalos, estambres, pistilos, etc., y así sucesivamente. Lo aprendían todo con entusiasmo y pedían mas. Las educadoras casi se molestaban porque al acompañarlos a paseo aprendían los nombres de todos los tipos de coches, que les decían los niños, los cuales sorprendían su ignorancia en este aspecto. La sed de palabras en los niños de esta edad es insaciable, y la posibilidad de aprenderlas es inagotable, mientras que esto no ocurre en el periodo siguiente: entonces se desarrollan otras facultades, y se presenta una mayor dificultad para recordar palabras difíciles. Nosotros observamos que los niños que habían tenido la oportunidad de aprender rápidamente aquellas palabras, las recordaban y utilizaban fácilmente al volverlas a encontrar, más tarde, en las escuelas normales, a los ocho o nueve años, y también en los años sucesivos, mientras que los niños que las oían por vez primera las aprendían con dificultad. La conclusión lógica es que los términos científicos deberían enseñarse a los niños entre los tres y los seis años. No de modo mecánico, naturalmente, sino en relación con los objetos correspondientes y a la natural exploración del ambiente, de modo que la enseñanza se base en la experiencia. Por ejemplo, nosotros enseñamos las distintas partes de la hoja y de la flor, las configuraciones geográficas, y así sucesivamente: son cosas representabas fácilmente y visibles a su alrededor y, por tanto, adecuadas para poder ser aprendidas. La dificultad no reside aquí, sino más bien en los profesores, que a veces ignoran algunas palabras, o no consiguen recordarlas, o las confunden.

En Kodaikanal vi niños de catorce años, estudiantes de las escuelas normales, que dudaban ante el nombre de una parte de la flor; un pequeño de tres años se acercó y le dijo: “pistilo”; luego volvió corriendo a sus juegos. Enseñamos a niños de siete y ocho años la clasificación de las raíces según los libros de botánica, y la ilustramos con esquemas colgados en el muro; entro uno de los pequeños y pregunto que eran aquellas figuras. Se lo dijimos; poco después en el jardín encontramos muchas plantas arrancadas, porque los pequeños se habían interesado en el tema y querían conocer que raíces tenían aquellas plantas. Entonces pensamos en darles nociones directas, y la consecuencia fue que los padres vinieron a protestar porque sus hijos arrancaban todas las plantas y luego lavaban las raíces para ver cómo eran.

¿La mente del niño, puede limitarse a lo que ve? No: el niño tiene un tipo de mente que va más allá de los límites de lo concreto: tiene el poder de imaginar muchas cosas. Este poder de ver cosas que no están presentes ante sus ojos, muestra un tipo superior de mente; si la mente del hombre se limitara a lo que puede ver, sería muy restringida. El hombre no solo ve con los ojos, y la cultura no esta hecha de lo que se ve: un ejemplo de ello es la geografía. Si no podemos ver un lago o la nieve, tenemos que imaginarlos, poner en actividad nuestra mente. ¿Hasta qué punto pueden los niños imaginar? Como no lo sabíamos, empezamos a hacer experimentos con niños de seis años. En vez de empezar con particularidades geográficas, intentamos presentar un *todo*, es decir el globo terráqueo, “el mundo”.

El mundo es una palabra a que no corresponde ninguna imagen sensorial en el ambiente del niño: si él se ha formado una idea del mundo, solo es en virtud de un poder abstracto de la mente, un poder imaginativo. Preparamos pequeños mapamundis; representando la tierra con polvos brillantes y los océanos con azul oscuro. Los niños empezaron a decir: “Esto es la tierra”, “Esto es el agua”, “Esto es América”, “Esto es la India”. Amaban tanto el globo, que se convirtió en el objeto favorito de nuestras clases. La mente del niño entre los tres y los seis años no solo fija las funcione de la inteligencia en relación al objeto, sino que tambien tiene un poder mas elevado, el

de la imaginación, que permite al individuo *ver* cosas que no son visibles a los ojos. La psicología siempre ha enseñado que este periodo se caracteriza por el desarrollo de la imaginación. Incluso en los pueblos más ignorantes, los adultos cuentan a sus niños historias de hadas, y les gustan mucho, como si estuvieran ansiosos por ejercitar esta gran fuerza que es la imaginación. Todos se dan cuenta de que al niño le gusta imaginar; pero para ayudarlo solo le ofrecen fabulas y juguetes. Si un niño puede imaginar un hada o un país de hadas, no le será difícil imaginar América u otro lugar. En vez de oír hablar vagamente de América, podrá ayudar de forma concreta su propia imaginación observando un globo terráqueo donde se pueda localizar este continente. Con frecuencia se olvida que la imaginación es un esfuerzo para la búsqueda de la *verdad.* La mente no es una entidad pasiva, sino una llama devoradora, nunca en reposo, siempre viva.

Cuando los niños de seis años tuvieron el mapamundi y empezaron a hablar de él, un pequeño de tres años y medio se adelantó y dijo: “!dejadme ver! ¿Esto es el mundo?” “Si”, contestaron los demás algo sorprendidos. Y el pequeño: “Ahora lo entiendo. Yo tengo un tío que ha dado la vuelta al mundo. Ahora entiendo”. Al mismo tiempo, se daba cuenta de que solo se hallaba ante un modelo, porque sabía que el mundo era mucho mayor que aquello: lo había comprendido en las conversaciones que había tenido ocasión de oír.

Teníamos otro niño, de cuatro años y medio, que también quiso ver el globo terráqueo; lo observo cuidadosamente; escucho los niños mayores, que hablaban entre sí de América sin reparar en él. En determinado momento les interrumpió: “¿Dónde esta Nueva York? “ Los demás, sorprendidos, se lo indicaron. Luego dijo: “¿Dónde está Holanda?” Maravilla aún mayor. Entonces, tocando el azul, el pequeño dijo: “Entonces, esto es el mar”. En este momento los demás niños le preguntaron con gran interés, y él dijo: “Mi papá va a América dos veces al año, y está en Nueva York. Cuando esta fuera, durante muchos días mi madre dice: "Papa está en el mar". Lo dice durante muchos días Y luego: "Papa ha llegado a Nueva York". Y después de unos días, otra vez: "Papa está de nuevo en el mar”, y luego, un día: "Ahora está en Holanda, y nosotros vamos a encontrarnos con él en Ámsterdam”. Había oído hablar tanto de América que cuando los demás niños reunidos alrededor del globo se lo enseñaron y hablaron de él, de repente se mostró ansioso por verlo, y su expresión parecía decir: “He descubierto América”. La visualización de las cosas debía representar para él un descanso, pues había intentado en vano crearse una orientación en su ambiente *mental,* parecida a la que en el pasado se había hecho en aquel material, porque hasta ahora había tenido que contentarse con las palabras que oía, y revestirlas con su fantasía. El hecho es este.

Siempre se ha afirmado que jugar con los juguetes y ejercitar la imaginación por medio de las fabulas representan dos necesidades de este periodo de la vida: la primera actividad pretende instaurar una relación directa con el ambiente, de modo que el niño, por así decirlo, se apodere de él y de ese modo lleve a cabo un gran desarrollo mental. La segunda actividad muestra la fuerza de la imaginación, que el niño revierte en sus juegos. Si le ponemos a su disposición objetos relacionados con cosas *reates,* para practicar la imaginación, es lógico que esto representa para el una gran ayuda, porque de ese modo se halla en condiciones de mejorar sus relaciones con el ambiente.

A esta edad los niños con frecuencia piden explicaciones: se sabe que el niño es curioso y que pregunta constantemente. Las preguntas de los niños siempre son interesantes si se consideran no

como un tormento, sino como la expresión de una mente que quiere saber. A esta edad los niños no pueden seguir largas explicaciones, mientras que en general la gente quiere dar explicaciones demasiado exhaustivas. Un niño pregunto una vez a su padre por que las hojas son verdes; el padre pensó que su hijo era muy inteligente y le hablo largamente de la clorofila, de la función clorofílica de los rayos solares, etcetera... Poco después su hijo balbuceo: “Pero yo quiero saber por qué las hojas son verdes, no toda esta historia sobre la clorofila y el sol!”

Juego, imaginación y preguntas son tres de las características de esta edad; todo el mundo lo sabe, pero en general se entiende mal. A veces las preguntas son difíciles: “Mamá, ¿de dónde vengo yo?”, pero el niño ha meditado sobre esta pregunta. Una señora inteligente, que se esperaba un día u otro tener que contestar esto, decidió decirle la verdad, y apenas el niño la interrogo (el niño tenía cuatro años), contesto: “Hijo mío, soy yo quien te ha hecho”. La respuesta fue rápida y concisa, y el niño se tranquilizó inmediatamente. Al cabo de un año aproximadamente, le dijo: “Ahora yo hare otro niño”, y cuando se fue a la clínica le anuncio que al regreso traería otro niño. Cuando regreso se lo mostro: “Este es tu hermanito: lo he hecho, igual como te hice a ti”. Pero entonces el niño tenía seis, y no muy convencido protesto: “¿Por qué no me dices de verdad como venimos al mundo? Ahora soy grande. .Por qué no me dices la verdad? Cuando me dijiste que harías otro niño, te observe, y tú no hacías nada”. Decir la verdad no es tan fácil como parece: requiere una especial perspicacia por parte de los educadores y los padres, para saber saciar la imaginación infantil.

El educador necesita disponer de una preparación especial, porque nuestra lógica no puede resolver estos problemas. Debemos conocer el desarrollo del niño y abandonar nuestras ideas preconcebidas. Para seguir la mente de un niño de tres a seis años se precisa tacto y delicadeza, y un adulto casi nunca tiene estas virtudes en grado suficiente. Afortunadamente, el niño adquiere más del ambiente que del educador; pero debemos conocer su psicología para ayudarlo tanto como podamos.

Desarrollo mental

Para nosotros, el modo de actuar del niño es una continua fuente de revelaciones.

Todo nos demuestra cuantos prejuicios tenemos sobre el niño, en vez del justo “conocimiento” de su psicología, y es una prueba de que no podemos ser apriorísticos al guiarlo porque el niño es una incógnita: solo el niño mismo, con sus manifestaciones, puede hacerse conocer y enseñarnos a conocerlo.

Hemos podido constatar en mil ocasiones que el niño tiene necesidad no solo de un objeto interesante, sino también de conocer el modo exacto de proceder en los movimientos cuando lo maneja. Lo que le interesa y le mantiene ocupado en el trabajo es la exactitud; esto indica que al manejar los objetos tiene el propósito inconsciente, la necesidad, el instinto de coordinar sus propios movimientos.

Otro hecho digno de relieve es que el niño, cuando trabaja con interés, repite y repite muchas veces el mismo ejercicio. Nada nos sorprende más que verlo atento en los llamados ejercicios de vida práctica, pulir y sacar brillo a un recipiente de cobre, siguiendo exactamente las indicaciones que se le han dado, hasta que el recipiente esta reluciente. Luego veremos como vuelve a

empezar el mismo trabajo con todos sus detalles y vuelve a sacar brillo al vaso ya reluciente varias veces. Esto demuestra que el propósito exterior es tan solo un estímulo. Porque la verdadera finalidad proviene de impulsos internos; el propósito es pues formativo, es decir, que con la repetición del ejercicio el niño establece la coordinación de los movimientos. Cuando nosotros practicamos deportes u otros juegos que repetimos con pasión, ocurre lo mismo: el tenis, el futbol y similares no tienen como finalidad real mover exactamente una pelota, sino preparar en nosotros una habilidad de movimientos que es lo que constituye precisamente el placer del juego.

Podemos decir que en todos sus ejercicios el niño juega. Pero estos juegos le hacen adquirir habilidades, poderes necesarios para su formación, su desarrollo.

El instinto de adaptación, a través de la actividad, despierta y toma el camino de una construcción laboriosa como si alguien dijera: “El esfuerzo de desarrollar tus movimientos no debe realizarse al azar; porque estas destinado a realizar estos movimientos, y no otros”. Pero los medios para realizarlo son propios de la naturaleza del niño. Por esto digo que la imitación es una especie de inspiración para un trabajo constructivo.

Así, en la construcción de la sique se observa una especie de dinamismo. Las acciones que el niño ha visto realizar se convierten en un estímulo para nuevas actividades llevadas a cabo según un método que las fija en el individuo. ¿Qué es lo que se fija? Así como en el lenguaje solo se fija una trama, es decir, los sonidos de las palabras con su ritmo y la cadencia de la voz, y a la vez el orden de las palabras en la construcción gramatical, del mismo modo mediante estos ejercicios se va fijando la trama de un comportamiento propio de una raza especial. El periodo entre los tres y los seis años es un periodo de realizaciones y de perfeccionamiento. En él se decide una construcción individual que queda encarnada en la personalidad. Los modos de moverse, actuar, quedan establecidos en caracteres que ahora indicaran si un individuo pertenece a una clase inferior de la sociedad, o a una clase superior, estableciendo diferencias entre los grupos sociales, del mismo modo que el lenguaje establecía diferencias entre las razas.

Así, si un hombre de origen social bajo es llevado, por las circunstancias, a tomar parte en una vida superior, lleva en si los estigmas de su origen. Y si un aristócrata quiere ocultarse bajo las apariencias de un obrero, hay algo en sus costumbres y en su comportamiento que lo traiciona. Lo mismo para el lenguaje. En esta edad se fijan las modificaciones dialectales, gracias a las cuales incluso un profesor de universidad que hable una lengua perfecta o rebuscada, o carente de términos científicos, su manera de pronunciar denuncia la provincia donde se formó de niño. Ninguna educación ulterior puede cancelar lo que se encarnó en las épocas constructivas de la infancia. Por esto, puede comprenderse la importancia social de la educación en esta edad. En ella todavía existe la posibilidad de corregir los defectos producidos por obstáculos que desviaron la construcción de la sique infantil durante los primeros tres años de vida: porque este periodo es un periodo natural de perfeccionamiento. Al mismo tiempo, llevando a cabo la educación con criterios científicos, se pueden atenuar verdaderamente —y, por tanto, dar mayor armonía— las diferencias que dividen a los hombres en lo que respecta a sociedades y razas. O sea que la civilización puede influir sobre los hombres del mismo modo que ha influido sobre el ambiente externo de la naturaleza; y esto le confiere un poder mágico.

Ejercicios de los sentidos y mente matemática

El lado formativo de la personalidad se nos aparece en todas las actividades del niño; y, por tanto, también aparece en los ejercicios realizados con el material sensorial.

¿Qué hay que pensar de la educación de los sentidos?

Los sentidos son puntos de contacto con el ambiente, y la mente, al ejercitarse para observar el ambiente adquiere el uso más refinado de estos órganos, como un pianista que puede arrancar del teclado sonidos que pueden variar en perfección infinita. Del mismo modo, la mente puedo sacar de los sentidos impresiones cada vez más precisas y refinadas. Los trabajadores de la seda, por ejemplo, adquieren tal grado de sensibilidad en el tacto que llegan a sentir si el hilo finísimo que corre bajo sus dedos es sencillo o doble. Hay pueblos primitivos que oyen los rumores más imperceptibles producidos por serpientes u otros animales feroces.

Esta es la educación de los sentidos que se adquiere con la actividad sobre el ambiente que, sin embargo, siempre se halla modificada por diferencias individuales. No obstante, sin un trabajo total de la inteligencia y del movimiento a la vez no hay educación de los sentidos. Y las diferencias individuales dependen de la actitud interior que estimula el interés, el cual es más o menos desarrollado en los individuos. Es decir que hay tendencias innatas a crecer y a desarrollarse más o menos según la propia naturaleza.

El niño que ha utilizado nuestros materiales, ha adquirido a la vez una modificación y habilidad de los movimientos de la mano, y un refinamiento en la percepción de los estímulos sensoriales del ambiente. Este mismo ambiente se enriquece a medida que cada vez es más capaz de percibir diferencias más sutiles entre las cosas; porque las cosas que no se perciben es como si no existieran. Con los materiales sensoriales damos una guía, una especie de clasificación de las impresiones que se pueden recibir de cada sentido: los colores, los sonidos, los rumores, las formas y las dimensiones, los pesos, las impresiones táctiles, los olores y los sabores. Sin duda esta es también una forma de cultura que atrae la atención a la vez sobre sí mismos y sobre el ambiente; y es una de estas formas de cultura que conducen hacia el perfeccionamiento de la personalidad, como el lenguaje y la escritura. Es decir que enriquecen las *potencialidades naturales.*

Los sentidos, los exploradores del ambiente, abren la vía al conocimiento. Los materiales para la educación de los sentidos son como una especie de llave para abrir una puerta a la exploración de las cosas externas, como una luz que hiciera ver más cosas y más detalles que en la oscuridad (en el estado inculto) no podrían verse.

Al mismo tiempo, todo lo que tiene relación con las energías superiores, se convierte en un estímulo que pone en movimiento las fuerzas creativas, aumentando los intereses de la mente exploradora.

En la educación común, existe el prejuicio de que hay que ofrecer al niño un objeto para que aprecie sus distintas calidades de colores, de forma, de superficie, etc. Pero los objetos son infinitos, y en cambio las cualidades son limitadas. Las cualidades se podrían comparar a un alfabeto: pocos sonidos frente a innumerables palabras.

Dar las cualidades separadas una de otra es como dar el alfabeto de la exploración: por tanto, como una llave que abre la puerta de los conocimientos. Quien no solo ha clasificado con orden las cualidades, sino que ya ha apreciado las gradaciones de cada cualidad, puede aprender a leer en el ambiente y en la naturaleza todas las cosas.

Este alfabeto que se refiere al mundo exterior tiene una Importancia incalculable. En efecto, la cultura, como decíamos más arriba, no solo se adquiere aprendiendo, sino aumentando la personalidad. Por tanto, es distinto enseñar a los niños que tengan los sentidos educados que a niños que han crecido sin esta ayuda educativa. En el primer caso, si damos a los niños objetos o elementos de cultura, o los conducimos a explorar directamente el ambiente, se interesan porque ya son sensibles a las pequeñas diferencias que hay entre la forma de las hojas, los colores de las flores y los detalles de los insectos. Todo consiste en ver las cosas y en sentirse interesado por conocerlas. Es preciso tener una mente preparada, y de poco sirve tener un maestro más o menos experto.

Ahora bien, en nuestros materiales, como decía, hay una clasificación de las cualidades de los objetos y esto es una de las ayudas más eficaces para el orden mental.

Naturalmente, la mente distingue las cualidades independientemente de los objetos. Todos distinguen colores, sonidos, formas, etc., sin ninguna educación. Pero esto es un hecho que se refiere a la forma misma de la mente humana.

La mente humana, por su naturaleza, no solo tiene la propiedad de la imaginación que permite realizar lo que no se ve directamente, sino que también tiene la propiedad de realizar síntesis, de extraer — por así decirlo— un alfabeto de las cosas que se encuentran en el ambiente exterior. Esta propiedad es la aptitud natural de la mente hacia las abstracciones. Los que inventaron el alfabeto precisamente hicieron uso de un poder de abstracción: definieron y emitieron los pocos sonidos de que se componen las palabras. Por esto el alfabeto es algo abstracto, mientras que lo que en realidad existe son las palabras. Si el hombre no tuviera la capacidad de imaginar y de abstraer, no sería inteligente; o su inteligencia seria parecida a la de los animales superiores: estática y limitada a las necesidades de su comportamiento particular y, por tanto, sin posibilidad de desarrollo.

Ahora bien, las abstracciones son limitadas, mientras que las cosas imaginadas pueden alargarse hasta el infinito. Los límites tienen tanto más valor por cuanto son más exactos, construyen en el campo mental una especie de órgano de precisión necesario para orientarnos en el espacio, como un reloj, necesario para orientarnos en el tiempo.

Estas dos cualidades de la mente, que van más allá de la simple percepción de las cosas presentes, se ponen en relación entre sí en la construcción mental. Ambas son necesarias para la construcción del lenguaje: el alfabeto preciso por una parte, y las reglas gramaticales por otra, permiten el enriquecimiento indefinido de las palabras. Las palabras, para ser utilizadas para enriquecer el lenguaje, deben poder disponerse dentro de la trama precisa de los sonidos, y del orden gramatical. En la construcción mental ocurre igual que en la construcción del lenguaje.

Cuando decimos: “Este individuo tiene una mente vaga, es inteligente pero no es conclusivo”, indicamos que la mente ha desarrollado ideas, pero sin orden. En cambio, de otro decimos: “Este tiene una cabeza cuadrada; sabe medir las circunstancias”.

Pues bien, demos un nombre a esta parte de la mente que se construye a través de la exactitud, y llamémosla “mente matemática”. El término es debido al filósofo, físico y matemático francés Pascal, el cual decía que la forma de la mente humana es matemática: la apreciación de las cosas exactas permite el conocimiento y el progreso.

La forma del lenguaje viene dada por los sonidos del alfabeto y por el orden de las palabras. Por eso, la forma mental del hombre, la trama sobre la que pueden depositarse todas las riquezas debidas a las percepciones directas o a la imaginación, es un *orden* fundamental. Y examinando las acciones de los que han dejado en el mundo huellas de sus invenciones útiles para el progreso de la civilización, se ve que partían de un orden, de una exactitud que los condujo a crear algo nuevo. Y también en el campo imaginativo de la música o de la poesía encontramos que música y poesía tienen una base tan exacta que se denomina “metro”, o sea medida.

Por consiguiente, debemos tener en cuenta, en la educación, dos cualidades mentales, y aunque en cada individuo prevalezca una de las dos, ambas tienen que existir juntas e integrarse. Si la educación mental de los niños tomase en consideración solo la imaginación, conduciría hacia el desequilibrio y crearía un obstáculo para orientarse útilmente en el mundo, es decir para llegar a una conclusión práctica de la vida.

Pero la evidencia, en nuestros niños, de una mente matemati se ha manifestado de un modo singular y espontaneo.

En efecto, si les enseñamos una precisión exacta en la acción, incluso esta precisión parece atraer su interés. El primer móvil es tener una finalidad real a alcanzar en sus acciones, pero el modo de realizarlo exactamente es el sostén para que el niño sea constante y para impulsarlo a realizar todo progreso en su desarrollo. El orden y la precisión constituyen la guía en el trabajo espontaneo.

Volviendo al material sensorial capaz de producir un acto de concentración especialmente en los niños pequeños, entre tres y cuatro años de edad, no hay duda de que este material representa una ayuda no solo como clave de exploración, sino también como medio de desarrollo de la mente matemática[39].

Los resultados que se constatan en nuestros niños contrastan bastante con el hecho de que en general, en tan escuelas, las matemáticas son un escollo en vez de una materia atractiva, y que a este respecto en la mayor parte de personas son frecuentes las barreras mentales. Por consiguiente, concluyamos diciendo que: todo es fácil si el conocimiento ha echado sus raíces en la *mente absorbente*.

---

[39] Para orientarse sobre mi material de desarrollo, ver mí obra *El descubrimiento del niño* (El Método de la Pedagogía científica), Araluce, Barcelona. (Próxima reedición.)

Los objetos matemáticos no se hallan dispersos en el ambiente como los árboles, las flores o los animales. Por ello, en la edad infantil no hay ocasión de desarrollar espontáneamente la mente matemática, lo que determina un obstáculo para el posterior desarrollo mental. Por esto a los materiales sensoriales les llamamos *abstracciones materializadas,* o material matemático básico. Mi plan de educación matemática se halla expuesto en otras dos obras, que constituyen un tratado de psicología especial sobre este desarrollo particular[40].

Esbozos embrionales

El hecho de que el niño —en su momento— siga una primera trama de las conquistas que deberá realizar sobre el ambiente, es un fenómeno embrional. Porque el embrión está determinado por esbozos: o bien los de los órganos del cuerpo en los genes, o bien en los del comportamiento según el descubrimiento de Coghill.

Así, por ejemplo, el niño, respecto al lenguaje coloca una trama precisa y fijada: los sonidos y el orden gramatical de las palabras. Estos sonidos y este orden del lenguaje no se hallaban en la naturaleza, pero fueron construidos por la sociedad porque, como hemos visto, el establecimiento de las palabras en su sentido tuvo como fundamento un acuerdo entre los hombres que tenían que entenderse entre sí.

Hay más cosas que la sociedad misma establece. Por ejemplo, las costumbres, que luego quedaron sancionadas como la *moral* del grupo. Es interesante observar que las costumbres no se han creado con la finalidad de hacer más fácil la vida, como proclamaban los conceptos sobre la evolución. La adaptación y la construcción social tienen vertientes que en sí mismos son más bien contrarios a estos conceptos. El "instinto de vivir" no solo es el de procurarse mejores condiciones de vida, sino que también aparecen restricciones a este instinto que más bien harían pensar en otros instintos innatos de sacrificio, si no consideráramos que para dar forma a un bloque informe es necesario modelarlo, sacrificando algunas partes del mismo. En efecto, estudiando los pueblos primitivos se encuentra que en las costumbres de todas las razas primitivas se incluyen restricciones (prohibiciones, tabúes) y sacrificios corporales.

La misma belleza a veces se ha buscado en deformaciones artificiales que son infringidas aunque comporten sacrificios (nos referimos, por ejemplo, al famoso pie de las mujeres chinas, o a las deformaciones de la nariz y las orejas perforadas para llevar joyas).

Pero las restricciones se hallan sobre todo en la alimentación. Los millones de hindúes que han muerto de hambre recientemente, vivían entre una cantidad de rebaños que se cuentan entre los más numerosos del mundo. Pero habían encarnado en sus costumbres la imposibilidad de matarlos para alimentarse; la costumbre era más fuerte que la muerte.

Pero la moral es una superconstruccion de la vida social, que la establece en una forma determinada. Además, no hay que olvidar que estas costumbres características se establecen por común acuerdo a medida que se desarrollan.

---

[40] María Montessori, *Psico-aritmetica* y *Psico-geometria,* Aralucu, Barcelona, 1934. (En preparación, nuevas ediciones.)

Lo mismo se dice de las religiones: el ídolo, para convertirse en tal, debe ser reconocido por acuerdo social. Las religiones no solo son un acuerdo común sobre determinadas ideas, sino que, sin duda, nacen a partir de exigencias espirituales de la especie humana que conducen a *adorar* y no solo a aferrar intelectualmente algunos hechos. Los primitivos, asombrados por las misteriosas grandezas de la naturaleza, adoraban algunas de sus manifestaciones, y unían el sentido de gratitud o de temor al asombro. Se termina por fijar, por medio de un acuerdo general, estas profundas reacciones psíquicas a algunos fenómenos y a algunos objetos, los cuales se convierten en sagrados para el grupo. No son fenómenos y objetos que solo atraen a la mente por el lado imaginativo, sino que la mente también atrae hacia sí, sacando síntesis, como ocurre con las impresiones sensoriales a través de las cuales se alcanza la abstracción. Las cualidades de las cosas son definidas por medio de un funcionamiento mental fundamental. Pero allí donde actúa la influencia del inconsciente, como en las sensaciones que conducen a la adoración, se alcanza la representación de abstracciones; es lo que ocurre con los símbolos que las personifican. Estos símbolos, para pasar a ser elemento social, deben ser reconocidos por acuerdo común. Y entre las expresiones simbólicas también hay los actos de la adoración y, por tanto, los ritos que se establecen en el grupo. Todo esto se construye a través del transcurso de los siglos; no solo se adquiere firmemente como las costumbres morales, sino que es característica de unidad para la gente de un grupo social, un carácter que ayuda a distinguir al grupo de otros grupos. Así se van formando los caracteres distintivos de los grupos humanos, del mismo modo que se forman los caracteres de una especie. Y se transmiten de generación en generación, como los caracteres de la especie, que se transmiten por herencia.

Estos caracteres se perfilan, se aceptan, se establecen no solo en la imaginación. La imaginación, con las consecuencias de exigencias espirituales capta, igual como en otro plano captan los sentidos, pero la intervención de la abstracción sintetiza, y de ese modo la mente va precisando la inmensidad infinita en formas determinadas.

Son formas concretas y estables expresadas en símbolos simples a los que todo el mundo puede adherirse. De ello resulta la estabilidad de los actos que se concretan de forma casi matemática. Así, las impresiones imaginativas *y* espirituales se establecen y reconocen por medio de las propiedades matemáticas de la mente reguladora.

Ahora bien, cuando el niño absorbe las costumbres, la moral, la religión de un pueblo, ¿que es lo que absorbe realmente?

Análogamente a lo que ocurre para el lenguaje, asume un *esbozo,* es decir asume la estabilidad y la precisión derivadas de las abstracciones, y ordenadas según la mente matemática. Este esbozo lo asume de modo embrional, es decir como un esbozo biológico potente y creativo, que dará forma a la personalidad, como hace la herencia indicada en los *genes,* y como hace el esbozo del comportamiento indicado en los centros nerviosos.

En su periodo embrional psíquico, o sea postnatal, el niño absorbe del ambiente los esbozos de los caracteres distintivos que se han construido en la sociedad de un grupo determinado. Es decir que no absorbe las riquezas mentales de su raza, sino solo los esbozos que resultan de ella. Por consiguiente, absorbe la parte fundamental, resumida, precisa, y por ello repetida en la vida habitual del pueblo.

Absorbe su parte matemática. Pero cuando se han establecido los esbozos, permanecen como caracteres, como ocurre con el lenguaje materno.

Luego el hombre podrá desarrollarse indefinidamente, pero lo hará según aquel esbozo. Por ejemplo, el lenguaje materno podrá enriquecerse indefinidamente, pero lo hará según el esbozo de sonidos y el orden establecido en el periodo embrional.

El hecho de que la mente matemática actúa desde la primera edad, se ve claramente no solo —como hemos indicado— por el atractivo que la exactitud ejerce en cada acción del niño (el cual solo mantiene su actividad si hay un procedimiento exacto que seguir, *y* solo así puede llegar a la concentración y a la constancia en la realización de los actos); sino que también se ve por el hecho de que el orden es una de las sensibilidades más potentes y preeminentes propias del inicio del periodo formativo. La sensibilidad al orden de las cosas, sus reciprocas posiciones es contemporánea a las simples sensaciones, es decir la absorción de las impresiones del ambiente.

De aquí se deriva la idea de una "construcción fundamental" de los caracteres psíquicos de la personalidad: .se forma un organismo psíquico, y se forma según diseños establecidos. El mundo psíquico, de lo contrario, solo estaría ordenado por la razón y la voluntad; o sea que estaría creado por capacidades que se adquieren después. Lo cual constituiría un absurdo. Como que el hombre no crea su cuerpo siguiendo un razonamiento lógico, del mismo modo no sigue un razonamiento lógico para crear su forma psíquica. La creación es el misterioso hecho primitivo que da origen a "algo" que antes no existía y que esta destinado a crecer luego según las leyes de la vida. Pero todo parte de alguna creación: *Omtte vivum ex ovo.*

Por tanto, la sique humana también se construye sobre una parte creativa, pero en el periodo postnatal, porque la sique debe formarse a expensas del ambiente, encarnándolo como diseño fundamental, para hacer de cada individuo un tipo de la propia raza. Y así se tiene la continuidad diferencial propia de varios grupos humanos, los cuales van desarrollando su civilización a través de las generaciones. La continuidad de un proceso no fijo por naturaleza sino gradual por evoluciones sucesivas, como es el desarrollo de una civilización, solo es posible porque los nuevos individuos que nacen tienen un poder psíquico creativo, que produce la adaptación al ambiente en el estado en que lo halla el individuo. Esta es la función biológica del niño. Y es la que asegura nuestro progreso social. Pero, precisamente porque es un hecho creativo que puede estar sujeto a nuestro control, tiene una importancia incalculable.

18
CARACTER Y SUS DEFECTOS EN LOS NIÑOS

Construcción natural del carácter

Otro grupo de hechos importantes se refiere a la formación del carácter en los niños pequeños.

La educación del carácter era el punto esencial de la vieja pedagogía, una de sus finalidades principales.

Pero al mismo tiempo esta pedagogía no daba una definición clara del carácter, ni daba un método para educarlo; se limitaba a decir que la educación mental y la práctica no bastaban, y que había que considerar además esta incógnita, esta X indicada por la palabra *carácter*. Estos viejos educadores aun muestran una cierta intuición en la intención, porque lo que querían era la realización de los valores humanos. Pero si quieren alcanzar este valor, no saben cómo hacerlo. Se da valor a cierto orden de cosas, como las virtudes: valor, constancia, seguridad de lo que uno debe hacer, relaciones morales con los semejantes, porque en la cuestión del carácter tiene gran importancia la educación moral.

En todo el mundo, por lo demás, las ideas respecto a la esencia del carácter son muy vagas.

Aunque filósofos y biólogos se hayan ocupado del argumento desde la Antigüedad, aun no se ha llegado a una definición precisa de lo que es el carácter. Desde los tiempos griegos hasta hoy, desde Teofrasto hasta Freud y Jung, existen múltiples tentativas de determinarlo, pero, como declara con justicia Rumke[41], siempre estamos en el estadio de las tentativas; aún no se ha construido un concepto definido que pueda ser aceptado por todos los científicos. En cambio estos presienten la importancia de este conjunto, intuido, que se llama carácter. Bajo esta palabra se han considerado, según los estudios más recientes, elementos físicos, morales e intelectuales; la voluntad, la personalidad y la herencia. Puede decirse que casi se ha fundado una rama científica sobre el estudio del carácter cuando Bahnsen, en 1876, introdujo por primera vez la palabra “caracterología”.

Y los más modernos estudiosos e innovadores aportaron sus contribuciones a este campo de elaboraciones, más que conocimientos determinados. Todos parten del hombre, bien como figura abstracta, bien como persona concreta. Incluso los que se han referido a la educación, tanto desde un punto de vista religioso como desde un punto de vista positivo, generalmente han descuidado en sus investigaciones a los niños pequeños, aunque muchos hablen de “herencia” y, por tanto, de influencias que preceden al nacimiento. Por tanto, en el conjunto hay un salto de la herencia a la formación de la personalidad, y queda un vacío inexplorado, que muy pocos se proponen estudiar.

En cambio, este fue el terreno de nuestras investigaciones, y fue una contribución que dio espontáneamente el niño, el cual nos indicó nuevos conceptos sobre la cuestión no definida del carácter. Es decir, nos permitió ver la cuestión como construcción natural del carácter y su

---

[41] H. C. Rumke, *Introducción a la caracterología*, Utrecht, 1937.

desarrollo a través de esfuerzos individuales, que realmente no se refieren a algunos factores de "educación", sino que dependen de la energía vital creativa y de los obstáculos que se pueden encontrar en el ambiente. Por ello, nuestro interés se dirigió a observar e interpretar el trabajo que hace la naturaleza al construir el hombre, desde el nacimiento, por su lado psíquico, y dedicamos especial atención al niño pequeño: al recién nacido, cuyo carácter y cuya personalidad se hallan a cero, hasta la edad en que empieza a definirse una personalidad, porque a partir del inconsciente existen sin duda leyes naturales, comunes a todos los hombres y que determinan el desarrollo psíquico; mientras que, en cambio, las diferenciaciones individuales dependen en gran parte de las vicisitudes de la vida en el ambiente, de los rápidos progresos o de las caídas o regresiones, vicisitudes psíquicas que hacen que el individuo avance entre obstáculos que se oponen a la vida.

Sin duda, este principio debe ser capaz de orientar las Interpretaciones sobre el carácter a través del desarrollo en las sucesivas edades hasta la madurez del hombre; por tanto, equivale a considerar la vida que se desarrolla como base esencial y como guía entre las infinitas variaciones que pueden presentar los individuos en su esfuerzo de adaptación.

Desde el punto de vista de la vida, podemos considerar todo lo que hace referencia al carácter como comporta miento del hombre. Como ya he dicho, la vida del individuo de los 0 a los 18 años se puede dividir en tres periodos: 0-6 años (que constituye el tema de este libro), 6-12 años y finalmente, 12-18 años; cada periodo puede dividirse en dos fases secundarias. Si consideramos estos grupos por separado, el tipo de mentalidad que representa cada uno es tan distinto de los otros dos que da la impresión que se trata de individuos distintos.

Como hemos visto, el primer periodo es un periodo de creación; en el encontramos las raíces del carácter, por cuanto, apenas nacido, el niño no lo posee. El periodo que va de los 0 a los 6 años es, por tanto, la parte más importante de la vida incluso por lo que se refiere al carácter. Todo el mundo ha reconocido que a esta edad el niño no puede ser influido por el ejemplo o por la constricción externa; por tanto, debe ser la naturaleza la que pone los fundamentos del carácter. A esta edad el niño no comprendo las distinciones entre el bien y el mal, vive fuera de nuestra concepción moral de la vida. En efecto, no llamamos al niño de esta edad malo o malvado, sino travieso, o sea que queremos indicar que su conducta es infantil. Del mismo modo, en este libro no hablaremos del bien y del mal, ni de moralidad. En el segundo periodo de los 6 a los 12 años, el niño empieza a ser consciente del bien y del mal, no solo en sus propias acciones, sino también en las de los demás. El problema del bien y del mal es característico de esta edad; la conciencia moral se forma en esta edad, y más tarde conduce a la conciencia social. En el tercer periodo, de los 12 a los 18 años, surge el sentimiento del amor al propio país, el de pertenecer a un grupo y el del honor del mismo.

Ya he indicado el hecho de que aunque el carácter de cada periodo sea radicalmente distinto del de los otros dos, cada uno pone los fundamentos del sucesivo. Para que se pueda desarrollar normalmente en el segundo periodo, necesario que se desarrolle bien en el primero. También la oruga y la mariposa son muy distintas en su aspecto y sus manifestaciones y, sin embargo, la belleza de la mariposa es consecuencia de su vida en el estado de oruga, y no puede provenir de la imitación del ejemplo de otra mariposa. *Para construir el futuro es necesario vigilar el presente.* Cuanto más cuidamos las necesidades de un periodo, mayor éxito tendrá el periodo siguiente.

La vida empieza con el acto de la concepción. Si la concepción resulta de la unión de dos seres sanos, no alcoholizados ni degenerados, el individuo que nacerá estará libre de ciertas taras. El modo en que se desarrolla el embrión se halla condicionado, por tanto, a la concepción. Luego el niño podrá ser influido, pero solo por el ambiente, o sea durante la gestación, por las condiciones de la madre. Si el ambiente es favorable, surgirá un ser fuerte y sano; de ese modo, la gestación y la concepción condicionan la vida postnatal.

Hemos señalado el "trauma del nacimiento" y la posibilidad de que ese trauma de lugar a regresiones: las características de estas regresiones son graves, pero no como las del alcoholismo o las enfermedades hereditarias (epilepsia, etc.).

Después del nacimiento vienen los años determinantes, de que ya nos hemos ocupado. Durante los dos o tres primeros años actúan sobre el niño influencias que pueden alterar el carácter en la vida futura: si el niño ha sufrido algún trauma o experiencia violenta, o ha encontrado obstáculos considerables durante este periodo, pueden surgir desviaciones. Por esto, el carácter se desarrolla en relación a los obstáculos encontrados o a la libertad que ha favorecido su desarrollo. Si durante la concepción, la gestación, el nacimiento, y el periodo siguiente, el niño ha sido tratado científicamente, a la edad de tres años debería ser un niño modelo. Este ideal de perfección nunca se alcanza, ya que, entre otras razones, siempre surgen muchos obstáculos. A la edad de tres años los niños presentan características distintas unos de otros, y de importancia distinta y no solo según la seriedad de la experiencia, sino sobre todo según que época de la vida ha presenciado esta experiencia. Si las características son debidas a dificultades después del nacimiento, serán menos graves que las contraídas durante el periodo de gestación y, estas, a su vez, serán menos graves que las del periodo de la concepción. En el cuadro de las posibilidades que hay de corregir los defectos del niño, prácticamente resulta que los defectos adquiridos durante el periodo postnatal, de los 0 a los 3 años, pueden ser corregidos en el periodo siguiente: de los 3 a los 6; pues la naturaleza ha dispuesto que este periodo sea especialmente activo para estos fines de perfeccionamiento.

Para este periodo, nuestras escuelas nos han dado una contribución notable de experiencias y de resultados, que nos han permitido actuar con ayudas externas, es decir con la educación. Pero si los defectos aparecidos entre los 0 y 3 años no se corrigen durante este periodo, por negligencia o por un tratamiento equivocado, no solo permanecerán sino que empeoraran. Así, a los 6 años se puede tener un niño con desviaciones del periodo de los 0 a 3 años, y con las nuevas taras adquiridas en el periodo siguiente. Después de los 6 años, estas a su vez tendrán influencia sobre el periodo siguiente y sobre el desarrollo de la conciencia del bien y del mal.

Todos estos defectos tienen un reflejo sobre la vida mental y sobre la inteligencia. Los niños aprenden con más dificultad si en el periodo anterior no han hallado condiciones favorables para su desarrollo. Por esto un niño de seis años presenta la acumulación de características que pueden realmente no ser suyas, sino el resultado de circunstancias desfavorables, y puede carecer, por ejemplo, de la conciencia moral, que se desarrolla entre los siete y los doce años, y no tener una inteligencia normal. Y entonces tenemos un niño privado de carácter e incapaz de aprender: en el ultimo periodo se añadirán otras carencias, a causa de su inferioridad, y se convertirá en un hombre con taras debidas a las dificultades que ha debido atravesar.

En nuestras escuelas (y en muchas otras escuelas modernas) se tiene un diagrama biológico de las características de cada niño, para saber cómo comportarse al educarlo. Si reconocemos las perturbaciones de los distintos periodos, nos podemos orientar sobre su gravedad y sobre el tratamiento adecuado. Por esto, preguntamos a los padres si tienen enfermedades hereditarias, su edad al nacer el niño y, prudentemente, nos informamos de la vida de la madre durante la gestación, si cayó alguna vez, etc. Luego, además, si el nacimiento fue normal, si el niño estaba bien o nació asfíctico. Otras preguntas se refieren a la vida del niño en casa: ¿los padres eran severos?, ¿el niño tuvo sustos o algo parecido? Si nos encontramos con niños difíciles o caprichosos, buscamos la razón de su carácter en la vida que ha vivido anteriormente. Cuando nos llegan a los tres años, casi todos presentan características no normales, pero corregibles. Consideremos ahora brevemente los tipos más comunes de desviaciones del carácter. La idea general es la de considerar los defectos de los niños de esta edad uno a uno, intentando corregirlos directamente y por separado.

Nosotros agrupamos los innumerables defectos que se pueden presentar en niños de esta edad en dos categorías solamente, o sea los del niño fuerte que lucha y vence los obstáculos que le presenta el ambiente, y los del niño débil que sucumbe a causa de condiciones desfavorables.

Defectos de los niños fuertes

La primera categoría presenta caprichos violentos, arranques de ira, actos de rebelión y de agresión. Una de las principales características de estos niños es la desobediencia, y otra el instinto de destrucción. También hay un deseo de posesión y, por tanto, egoísmo y envidia (esta última no se manifiesta pasivamente, sino con la tentativa de apoderarse de lo que tienen los demás niños). Inconstancia (muy común en los pequeños), incapacidad de atención; dificultad para coordinar los movimientos de las manos de modo que los objetos les caen y se rompen; mente desordenada, fuerte imaginación. Con frecuencia gritan, berrean y hacen mucho ruido; molestan, atormentan y con frecuencia son crueles con los niños débiles y con los animales. Es frecuente en ellos la glotonería.

Defectos de los niños débiles

Los que pertenecen a la segunda categoría son tipos pasivos y presentan defectos negativos: indolencia e inercia, lloran para obtener cualquier cosa e intentan hacer trabajar a los demás en su lugar; quieren que se les divierta y se aburren con facilidad. Tienen miedo de todo, se agarran a los adultos. A menudo son embusteros (una forma pasiva de defensa) y roban (otra forma de apoderarse de lo que pertenece a los demás), etc.

También puede darse el caso que el niño presente algunas características físicas defectuosas que tienen un origen psíquico: así, por ejemplo, rechazan la comida y los alimentos; o, al contrario, la excesiva glotonería. También las pesadillas, el miedo a la oscuridad, los sueños agitados que producen daño al físico y provocan anemia. (Algunas formas de anemia y de trastornos del hígado son debidas precisamente a hechos psíquicos). También se manifiestan formas nerviosas. Todas estas anomalías, que tienen un origen psíquico, generalmente son incurables con los medios que ofrece la medicina común.

Estas características entran en el cuadro de los problemas morales del comportamiento y, en general, de los defectos del carácter. Muchos de estos niños (especialmente del tipo fuerte) no son considerados por la familia como una bendición: los padres intentan librarse de ellos y procuran confiarlos a niñeras o a las escuelas y, por tanto, se convierten en huérfanos con los padres vivos. Son enfermos a pesar de tener un cuerpo sano, e inevitablemente tendrán mala conducta. Los padres no saben qué hacer con ellos: algunos piden consejo, otros intentan resolver su problema sin ayuda. Algunas veces se deciden por la severidad, convencidos que de este modo sus niños se corregirán. Recurren a todos los medios: bofetadas, gritos, a la cama sin cenar...; pero los niños son cada vez más feroces y malos, o bien presentan el equivalente pasivo del mismo defecto. Entonces se intenta la táctica persuasiva, se les razona y se hace un llamamiento a su afecto: ¿Por qué haces sufrir a mama?", y finalmente los padres dejan de preocuparse.

Los niños de tipo pasivo, generalmente no atraen la atención de los padres, y no constituyen un problema. La mamá piensa que su niño es bueno y obediente, ya que no hace nada malo; cree que esta junto a ella por afecto. Le quiere tanto, dice, que no quiere irse a la cama sin ella. Pero luego se da cuenta que está atrasado en los movimientos y en hablar, que es débil al andar: "! Es sano, pero es tan sensible que tiene miedo de todo! Ni siquiera tiene ganas de comer-, es un niño verdaderamente espiritual: para inducirle a comer siempre tengo que contarle algún cuento. ! Sera un santo o un poeta!". Finalmente, piensa que se halla enfermo y llama al doctor. Más o menos, las enfermedades psíquicas hacen las fortunas de los pediatras.

Todos estos problemas son solucionables si conocemos como se desarrolla el ciclo de la actividad constructiva de cada niño. Sabemos que todos los defectos del carácter son debidos a un tratamiento equivocado que ha sufrido el niño durante el primer periodo. Cuando los niños han sido olvidados en este periodo, su mente se halla vacía, porque no han tenido ocasión de construirla. Esta mente hambrienta (por la que actualmente se interesan mucho los psicólogos) es la causa principal de muchos males. Otra causa es la carencia de actividad espontanea regida por los impulsos constructivos. Pocos de estos niños han podido hallar las condiciones necesarias para un pleno desarrollo; a menudo se han encontrado aislados, y casi adormecidos: los adultos lo han hecho todo por ellos y, por tanto, no han podido realizar libremente sus ciclos de actividad. Por eso se han convertido en seres pasivos e inertes. No se les ha dado la posibilidad de observar los objetos, que les eran arrebatado de las manos; no podían tocarlos, y al querer tenerlos, cuando conseguían coger una flor o un insecto, no sabían qué hacer con ellos y los hacían pedazos.

Incluso la causa del miedo puede hallarse en el primer periodo.

Una de las razones por las que se difundieron nuestras escuelas, fue la visible desaparición de estos defectos en los niños apenas fueron puestos en condiciones de hacer sus experiencias en el ambiente y apenas el libre ejercicio alimento su mente. Rodeados de interés por su actividad, repetían sus ejercicios y pasaban de un periodo de concentración a otro. Cuando el niño había alcanzado este estadio y podía concentrarse trabajando en algo que le interesaba verdaderamente, desaparecían los defectos: el desordenado se volvía ordenado, el pasivo activo, y el niño que molestaba se convertía en una ayuda para la escuela. Este resultado nos hizo comprender que sus defectos eran adquiridos, no originarios. Y los niños no eran distintos entre si por el hecho de que uno decía mentiras y otro desobedecía. Pero todos los males provenían de la misma causa: la falta de alimento para la vida psíquica.

¿Qué consejo podemos dar a las madres? Proporcionar a sus hijos trabajos y ocupaciones interesantes, no ayudarles sin necesidad y no interrumpirlos cuando han iniciado un trabajo inteligente. Dulzura, severidad, y medicinas no ayudan: los niños sufren hambre mental. Si uno tiene hambre y quiere comer no lo llamamos estúpido ni le pegamos, ni apelamos a sus sentimientos: de nada serviría, pues el continua teniendo hambre. También en este caso, ni dureza, ni dulzura resuelven el problema. El hombre es una criatura intelectual, y tiene necesidad de comida mental casi tanto como de pan. A diferencia de los animales, tiene que construirse su comportamiento. Si el niño es conducido por un camino que le permite construir su conducta y su vida, todo irá bien: desaparecerán los malestares, desaparecerán las pesadillas, la digestión será normal y desaparecerá la glotonería. Y se volverá un ser normal porque su sique será normal.

Esto no es un problema de educación moral, sino de desarrollo del carácter. La falta de carácter, los defectos del carácter desaparecen sin necesidad de sermones o de ejemplos por parte del adulto. No harán falta amenazas ni halagos, sino solo condiciones normales de vida.

19
CONTRIBUCION SOCIAL DEL NIÑO. NORMALIZACION

Todas las características que hemos descrito en el capítulo anterior, al hablar de la conducta del niño fuerte y del niño débil, no son consideradas como males por la opinión pública; incluso algunas son apreciadas. Los niños que presentan un carácter pasivo son considerados niños buenos, y los que presentan las características opuestas, como la exuberancia física, la imaginación viva, etc., son considerados como particularmente brillantes o simplemente superiores.

Podemos decir que estos se consideran de tres tipos:

1) Aquellos cuyos defectos deben ser corregidos.
2) Aquellos que son buenos (pasivos) y sirven de modelo.
3) Aquellos que son considerados superiores.

Los últimos dos tipos pertenecen a los llamados deseables, y los padres están muy orgullosos de ellos, incluso si (como en el último tipo) su presencia no les resulta particularmente agradable.

He insistido sobre este punto y he llamado la atención sobre esta clasificación, porque hace siglos que está establecida. Sin embargo, en mi primera escuela y en las siguientes, he visto que estas características desaparecían apenas los niños se interesaban en un trabajo que les atrae. Las cualidades llamadas malas, buenas, superiores, *desaparecen todas,* y solo queda un tipo de niño que no presenta ninguna de estas características. Esto quiere decir que hasta ahora el mundo no ha sabido medir el bien y el mal, o lo que supera estas dos cualidades: lo que se creía que era la verdad, es falso. Esto hace pensar en un dicho místico: “No hay nada justo sino tú, oh Dios, todo lo demás es error”. Los niños de nuestras escuelas nos demostraron que su verdadera aspiración era la constancia en el trabajo: lo cual nunca había sido observado, del mismo modo que nunca se había verificado la elección espontanea del trabajo por parte del niño. Los niños, siguiendo una directiva interior, se ocupaban (cada uno de modo distinto) de lo que les daba serenidad y alegría; luego ocurría otra cosa que nunca se había visto en un grupo de niños: una disciplina espontanea. Este hecho sorprendió a muchos. La disciplina en la libertad parecía resolver un problema que hasta entonces parecía insoluble. La solución consistía en obtener la disciplina otorgando la libertad. Estos niños que iban buscando trabajo en libertad, cada cual concentrado en un tipo distinto de ocupación y, sin embargo, unidos en un solo grupo, daban la impresión de la perfecta disciplina. Esto se ha repetido durante cuarenta años en los países más variados y demuestra que, puestos en un ambiente que les ofrezca la posibilidad de desarrollar una actividad ordenada, manifiestan este nuevo aspecto, desarrollan un tipo psíquico común a toda la humanidad, que antes no era posible ver porque se hallaba oculto bajo otras características aparentes. Este cambio, que crea casi una uniformidad de tipos, no se produce gradualmente, sino que se revela de golpe. Se produce siempre cuando el niño se halla concentrado en una actividad; no es que el profesor impulse al niño perezoso hacia el trabajo, basta que este le facilite el contacto con medios de actividad presentes en el ambiente preparado para él. Apenas encuentra el modo de trabajar, desaparecen sus defectos. De nada sirve razonar a los niños, hay algo dentro de ellos que

parece liberarse hacia una actividad externa, que atrae aquella energía y la fija en un trabajo constante y repetido.

El individuo humano es una unidad. Ahora bien, esta unidad debe ser construida y fijada a través de experiencias activas de acuerdo con el ambiente, estimuladas por la naturaleza.

Los desarrollos embrionarios que se han realizado por separado de los 0 a los 3 años, cada cual en el momento determinado, deben actuar finalmente a la vez y organizarse al servicio de la personalidad. Esto ocurre cuando en el periodo sucesivo, de los 3 a los 6 años, la mano trabaja y la mente guía el trabajo.

Si las circunstancias externas no permiten esta integración, las energías continúan empujando aquellas formaciones parciales que se desarrollan de forma desorganizada, desviándose de su finalidad.

La mano se mueve sin finalidad; la mente divaga alejada de la realidad; el lenguaje busca complacencia en sí mismo; el cuerpo se mueve sin orden. Y estas energías separadas que nunca hallan satisfacción, dan lugar a innumerables combinaciones de desarrollos equivocados, originan conflictos y perturbaciones.

Estas desviaciones no deben atribuirse a defectos de la personalidad, sino que deben ser interpretados como consecuencia de una organización de la personalidad fallida.

Son apariencias efímeras; sin embargo, son incorregibles en sí mismas porque solo se pueden corregir cuando todas las actividades concurren a su fin.

Pero cuando el ambiente llama con sus atractivos u ofrece motivos para una actividad constructiva, entonces todas las energías se concentran y desaparecen las desviaciones. Entonces aparece un tipo único de niño, “un nuevo niño”, la “personalidad” del niño, que ha conseguido construirse normalmente.

En la fig. 10 vemos, a la derecha, las diferentes características del niño, tal como las conocemos, representadas por líneas distintas que se abren a modo de abanico. Más allá, en el centro, la perpendicular, es el símbolo de la concentración en un punto: es la línea de la normalidad. Cuando los niños pueden concentrarse, todas las líneas a la derecha de esta mediana desaparecen, y solo queda un tipo que presenta las características representadas por las líneas que se hallan a la izquierda. La pérdida de tantos defectos superficiales no es obra de un adulto, sino del niño mismo, que atraviesa la línea principal con toda su personalidad y entonces se alcanza la normalidad.

Este fenómeno se ha repetido constantemente en nuestras escuelas con niños pertenecientes a distintas clases sociales y razas y civilizaciones distintas[42].

Y esta es la experiencia más importante de nuestro trabajo.

---

[42] Ver *El secreto de la infancia.* Araluce. Barcelona. 1968.

“El paso entre los dos estadios siempre tiene lugar después de un trabajo realizado por la mano sobre los objetos, trabajo acompañado de concentración mental”. Hemos denominado este fenómeno psicológico, que recuerda las curaciones que se obtienen en el adulto con el psicoanálisis, con el nombre de “normalización”.

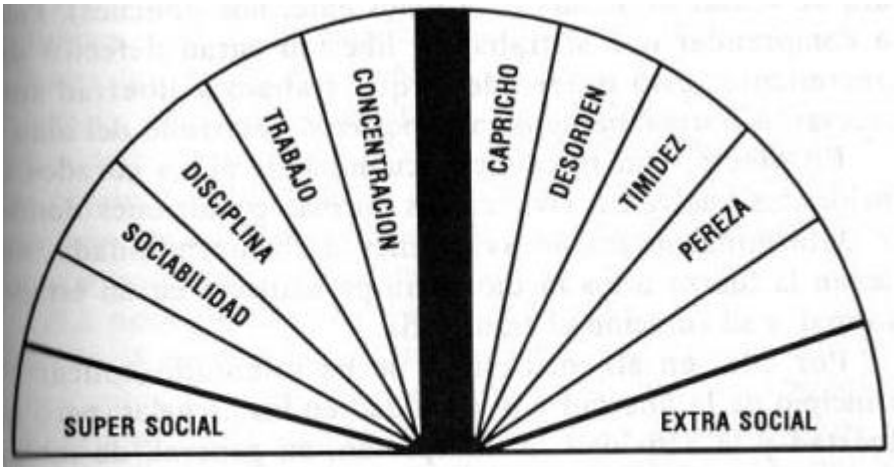


Fig. 10
Delineaciones normales y desviadas del carácter del niño.

Actualmente, tras tantos años y tantas experiencias, el hecho se ha confirmado. Los Dispensarios para la guía del niño (*Child Guidance Clinics)* que se van creando para la curación de los “niños difíciles”, consisten precisamente en ofrecer al niño un ambiente rico en motivos de actividad, donde puede elegir su propia actividad libre de todo control de maestros o adultos en general.

La *terapia del juego* también deja al niño libre de elegir entre muchos juguetes o juegos imitativos; en general, más variados y numerosos que los que puede ofrecer la familia.

En estas instituciones modernas se observa una mejora del carácter de los niños.

La mejora debe atribuirse, además de la libertad, a la vida “social” con otros niños.

Pero la finalidad de estas instituciones es demasiado limitada. Solo representan un lugar de “curación” como si se tratara de “casas de salud” para niños enfermos (difíciles). Falta comprender que si trabajo y libertad curan defectos de crecimiento, esto quiere decir que trabajo y libertad son necesarios normalmente para el perfecto desarrollo del niño.

En efecto, con frecuencia, cuando los niños curado o mejorados vuelven a vivir en las mismas condiciones donde se determinaron sus “desviaciones de la normalidad”, no tienen la fuerza o los medios para permanecer en un estado normal, y su curación es transitoria.

Por ello, en algunos países se ha intentado aplicar el principio de la libertad y la actividad en las escuelas; pero la libertad *y* la actividad se interpretan, en general, de modo demasiado empírico.

La libertad se entiende de un modo primitivo, como una inmediata adquisición de una independencia de lazos represivos: como una suspensión de los correctivos, y de sujeciones a la voluntad del adulto. Evidentemente este concepto es negativo, es decir, solo significa eliminación de coacciones. Muchas veces solo se deriva una simple "reacción": un desencadenamiento desordenado de impulsos incontrolables porque antes solo eran controlados por la voluntad del adulto. "Dejar hacer lo que quiera al niño que no ha desarrollado la voluntad" es traicionar el sentido de la libertad.

Entonces surgen niños desordenados, porque antes el adulto les imponía el orden a su voluntad, niños ociosos, porque los adultos les imponían el trabajo, niños desobedientes, porque la obediencia era una necesidad forzada.

En cambio la libertad es una consecuencia del desarrollo, es el desarrollo de guías latentes, ayudado por la educación. El desarrollo es activo, es construcción de la personalidad alcanzada a través del esfuerzo y de la propia experiencia; es el largo trabajo que debe cumplir cada niño para desarrollarse a sí mismo.

Todo el mundo puede guiar y reprimir a una persona débil y sumisa, pero nadie puede "desarrollar" a otra persona. El "desarrollo" no puede enseñarse.

Si se entiende la libertad como el dejar moverse a los niños como quieran, usando o, sea como fuere, usando mal los objetos que les rodean, es evidente que al mismo tiempo "se deja libre el desarrollo de las desviaciones", y se agravan las condiciones anormales de los niños.

La normalización proviene de la "concentración" en un trabajo. A este fin es preciso que en el ambiente existan motivos aptos para provocar esta atención: que los objetos se utilicen según la finalidad para que fueron construidos, lo cual conduce a un "orden mental"; y además que se "utilicen exactamente", lo que conduce a la "coordinación de los movimientos".

El orden mental y la coordinación de los movimientos, guiados según un criterio científico, preparan la concentración, la cual, una vez conseguida, "libera las acciones del niño" y lo conduce a la curación de sus propios defectos. Decimos "concentración" y no solo "ocupación". Porque si los niños pasan indiferentemente de una cosa a otra, incluso si ambas *se* utilizan bien, no por esto desaparecen los defectos.

Es preciso que se manifieste, respecto a una ocupación, un interés que comprometa la personalidad.

En nuestras escuelas esta "curación" no es el punto de llegada, como en las clínicas de los niños difíciles, sino que es el punto de partida, después del cual la "libertad de actuar" consolida y desarrolla la personalidad.

Solo los niños "normalizados" ayudados por el ambiente muestran en su desarrollo sucesivo las maravillosas capacidades que describimos. La disciplina espontanea, el trabajo continuo en la alegría, los sentimientos sociales para los demás y de comprensión.

La actividad por medio de la “libre elección de las ocupaciones” es el modo constante de vivir: la curación es el ingreso en una nueva forma de vida.

La característica principal siempre es la misma: “la aplicación al trabajo”. Un trabajo interesante, elegido libremente, que tenga la virtud de concentrar, en vez de fatigar, aumenta las energías y las capacidades mentales y de dominio de sí mismos.

Ahora bien, para ayudar a este desarrollo no bastan “objetos” de cualquier tipo, sino que hay que organizar un ambiente de “intereses progresivos”. Entonces resulta un método de educación basado en la psicología del desarrollo infantil.

En nuestras escuelas, no solo se fortalece el carácter, sino que la inteligencia parece volverse insaciable en la búsqueda de conocimientos.

Diríase que los niños realizan ejercicios de vida espiritual, que hayan encontrado una vía de perfección y de ascenso.

En su desarrollo, el trabajo sugiere el recuerdo de algunos principios que se hallan en *Gita*, el libro de la sabiduría hindú; “Dar el trabajo apropiado es lo importante. La mente tiene continua necesidad de trabajo. Tenerla siempre ocupada en ocupaciones sanas es ejercicio espiritual. Cuando la mente se abandona en la quietud, en no hacer nada, entra el diablo. Un hombre en la inercia no puede ser espiritual”.

Y nuestra concepción también explica las palabras de Gibrán: “El trabajo es amor hecho visible”[43].

[43] Ver Kahlil Gibran. *Prophet, ed*. A. Knopf. Nueva York. 1948, página 33.

20
LA CONSTRUCCION DEL CARACTER ES UNA CONQUISTA

Como hemos visto en el capítulo anterior, los niños construyen el carácter, elaborando las cualidades que admiramos en él. Estas cualidades no surgen del ejemplo que pueda dar el adulto, ni de sus advertencias, sino a través de un largo y gradual ejercicio que va desde los 3 a los 6 años.

Durante este periodo, los adultos no pueden "enseñar" los valores que forman parte del carácter: lo único que se puede hacer es dar unas bases científicas a la educación, de modo que el niño pueda desarrollar su tarea con provecho, tranquilo y sin obstáculos.

Solo más tarde es posible afrontar la mente del niño e intervenir con razonamientos y exhortaciones. Así, después de los seis años, podemos hacer de misioneros de moralidad, porque entre los 6 y los 12 años se despierta su conciencia, y el niño ve los problemas del bien y del mal. Aun más podrá obtenerse entre los doce y los dieciocho años, cuando el niño empieza a tener ideales, como el sentimiento de patria, el sentido social, la religión, etc. Entonces podremos ser para él unos misioneros. El problema es que después de los seis años los niños no pueden desarrollar "espontáneamente" las cualidades del carácter, y los misioneros, no por ello perfectos, se encuentran con grandes dificultades: trabajan con humo, no con fuego. Los educadores lamentan el hecho de que, a pesar de poder enseñar ciencia, literatura, etc., se encuentran frente a jóvenes que no consiguen aprender, no porque carezcan de inteligencia, sino porque no tienen carácter, y cuando no hay carácter, falta la fuerza propulsiva de la vida. Solo los que a través de tempestades y errores de su ambiente, han podido salvar alguna o todas las dotes fundamentales del carácter, tienen una personalidad. Desgraciadamente, la mayoría no la tienen. Ahora no podemos ordenarles que se concentren, porque lo que les falta es precisamente la concentración. ¿Cómo podemos pretender que realicen su tarea con constancia y exactitud, si carecen de las cualidades necesaria?. Equivaldría a decir: "Anda recto" a alguien que no tuviera piernas. *Estas habilidades solo pueden ser adquiridas por medio del ejercicio, pero nunca obedeciendo una orden.* ¿Qué puede hacerse entonces? En general la sociedad dice: "Sed pacientes con la juventud: hay que insistir con buenas intenciones y buenos ejemplos". Y se cree que con el tiempo y la paciencia se podrá hacer algo: y, en cambio, no se consigue nada; al ir pasando el tiempo, el joven se hace cada vez más viejo, pero no crea nada. Nada puede realizarse *solo* con el tiempo y la paciencia, si no se han aprovechado las ocasiones que se presentan durante el periodo creativo.

Si se considera la humanidad, queda claro otro punto. Parece que, como los niños, los adultos difieren entre sí en sus defectos, pero tenemos algo íntimo, común a todos, que permanece oculto. En todos los hombres existe una tendencia, aunque vaga e inconsciente, a mejorarse y a aspirar a algo espiritual, y esta tendencia, que ejerce una tenue acción sobre los defectos del carácter, más tarde tiene la virtud de estimular las mejoras. Los individuos y la sociedad tienen esto en común: el progreso continuo. Tanto en el plano exterior como en el plano interior, en el inconsciente de la humanidad hay una pequeña luz que la guía hacia distintas mejoras. En otras palabras, el comportamiento del hombre no es invariable, como el de los animales, sino que puede progresar, y es natural que el hombre sienta este impulso hacia el progreso.

En la figura 11 vemos en el centro un circulo negro, el centro de la perfección; a su alrededor hay una zona de color azul que representa la categoría humana del tipo más fuerte y normal. El espacio blanco que la rodea indica la gran masa de la gente que, en distintos grados, no ha alcanzado un desarrollo normal. En la periferia vemos un círculo rojo, de área menor, que representa la categoría de los que se hallan fuera de la humanidad normal — los poquísimos extra-sociales o antisociales (los extra-sociales son los imbéciles o los locos, y los antisociales, los delincuentes). Los criminales y los locos no han podido adaptarse a la sociedad; todos los demás están más o menos adaptados. Por ello, los problemas de la educación se refieren a los que, hasta cierto punto, han sabido permanecer en los límites de la adaptación.

Esta adaptación al ambiente se opera en los primeros seis años: por consiguiente aquí se halla el origen del carácter humano. ! Tremendo problema, el de hallar una adaptación! El circulo azul incluye a los que se hallan más próximos a la perfección; son los más fuertes, sea porque tienen mayor cantidad de energía vital, sea porque encontraron mejores condiciones en el ambiente, mientras que los del circulo blanco tienen menos fuerza vital o encontraron mayores obstáculos. En la sociedad, los primeros son reconocidos como caracteres fuertes, mientras que los demás (zona blanca) son considerados como caracteres débiles. Los primeros sienten una atracción natural hacia la perfección (centro negro), y los segundos tienden a deslizarse hacia la zona anti *y* extra-social. Estos hombres hallan muchas tentaciones en su camino. Si no realizan un continuo esfuerzo se sienten inferiores, y por eso tienen la necesidad de ser sostenidos moralmente para no ceder a la tentación. No se trata de atracción hacia el placer, ya que ninguno puede gozar ante la idea de caminar hacia la criminalidad o la locura: es una atracción casi irresistible, como la fuerza de gravedad, y exige una continua lucha y defensa. El esfuerzo de resistir al mal es considerado una virtud, porque, en efecto, nos impide caer en el marasmo moral. Estos individuos se impondrán una regla que les salve de la caída, se agarraran a alguien que sea mejor que ellos, oraran al Omnipotente para que les ayude contra las tentaciones, y siempre ganaran en virtud, pero tendrán una vida difícil. La penitencia no es una alegría: es un esfuerzo parecido al del alpinista que tiene que cogerse a un saliente para no precipitarse hacia las rocas. La juventud siente este terror del vacío, y el educador intenta ayudarla con ejemplos y exhortaciones, proponiéndose como modelo, aunque a veces experimente el mismo impulso y terror. Cuantas veces se dice: “Tengo que ser el ejemplo, de otro modo ¿que pueden hacer mis alumnos?“; y siente pesar sobre sus espaldas esta consigna. Alumnos y educadores pertenecen a la categoría de la gente virtuosa (circulo blanco). Actualmente, este es el ambiente en que se educa el carácter y se enseña la moral, y ha sido aceptado como el único tipo posible de educación. No se consigue que la mayoría permanezca siempre dentro de aquellos limites, y en general la humanidad considera (os que se hallan continuamente en la defensiva como el hombre real.

En el círculo azul se hallan las personas más fuertes atraídas hacia la perfección; aquí no hay fuerza de gravedad, sino un *verdadero* deseo de acercarse a lo que es mejor. Con frecuencia puede tratarse de aspiración sin posibilidad de alcanzar lo que es realmente perfecto, pero en todo caso estos seres se orientan hacia la perfección, naturalmente y sin esfuerzo. No es que dejen de robar por miedo a la cárcel; no es que superen a duras penas el deseo de poseer lo que no es suyo; ni son arrastrados a la violencia y atraídos por la falsa virtud; simplemente, no sienten la atracción de apoderarse de las cosa ajenas, y sienten repugnancia por la violencia. Les atrae la perfección, porque se halla en su naturaleza y cuando se dirigen hacia la perfección, no lo hacen con sacrificio, sino como si apagaran su más ardiente deseo.

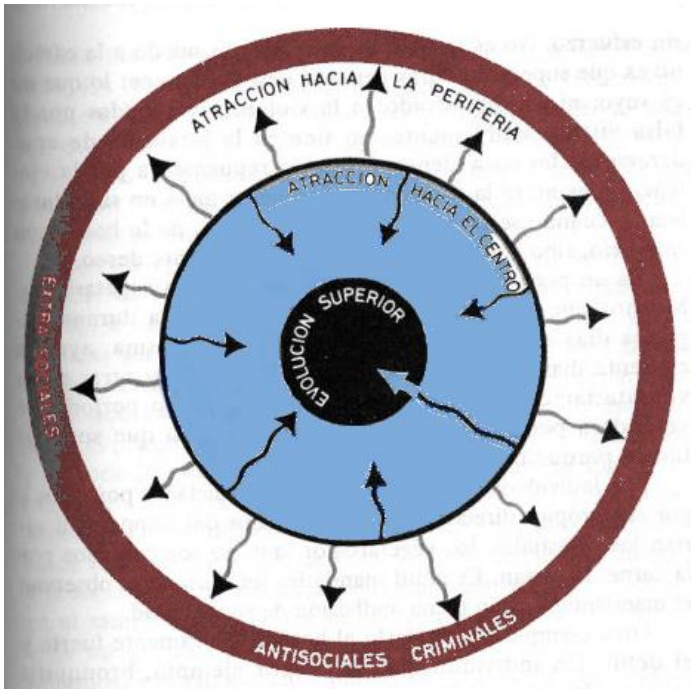


Fig. 11
Círculos de atracción hacia tipos superiores e inferiores.

Es un poco como los vegetarianos y los no vegetarianos. Muchos que comen carne, se abstienen de ella durante algunos días de la semana y, durante la Cuaresma, ayunan cuarenta días, o sea que se privan de la carne y otras cosas voluntariamente. Esto les representa un largo periodo de verdadera penitencia, y por esto se imaginan que son virtuosos porque resisten a la tentación.

Son individuos que observan las reglas dictadas por otros y por sus propios directores espirituales. Los del campo azul serían los celestiales, los vegetarianos, que no son tentados por la carne; la evitan. Es inútil mandarles un misionero; observan el mandamiento con plena adhesión de su voluntad.

Otro ejemplo puede darlo el hombre físicamente fuerte y el débil. Un individuo que sufra, por ejemplo, bronquitis crónica, deberá proteger sus pulmones vistiéndose con lana; tendrá que tomar baños y masajes para activar su mala circulación. Aparentemente normal, tendrá que cuidarse. O quizás tiene una mala digestión, y para seguir adelante tendrá que comer a horas determinadas. Estos tipos de personas se mantienen entre las personas normales, pero con grandes cuidados y con el constante temor de ir a parar al hospital y, finalmente, de morir. Siempre están pegadas a los doctores, a las enfermeras, a la gente de la casa, y piden ayuda constantemente. Pero observad los que gozan de buena salud comen lo que quieren sin observar norma alguna, salen a la calle cuando hace frio, nadan en un torrente de aguas fría, cuando los demás apenas tienen valor para asomarse a la calle. En el campo blanco de los débiles hacen falta consejeros espirituales de todo tipo, para frenar las caídas al abismo de la tentación o en el marasmo; no los necesitan en cambio los individuos del campo azul, o por lo menos no los necesitan del mismo modo: pues estos tienen alegrías que los demás ni siquiera suenan.

Consideremos ahora el círculo de la perfección, para intentar basar el carácter en hechos. ¿Qué es la perfección? ¿Acaso es la posesión de las virtudes en grado sumo, y para alcanzar qué? Aquí tenemos que aclarar que por carácter entendemos el comportamiento de los hombres que se halla impulsado (aunque en muchos casos de modo inconsciente) hacia el progreso. La tendencia general es esta: la humanidad y la sociedad tienen que progresar en una evolución. Naturalmente, hay una atracción hacia Dios; pero consideremos ahora un centro de perfección puramente humano: el progreso de la humanidad. Un individuo realiza un descubrimiento, y la sociedad progresa en aquella dirección. Lo mismo ocurre en el campo espiritual: un individuo alcanza un nivel elevado y da un impulso hacia adelante a la sociedad. Todo lo que sabemos, espiritualmente hablando, y todo lo que vemos, físicamente hablando, ha sido realizado por obra de alguien. Si consideramos la geografía o la historia, observamos este progreso incesante, porque en cada época algún hombre pone un punto en el círculo de la perfección que lo ha fascinado e impulsado hacia la acción. Este hombre se halla entre los del campo azul, que, seguros de si mismos, no derrochan energías combatiendo las tentaciones, y emplean esta misma energía para realizar obras aparentemente irrealizables para los que tienen que luchar contra la miseria del propio e*go.* El almirante Byrd se sometió a la humillación de reunir dinero para poder explorar el polo sur y exponerse a todos los sufrimientos de una expedición polar; solo sintió la atracción de conseguir una cosa aun no conseguida por nadie, y de ese modo añadió su punto a los que integran el círculo de la perfección.

Para concluir, podemos decir que la humanidad, desde el punto de vista del carácter, es demasiado rica en individuos que se hallan en el círculo blanco. Hay demasiada gente que tiene necesidad de muletas para sostenerse, y si el mundo continua manteniendo la educación al nivel actual, el nivel de la humanidad cada vez será más bajo.

Imaginad un misionero que venga del campo blanco para predicar a niños del campo azul, y decirles: “Renunciad a la carne, o pecareis”: estos niños contestaran: “No pecaremos, porque la carne no nos atrae”. O bien, otro: “Tenéis que cubriros, o tendréis frio”, y le contestaran: “No tengo necesidad de cubrirme, el frio no me da miedo”. Tenemos que darnos cuenta de que los instructores procedentes del campo blanco tienden a bajar el nivel del niño, en vez de conducirlo hacia el centro de la perfección. Si examinamos los textos educativos, nos asombra su miseria *y* su aridez. La educación actual es humillante, y conduce a un complejo de inferioridad y a la reducción artificial de la fuerza humana; esta, por su mismo modo de organización, pone al saber límites que están por debajo del nivel humano. Da muletas a los hombres, cuando los hombres podrían correr con sus propias piernas. Es una educación basada en las cualidades inferiores del hombre, no en las superiores; y si la masa se compone de hombres inferiores, la culpa es de la misma humanidad: estos hombres inferiores no han podido formar su verdadero carácter durante el periodo formativo.

Debemos esforzarnos en reencontrar el verdadero nivel humano, permitiendo al niño servirse de su poder creativo; y entonces, probablemente, el espacio azul, que no es de perfección, sino que tiende hacia la perfección, que no es de defensa, sino de conquista, invadirá todo el espacio blanco. Si en la vida del hombre solo hay una .poca de construcción psíquica, y si esta construcción no se produce o se produce mal, por culpa de un ambiente equivocado, es natural que el resultado sea una masa de hombres no desarrollados. En cambio, si se permitiera que el carácter se desarrollara según la naturaleza, y se diesen no ya exhortaciones, sino posibilidades de actividades constructivas, entonces el mundo requeriría otro tipo de educación.

Se suprimen las limitaciones artificiales y en cambio se presentan a la humanidad grandes cosas que cumplir. Uno puede leer toda la historia y la filosofía y continuar siendo un inepto, pero si le proporcionamos los *medios* que impulsan a realizar grandes esfuerzos, los resultados serán distintos. No obstante, para hacer esto hay que acogerse a algo que encuentre una analogía en el hombre. Las cualidades que debemos alentar son las que se forman en el periodo creativo, y si estas no tienen la posibilidad de establecerse, no las volveremos a encontrar más tarde, y será inútil predicar y dar buenos ejemplos para suscitarlas.

Esta es la diferencia entre la vieja y la nueva educación: nosotros queremos ayudar en la autoconstrucción del hombre en el periodo oportuno, para darle la posibilidad de ascender hacia algo grande. La sociedad ha levantado muros y barreras: la nueva educación debe destruirlos y mostrar horizontes libres. La nueva educación es una revolución sin violencia, es la revolución no violenta. Después de esto, si triunfa, ya no serán posibles las revoluciones violentas.

21
LA SUBLIMACION DEL INSTINTO DE POSESION

Tras haber dado una mirada al fenómeno en general, observemos uno a uno los hechos que hemos visto y cuál ha sido nuestra interpretación. Los resultados, según la edad de los niños, o la intensidad del interés que mostraban, nos han ofrecido amplia materia de observación; tanto más por cuanto las acciones de nuestros niños parecían tener relación con las más elevadas características de la humanidad.

Estudiando los distintos fenómenos se puede ver que presentan un proceso de construcción, comparable a las acciones de las orugas en un estadio determinado: en vez de caminar por las ramas, como han hecho hasta entonces, se detienen en un determinado rincón; y entonces inician una misteriosa actividad: dentro de poco podrá observarse una nubecilla de finísimos y diáfanos hilos, que son el inicio de la crisálida. Igual que en el caso de la oruga, en las escuelas el primer fenómeno que llamo la atención fue un fenómeno de concentración en un punto. En una niña de tres años y medio, que acudió a nuestra primera escuela, esta concentración fue de una intensidad impresionante: a su alrededor había montones de cosas interesantes, pero era imposible distraerla de su trabajo. Un tal grado de concentración solo se observa en algunos adultos, pero solo en hombres de carácter excepcional y tal potencia de concentración en un adulto solo es propia de los genios. Naturalmente, el tipo de concentración de la pequeña de tres años y medio no podía ser de la misma naturaleza; como que se encuentra en distintos niños, hay que reconocer que debe tratarse de una forma de construcción. En la construcción del niño el punto esencial es la atención, del mismo modo que para trazar un círculo exacto con un compás es necesario fija un punto. No es preciso que deba fijarse siempre del mismo modo, pero si no se fija la atención no puede empezar la construcción. Sin esta concentración, los objetos poseen al niño, es decir que el niño siente la llamada de todos los estímulos y pasa de una cosa a otra: pero cuando ha fijado su atención, se convierte en el dueño de su ambiente, y lo controla.

Cuando en el mundo de los adultos encontramos alguien que cambia con frecuencia de profesión, hablamos de él como de un carácter inconstante, y sabemos que nunca podrá asumir una responsabilidad en la vida; mientras que de una persona que tiene una finalidad bien delineada y que sabe organizar su trabajo con pericia, tenemos la certeza de que realizara algo en el mundo. Nosotros damos tanto peso a estos hechos, que con mucha frecuencia repetimos cuanto nos gustaría ver a nuestros estudiantes concentrados en el trabajo, pero desgraciadamente no lo conseguimos: lo que demuestra que es imposible obtener un resultado satisfactorio con medios puramente educativos. Y si no es posible con los jóvenes, ¿cómo podría una maestra obtener la concentración por parte de niños de tres años y medio? Y no es cierto que los niños consigan la concentración utilizando alguna fuerza de voluntad propia. El fenómeno ilumina, con una nueva particularidad psíquica, el proceder de la naturaleza en su trabajo de construcción: la naturaleza impone intereses intensos al niño, intereses espaciales para la creación de cada elemento.

Después de la concentración llega el tumo a la constancia. En efecto, he hablado de la repetición de ejercicios que no tienen una finalidad externa, y que por ello deben tener una finalidad interior. La repetición, que empieza después del primer fenómeno de concentración, es una especie de adiestramiento que inicia la construcción de este otro elemento del carácter humano. También aquí la voluntad no es del niño, sino de la naturaleza: con ella se afirma en el individuo

el poder que tienen algunos adultos de llevar a cabo lo que han emprendido. Este es, en efecto, otro fenómeno que se presenta en el niño junto con la repetición de los ejercicios: la determinación de llevar a cabo sus propias acciones. Los niños de nuestras escuelas eligen libremente su trabajo y no dejan de ejercer esta determinación. Lo hacen cada día, durante años. Cuando nos encontramos con personas que no saben lo que quieren, decimos que no tienen voluntad. Y de las personas que saben lo que quieren y que comprenden lo que deben hacer, decimos que tienen una fuerte voluntad y que saben guiar sus propias acciones.

Los niños determinan sus acciones en base a las leyes de la naturaleza, y los adultos en base a la reflexión. Es evidente que para ejercer este poder es necesario que el niño no tenga siempre al lado alguien que le diga lo que debe hacer en cada instante de su vida, porque esta determinación proviene de la posibilidad de las fuerzas internas. Si alguien usurpa la función de la guía interna, el niño no puede desarrollar ni la determinación, ni la concentración Así, si queremos que se afirmen estas cualidades, ante todo tenemos que hacer que el niño sea independiente del adulto: y, por lo demás, el instinto más fuerte del niño es precisamente liberarse del adulto. La cosa resulta lógica si consideramos las conclusiones, pero el niño no lo hace por lógica, actúa por naturaleza: es la naturaleza que, como hemos dicho, da la pauta especial que tiene que seguir. Aquí puede observarse el paralelismo entre el desarrollo del carácter en el hombre y en los animales, porque también los animales deben seguir su camino y lo hacen liberándose de la dependencia de los adultos de su especie. Hay leyes naturales que guían el crecimiento y la formación, y el individuo *debe* seguir estas leyes para construir su carácter, su sique.

La construcción de la sique puede seguirse en todos sus elementos, y la observación confirma que el carácter del hombre no solo es el resultado de la educación, sino un hecho que pertenece a la compleja guía del universo: es la voluntad de la naturaleza, no es el resultado de nuestra imposición; es un elemento de la creación, no de la educación. Lo demuestra el otro fenómeno que acompaña a los anteriores: la desaparición de algunas actitudes de vida frecuentes en los niños que no tienen la plena posibilidad de desarrollo.

Uno de los defectos más comunes en los niños que han podido desarrollarse normalmente es la avidez de poseer. Pero, en el niño normalizado, la posibilidad activa de interesarse en cualquier cosa lo conduce a un proceso en el cual lo que fija su interés ya no es el objeto, sino el *conocimiento* del objeto: por eso el ansia de posesión sufre una transformación. Es curioso el hecho de que el niño que ha deseado ardientemente un objeto dado, lo pierda o lo rompa. La actividad de poseer va acompañada de la de destruir, lo que es explicable si se reflexiona el hecho de que el objeto no tiene un interés duradero. El objeto atrae por un momento, y luego es dejado a un lado. Por ejemplo, un reloj; está hecho para saber la hora, y este es su verdadero valor. Un niño pequeño ni siquiera concibe las horas, y al no poder interesarse por su verdadera finalidad, cuando se apodera de él, casi siempre lo rompe. En cambio, el niño mayor, consciente de la función del reloj, podrá desear saber cómo está hecho; lo abrirá con cuidado para ver las ruedas y la maquinaria que al moverse señala la hora. Esta máquina complicada le interesa por *su función.*

Este es un segundo tipo de posesión: el interés por el funcionamiento de los objetos. Podemos observarlo en otros campos. Los niños cogen flores para apoderarse de ellas y las destruyen: la manía de la posesión material y de la destrucción siempre van juntas. En cambio, si el niño conoce las distintas partes de la flor, el tipo de hojas, la curva del tallo, no nace en él el deseo de coger y destruir, sino el de observar. Experimenta un interés intelectual por la planta, y se

apodera de ella intelectualmente. Por ejemplo, matará una mariposa para apoderarse de ella, pero si la vida y la función del insecto han despertado su interés, entonces se concentrara en la mariposa, pero para observarla, no para apoderarse de ella y matarla. Y esta posesión intelectual se manifiesta con una atracción tan fuerte que casi podemos llamarla amor: conduce al niño a tener cuidado con las cosas y a tratarlas con extremada delicadeza.

Podemos decir que esta pasión, si es dictada por un interés intelectual, se realiza en un nivel superior, e impulsa al niño a progresar en el estudio de la vida. En vez del instinto de poseer, en este interés más elevado hay una aspiración a conocer, amar y servir. Del mismo modo, la curiosidad se sublima en la investigación científica: la curiosidad es un impulso para aprender. Cuando el niño se apasiona por *un* objeto y lo ama, entonces rebosa de celo para conservar *todos* los objetos. La transformación de los niños en nuestra primera clase nos demostró como pasan del deseo de posesión a un sentido más elevado de amor y de esmero por las cosas que se les confían. Sus cuadernos ya usados, no presentaban ninguna mancha ni ninguna arruga, al contrario se encontraban limpios e incluso adornados.

Cuando consideramos la humanidad, en su grande tal como se nos muestra a través de la historia y de la evolución, vemos que esta aspiración a lo sublime es un instinto del hombre, el cual intenta penetrar en cada campo para proteger y mejorar la vida, y ayuda a la vida con la penetración intelectual. .El agricultor no se pasa la existencia cuidando plantas y animales, y acaso el científico no está siempre manejando con cuidado microscopios y lentes? La humanidad empieza apresando y destruyendo, y termina amando y sirviéndolo todo con su intelecto. Los niños que arrancaban las plantas del jardín, ahora vigilan su crecimiento, contando sus hojas: ya no se habla de *mi* planta, sino de *las* plantas. Esta sublimación y este amor son debidos a la conciencia adquirida por la mente. Nunca podrá evitarse la destrucción por medio de sermones. Si el niño quiere las cosas para él o para que otros no las tengan, e intentamos corregirlo con un sermón, o apelando a sus sentimientos, durante cinco minutos quizás desistirá, pero luego volverá al punto de antes. Solo el trabajo y la concentración, que dan conocimiento primero y después amor, podrán operar en él una transformación que es la revelación del hombre espiritual.

Conocer, amar y servir es el trinomio de todas las religiones; pero el constructor de nuestra espiritualidad es el niño; él ha revelado que la naturaleza tiene un plan para nuestro comportamiento y para nuestro carácter: un plan perfectamente delimitado en todos sus detalles de edad, trabajo, necesidad de libertad e intensa actividad, según las leyes de la vida. Lo que interesa no es la física, o la botánica, o el trabajo material, sino la voluntad y los elementos del espíritu que se van construyendo a través del ejercicio: el niño es el constructor espiritual de nosotros, los adultos, y los obstáculos que interpongamos a su libre desarrollo se convierten en las piedras de los muros de la prisión del alma del hombre.

22
DESARROLLO SOCIAL

El ambiente

El primer paso que tiene que dar el niño es encontrar la vía y los medios de concentración que establecen los fundamentos del carácter y preparar el comportamiento social. De repente aparece como evidente la importancia del ambiente para este fin; porque, desde el exterior, nadie puede dar al niño la concentración para organizar su sique, sino que debe hacerlo por sí mismo. La importancia de nuestras escuelas reside en esto: que en ellas el niño encuentra el tipo de trabajo que podrá darle esta posibilidad. Un ambiente cerrado (nuestra escuela, o una clase) favorece la concentración: todo el mundo sabe que, en la vida, cuando se quiere alcanzar la concentración, se busca un lugar apartado. A través de una actividad que promueve, en un lugar recogido, la concentración, se forma el carácter, y se realiza la creación del individuo. En las escuelas comunes los niños son admitidos, en general, después de los cinco años, o sea cuando ya han terminado el primero y más importante periodo de formación; nuestra escuela ofrece a los pequeños un ambiente de protección favorable donde pueden formarse los primeros elementos del carácter y adquirir su particular importancia.

Cuando se enuncio el gran valor de un ambiente particularmente adecuado, se manifestó un gran interés.

Artistas, arquitectos, psicólogos colaboraron cuidadosamente en la determinación de las dimensiones y altura de las habitaciones, y de los elementos artísticos de una escuela que no solo ofreciese refugio, sino que también ayudase a la concentración de los pequeños. Era algo más que un ambiente de protección, podría decirse, casi, un “ambiente psíquico”. Su importancia, sin embargo, no residía tanto en la forma o en la dimensión del edificio — que por sí solo no habría conseguido la finalidad deseada— sino más bien en los objetos, porque sin objetos el niño no puede concentrarse. Estos fueron determinados, a su vez, según la experiencia, y con los mismos niños.

La primera idea fue enriquecer el ambiente con un poco de todo, y dejar que los niños eligieran lo que preferían. Vimos que solo tomaban algunos objetos, mientras que otros quedaban inutilizados; y estos fueron eliminados. Ahora, todo lo que tenemos y utilizamos en nuestras escuelas no solo es el resultado de experimentos en un solo país, sino en todo el mundo, y se puede decir perfectamente que ha sido escogido por los mismos niños. Por consiguiente, hay cosas que *todos* los niños prefieren, y estas las consideramos esenciales; en cada país, raramente se utilizan otros objetos que estos, aunque algunos adultos pensaran que no era posible. En cada lugar donde nuestros niños normalizados tenían libertad de acción, ocurría así, y yo pensaba en aquellos insectos que siempre van hacia determinadas flores, que les son necesarias. Estos objetos, evidentemente, para el niño también representan una necesidad: el niño escoge los objetos que le ayudan para la construcción de si mismo. Al principio habían muchos juguetes, pero los niños los dejaban a un lado; también habían muchos dispositivos para enseñar los colores, y los niños escogieron un solo tipo: las tabletas coloreadas que actualmente se utilizan en todas partes. Esto ocurrió en todos los países. Nos basamos en las preferencias del niño incluso

para la forma de los objetos y para la intensidad de los colores. Esto condujo nuestro método a un sistema de determinación de objetos que también se refleja en la vida social de la clase; porque si para un grupo de treinta o cuarenta niños hay demasiadas cosas o más de una serie de material, se produce una confusión: por ello los objetos no son muchos, aunque los niños sean muy numerosos.

En cada clase de muchos niños habrá un solo ejemplar de cada objeto: si un niño desea algo que está usando otro, no podrá tenerlo y, si se halla normalizado, esperara a que el otro haya terminado su trabajo. De ese modo se desarrollan algunas cualidades sociales de gran importancia: el niño sabe que debe respetar los objetos que son utilizados por otro, no porque se haya establecido así, sino porque es una realidad frente a la cual se ha encontrado en su experiencia social. Hay muchos niños y un solo objeto: lo único que se puede hacer es esperar. Y como que esto ocurre cada hora del día, durante años, el concepto de respetar y esperar entra en la vida de cada individuo como una experiencia que madura con el transcurso del tiempo.

Esto origina una transformación, una adaptación que no es más que la construcción misma de la vida social. La sociedad no está basada en las preferencias, sino en una combinación de actividades que tienen que armonizarse. A partir de su experiencia, en los niños se desarrolla otra virtud social: la paciencia, una especie de abnegación en la inhibición de sus propios impulsos. Así, estos rasgos del carácter que denominamos virtud se afirman espontáneamente. No podemos enseñar a niños de tres años esta forma de moralidad, pero lo puede la experiencia, y como que entonces, en otros ambientes, no se podía producir la normalización, viendo que en todo el mundo los niños luchaban por la posesión de las cosas mientras que los de nuestras escuelas esperaban, la cosa aun adquirió más relieve a los ojos de la gente, que me preguntaban: “¿Cómo han podido obtener este tipo de disciplina en criaturas tan pequeñas?”. Pero no éramos nosotros, era el ambiente preparado y la libertad que se les concedía, lo que permitía las manifestaciones de cualidades que en general no se encontraban en niños de tres a seis años.

La interferencia de los adultos en esta primera preparación al comportamiento social, casi siempre es equivocada. En el ejercicio de “caminar sobre el hilo”, uno de los niños se equivoca en la dirección y parece que sea inevitable un golpe: el adulto tiene el impulso de coger al pequeño y darle la vuelta, pero el pequeño se las arreglará por si solo y resolverá el problema, no siempre del mismo modo, pero siempre de modo satisfactorio. Y a cada instante se presentan problemas similares, y los pequeños están muy contentos de afrontarlos. Se irritan si los adultos intervienen: dejad que ellos mismos los resuelvan. También esto es un ejercicio de experiencia social, y estos problemas resueltos pacíficamente constituyen una experiencia continua de situaciones que el profesor no podría suscitar. Generalmente, cuando un profesor interviene, su solución es distinta de la de los niños y, por tanto, trastorna la armonía social de la clase. Si surge uno de estos problemas, deberemos, salvo casos excepcionales, dejar que los niños se las arreglen por si solos, y obrando así podremos observar con mayor objetividad las manifestaciones y el comportamiento infantil, que el adulto aún desconoce. A través de estas experiencias cotidianas, se afirma una construcción social.

Los educadores que utilizan el método de enseñanza directo no comprenden como puede desarrollarse el comportamiento social en una escuela Montessori donde, segun creen, se preparan las materias preescolares, pero no la vida social. Dicen: “Si los niños solos lo hacen todo, ¿dónde está la vida social?” Pero ¿qué es la vida social sino resolver problemas,

comportarse bien y proyectar planes aceptables por todos? Piensan que la vida social consiste en estar sentados uno junto a otro y escuchar a alguien que habla; pero esto no es vida social.

Las únicas oportunidades de vida social que tienen los niños en las escuelas comunes son los recreos o las escasas excursiones; mientras que los niños de nuestras escuelas siempre viven en una comunidad trabajadora.

Vida social

Cuando las clases son numerosas, se revelan mejor las diferencias de carácter y más fáciles son las distintas exigencias. Estas últimas resultan difíciles cuando se trata de pocos niños. El mayor perfeccionamiento de los niños se produce a través de las experiencias sociales.

Consideremos ahora la constitución de esta sociedad de niños. Los niños fueron reunidos por casualidad, pero por una sabia casualidad. Aquellos niños, que se hallaban reunidos en un ambiente cerrado, tenían edades distintas (entre 3 y 6 años): en general, en las escuelas esto no suele ocurrir, a menos que los de edades mayores sean atrasados mentalmente. Los niños siempre se clasifican por edades; en pocas escuelas encontramos esta agrupación *vertical* en la misma clase.

Cuando algunas de nuestras maestras quisieron aplicar el criterio de una edad igual en la misma clase, los mismos niños mostraron las dificultades que ello presentaba. Además, en la familia ocurre lo mismo. Una madre puede tener seis hijos y gobernar la casa con facilidad. Las dificultades empiezan cuando hay gemelos, o grupos de niños de la misma edad, porque da más trabajo tener que habérselas con pequeños que tienen necesidad de las mismas cosas. La madre con seis niños de edades distintas está mucho mejor que la que solo tiene uno. El hijo único siempre resulta difícil, y no tanto porque —como ocurre generalmente— este viciado como porque le falta compañía y sufre más que los demás. A menudo las familias tienen dificultades con el primogénito, pero no con los hijos que vienen después, y los padres creen que esto es debido a su mayor experiencia, cuando en realidad la razón radica en que los niños tienen compañía.

La sociedad es interesante en virtud de los distintos tipos que la componen. Un albergue de ancianos o ancianas es algo muerto; resulta inhumano y cruel colocar juntas personas de la misma edad. Lo mismo ocurre con los niños, ya que, al obrar así, rompemos el hilo de la vida social, le quitamos el alimento. En la mayor parte de escuelas, en primer lugar existe separación de sexos, y luego de edad, casi uniforme en las distintas clases. Es un error fundamental, que da lugar a todo tipo de errores: es un aislamiento artificial que impide el desarrollo del sentido social. En general, nosotros tenemos clases mixtas. No obstante, no es tan importante poner juntos niños y niñas, que pueden estar perfectamente en escuelas distintas, como tener niños de distintas edades. Nuestras escuelas han demostrado que los niños de distintas edades se ayudan mutuamente; los pequeños ven lo que hacen los mayores, y les piden explicaciones, que estos dan de buena gana. Es una verdadera enseñanza, ya que la mentalidad del niño de cinco años es tan próxima a la del niño de tres, que el pequeño comprende fácilmente de él lo que nosotros no sabremos explicarle. Entre ellos hay una armonía y una comunicación que raramente existe entre adulto y niño pequeño.

Los profesores son incapaces de hacer comprender a un niño de tres años muchas cosas que un niño de cinco le puede hacer comprender perfectamente: entre ellos se establece una natural osmosis mental. Y además, un niño de tres años se interesara en lo que hace uno de cinco, porque no estará muy lejos de sus posibilidades. Todos los niños más mayores se convierten en héroes y maestros, y los más pequeños son sus admiradores: estos acuden a aquellos para inspirarse, y luego trabajan por su cuenta. En las demás escuelas, donde los niños tienen la misma edad, los más inteligentes podrían enseñar perfectamente a los demás, pero a menudo el maestro no lo permite; entonces se limitan a responder cuando los demás no saben una cosa, y a menudo se engendra la envidia. En los niños pequeños no existe envidia: no son humillados por el hecho de que los mayores sepan lo que ellos aún no saben, porque sienten que cuando hayan crecido llegara su turno. Hay un gran amor y admiración, y una verdadera fraternidad, En las antiguas escuelas, el único modo de elevar el nivel de la clase es la emulación, pero desgraciadamente la emulación se convierte en envidia, odio y humillación, sentimientos deprimentes y antisociales. Entonces el niño inteligente se vuelve vanidoso y adquiere poder sobre los demás, mientras que en nuestras escuelas el niño de cinco años se siente un protector del compañero más joven. Resulta difícil imaginar lo que esta atmosfera de protección y admiración aumenta y profundiza su acción. Los niños terminan por conocer mutuamente sus caracteres, *y* se aprecian recíprocamente. En las antiguas escuelas es común repetir: “Este ha tenido el primer premio y este otro cero”. De ese modo no se puede desarrollar la fraternidad: y en cambio esta es la edad en la cual se construyen las cualidades sociales y antisociales según el ambiente. Es el punto de partida de estas cualidades.

Algunos temen que si el niño de cinco años se ocupa de enseñar, no pueda aprender; pero ante todo, no enseña pre, y se respeta su libertad; y, en segundo lugar, enseñando perfecciona lo que ya sabe, porque debe analizar y recomponer su pequeña acumulación de sabiduría para pasarla a los demás, de modo que ve las cosas más claras, con lo cual el intercambio queda compensado.

La clase de los niños de tres a seis años ni siquiera se halla separada rígidamente de la que comprende los 7 a 9 años, basta el punto que los niños de seis años toman sugerencias de la clase siguiente. Nuestras paredes divisorias son medio paredes, de modo que el acceso de una clase a otra resulta fácil, y de ese modo los pequeños escolares son libres para ir a una u otra clase. Si el niño de tres años entra en la clase de los niños de 7-9 años, no se detiene porque se da cuenta de que no puede hacer nada útil para sí. Por tanto, hay limitaciones, pero no separaciones, y todos los grupos se hallan comunicados entre sí. Cada grupo tiene su ambiente, pero no se halla aislado: siempre hay la posibilidad de dar un paseo intelectual. Un niño de tres años puede ver uno de nueve que extrae una raíz cuadrada, y puede pedirle que hace: si la respuesta no lo deja satisfecho, regresara a su ciase, donde encontrara cosas de mas interés; pero en cambio uno de seis años puede comprender algo y valerse de ello. Y con esta forma de libertad se pueden observar los límites distintos de la inteligencia a distintas edades. De ese modo, vimos como los niños de ocho años comprendían la extracción de la raíz cuadrada siguiendo el trabajo de los niños de doce a catorce años, y de este modo nos dimos cuenta de que un niño de ocho años puede aprender algebra. No solo la edad conduce al progreso, sino también la libertad de observar lo que ocurre en el entorno.

En nuestras escuelas hay animación. Los pequeños rebosan de entusiasmo, porque *comprenden* lo que hacen los mayores, y estos porque pueden ensenar lo que saben: no existen los complejos de

inferioridad, sino que se establece una normalidad reciproca que nivela el intercambio de fuerzas psíquicas.

Todo esto, y lo demás, basta para demostrar que los fenómenos que parecían tan extraordinarios en nuestras escuelas, en realidad no son más que los resultados de leyes naturales.

Estudiando el comportamiento de estos niños y sus reciprocas relaciones en una atmosfera de libertad, se nos revela el verdadero secreto de la sociedad. Son hechos sutiles y delicados que deben examinarse con un microscopio espiritual, hechos de inmenso interés que revelan la verdadera naturaleza del hombre. Por esto consideramos estas escuelas como laboratorios psicológicos, por cuanto no se trata de verdaderas investigaciones, sino de observaciones. Pero hay más hechos relevantes.

Ya hemos dicho que los niños resuelven por si mismos sus problemas, pero no hemos dicho como. Si les observamos sin intervenir, vemos algo aparentemente extraño; y es que los niños no se ayudan mutuamente del mismo modo que nosotros. Se respetan recíprocamente, y solo intervienen cuando hace falta ayuda. Esto nos da verdadera luz, porque es evidente que intuyen y respetan la necesidad esencial del niño: la de no ser ayudado inútilmente. Un día, uno de nuestros pequeños escolares había esparcido por el suelo todo el material geométrico; de repente, se oyó, procedente de la calle, bajo nuestras ventanas, el sonido de una banda que acompañaba una procesión. Todos los niños corrieron a las ventanas para verla, menos el que había esparcido por el suelo el material, porque nunca habría soñado siquiera dejar tantas cosas desparramadas de aquel modo. Necesitaba ponerlas de nuevo normalmente, y nadie le había querido echar una mano, pero sus ojos estaban llenos de lágrimas, ya que no había podido ver la procesión. Los demás se dieron cuenta de ello, y entonces muchos regresaron para ayudarle. Los adultos no poseen esta sutil discriminación para los casos de emergencia. A menudo se ayudan cuando no es necesario. Con frecuencia un hombre educado, en virtud de las buenas maneras, acercara una silla a la mesa cuando una señora deba sentarse, mientras que la señora puede sentarse perfectamente sin ayuda; o le ofrecerá el brazo para descender las escaleras, mientras puede hacerlo perfectamente sin este apoyo. Pero cuando se presenta la verdadera necesidad, todo cambia. !Cuando hace falta ayuda, nadie acude, y cuando no hay necesidad, acuden todos! .En este campo, el adulto no puede enseñar al niño. Creo que probablemente el niño tiene en su inconsciente el recuerdo de su deseo y necesidad primordial de realizar el máximo esfuerzo: y es por esto que instintivamente no ayuda a los demás cuando esta ayuda podría constituir un obstáculo.

Otro fenómeno interesante en la conducta de los niños se refiere a los perturbadores: por ejemplo, supongamos un niño admitido recientemente en la escuela y que aún no se ha ambientado; se halla inquieto, molesta y constituye un problema para todos. En general el profesor le dirá “!Esto no está bien, no es bonito!”, o bien: “Eres un niño malo”. En cambio, la reacción de los compañeros es completamente distinta. Uno de ellos se acercó al recién llegado y le dijo: “Eres un poco malo, pero no te preocupes, cuando llegamos también éramos malos”. Tenía compasión de él, consideraba su conducta como una desgracia, y el pequeño compañero quería consolar al otro y, posiblemente, aprovechar todo lo bueno que había en él. Que cambio se produciría en la sociedad si el malvado despertara compasión y realizáramos esfuerzos por consolarlo, con la misma compasión que experimentamos por un enfermo. Además, en general hacer el mal es una enfermedad psíquica debida a un mal ambiente, a condiciones de nacimiento u otras desgracias, y

debería suscitar compasión e inducir a la ayuda; entonces, nuestra estructura social mejoraría. Con nuestros niños, si ocurre un incidente, por ejemplo, si se rompe un vaso, el niño que lo ha dejado caer con frecuencia se desespera, porque no ama la destrucción y se siente en un estado de inferioridad por no haber sabido transportar el objeto. La reacción instintiva del adulto es decir: "Ves, ahora lo has roto: ¿por qué tocas cosas que te he dicho mil veces que no tocaras?" O por lo menos el adulto le ordenara recoger los pedazos, pensando que el niño sentirá mejor su culpa si se ve obligado a realizar esta operación. En cambio, ¿qué hacen nuestros niños? Todos acuden para ayudarle y, con un tono alentador en sus voces, le dicen: " !No importa! Encontraremos otro vaso". Mientras unos recogían los pedazos, otros secaban el agua vertida. Hay un instinto que les llama para asistir a los débiles, alentándolos y consolándolos: este es un instinto de progreso social. Dimos un gran paso en nuestra evolución cuando la sociedad empezó a ayudar a los débiles y a los pobres en vez de oprimirlos y expulsarlos. Toda nuestra ciencia médica se ha desarrollado según este principio; y de este instinto ha nacido la voluntad de ayudar no solo a los que despiertan compasión, sino a toda la humanidad. Alentar a los débiles y a los inferiores no es un error, sino una contribución al progreso de toda la sociedad. Los niños, apenas normalizados, dan muestras de estos sentimientos, y no solo los muestran unos para otros, sino también con los animales.

Se cree que debe enseñarse el respeto por los animales, porque se piensa que los niños son crueles o insensibles por naturaleza; pero no es así; al contrario, cuando los niños están normalizados, tienen el instinto de protección. En Laren, teníamos una pequeña cabra; yo la alimentaba todos los días, y sostenía la comida en alto, de modo que para comer tenía que sostenerse sobre sus dos patas traseras. Me interesaba verla en aquella postura, y la cabra parecía divertirse. Pero un día un pequeño se acercó y puso sus maños bajo el vientre de la cabra para sostenerla, reflejando en el rostro el temor de que el animal pudiese cansarse de estar solo sobre dos patas. Sin duda, era un sentimiento muy bueno y espontaneo.

Otra característica que se manifiesta en nuestras escuelas es la admiración por los más buenos; los niños, no solo no son envidiosos, sino que todo lo que está bien hecho suscita en ellos una entusiasta admiración. Así ocurre con la famosa explosión repentina de la escritura. La primera palabra escrita por uno de ellos fue motivo de gran alegría y risas: todos miraban al "escritor" con admiración, y de repente fueron impulsados a seguir su ejemplo: "Yo también puedo hacerlo", exclamaban. El buen trabajo de uno provoca el de todo el grupo. Lo mismo ocurrió con el alfabeto, tanto que una vez toda la clase hizo una procesión llevando los cartones de las letras a modo de banderas, y su alegría y gritos eran tales, que de los pisos inferiores (la escuela se hallaba en el ático) todo el mundo salió para ver que ocurría. "Están contentos con el alfabeto", dijo la profesora.

Entre los niños existe una evidente forma de fraternidad, basada en un sentimiento elevado, que crea la unidad en el grupo. Con estos ejemplos podemos damos cuenta de que en el ambiente donde los sentimientos son de un nivel elevado y si los niños se hallan normalizados, se crea una especie de atracción. Del mismo modo que los mayores se ocupan de los más pequeños y viceversa, los normalizados son atraídos por los nuevos, *y* estos por los que ya se hallan ambientados.

23
SOCIEDAD POR COHESION

La convivencia social entre las libres experiencias descritas más arriba, conduce finalmente a los niños a sentir *y* actuar en grupo. Pasan a formar verdaderamente una s*ociedad*, ligada por misteriosos vínculos, que actúa como un único cuerpo. Estos lazos están formados por un sentimiento común y, sin embargo, individual; a pesar de ser "individuos independientes", se hallan movidos por un mismo impulso. Una sociedad como esta parece unida más bien por la *mente absorbente* que por la conciencia.

Las líneas de construcción que hemos observado son comparables a las del trabajo de las células durante la constitución de un organismo. Evidentemente, también la sociedad tiene una fase embrional, que, en su forma inicial, puede seguirse con los niños que van desarrollándose.

Es interesante ver como se dan cuenta lentamente de que forman una comunidad que se comporta como tal. Se dan cuenta que pertenecen a un grupo y que contribuyen a la actividad de este grupo; no solo empiezan a interesarse por este grupo, sino que parece que con su espíritu trabajan en profundidad. Cuando han alcanzado este nivel, los niños ya no operan mecánicamente, sino que aspiran a hacerlo bien, y colocan en primer lugar el honor del grupo. Este primer paso hacia la conciencia social, lo llamo "*espíritu de familia o de tribu"* evocando las sociedades humanas primitivas, en las cuales el individuo ya ama, defiende y aprecia el valor de su propio grupo como finalidad y objetivo de la actividad individual.

Las primeras manifestaciones de este fenómeno nos maravillaron, porque eran independientes de nosotros y de nuestra influencia. Se produjeron como sucesivos testimonios de desarrollo, del mismo modo que a determinada edad aparecen los primeros dientes que cortan las encías. Esta asociación, formada por una necesidad espontanea, recogida por un poder interior, animada por un espíritu social, la llamo "*sociedad por cohesión"*.

Llegue a este concepto a través de las manifestaciones espontaneas de los niños, que nos asombraron mucho. Daré un ejemplo: cuando el embajador de Argentina oyó hablar de nuestra escuela donde los niños de cuatro y cinco años trabajaban en plena autonomía, leían y escribían espontáneamente, y seguían una disciplina no impuesta por la autoridad del maestro, no lo creyó. En vez de anunciar su visita, prefirió venir por sorpresa. Desgraciadamente, vino un día de vacaciones, y la escuela se hallaba cerrada. Era la escuela llamada "Casa de los Niños", situada en un bloque de casas populares donde los niños vivían con sus familias. Casualmente, cuando llego el embajador en el patio había un pequeño, y oyó las expresiones de su disgusto: comprendió que era un visitante y le dijo: "No importa si la escuela está cerrada, el portero tiene las llaves y todos estamos en casa". Le abrieron la puerta y los niños entraron en la clase y empezaron a trabajar. Sintieron el deber de hacerlo bien por el honor de su grupo: ninguno espera obtener una ventaja personal, ninguno quería distinguirse, todos cooperaban por su comunidad. La profesora no se enteró de lo ocurrido hasta el día siguiente.

Esta conciencia social no infundida por una enseñanza, completamente extraña a cualquier forma de emulación o de interés personal, era un don de la naturaleza. Pero era sin duda una meta que habían alcanzado estos niños a través de sus esfuerzos. Como dice Coghill: "La naturaleza

determina la conducta, pero esta solo se desarrolla por medio de la experiencia en el ambiente circundante”[44]. Evidentemente, la naturaleza da un esquema para la construcción de la personalidad y de la sociedad, pero este esquema solo se realiza a través de la actividad del niño cuando este se halla situado en condiciones de llevarlo a término. Al obrar de ese modo, nos ilustra las sucesivas fases del desarrollo social. Este espíritu de cuerpo, que domina la sociedad y la une, corresponde mucho a lo que el educador americano Washbume llama *integración social.* Sostiene que esta es la clave de la reforma social, y que debería constituir la base de toda la educación. La integración social se realiza cuando el individuo se identifica con el grupo a que pertenece. Cuando ocurre esto, el individuo piensa más en el éxito de su grupo que en el suyo personal. Washbume ilustra su concepto con el ejemplo de las regatas de Oxford y Cambridge; “Cada individuo realiza el máximo esfuerzo por el honor de sus colores, aun sabiendo que personalmente no obtendrá beneficio alguno, ni especiales glorias. Si lo mismo ocurriera para todas las empresas sociales, desde las grandes empresas que abarcan toda la nación hasta las empresas de la industria, etc., y si todos se dejaran llevar por el deseo de hacer honor a la comunidad a que pertenecen y no a sí mismos, quedaría regenerada toda la humanidad. En las escuelas debería cultivarse el desarrollo de este sentimiento de integración del individuo en la sociedad, porque es precisamente esto lo que falta en todas partes, y esta carencia es la que conduce a la sociedad a la quiebra y la ruina”[45].

Pero puede darse el ejemplo de una sociedad donde existe una integración social: es la sociedad de los niños pequeños guiados por los poderes mágicos de la naturaleza. Debemos apreciarla y considerarla como un tesoro, porque la enseñanza no puede formar ni el carácter ni los sentimientos: ambos son el producto de la vida.

La sociedad cohesiva, sin embargo, no se identifica con la sociedad organizada que gobierna los destinos del hombre: simplemente es la última fase en la evolución del niño, y casi la divina y misteriosa creación de un embrión social.

Sociedad organizada

Después de los seis años, cuando el niño inicia otra fase de desarrollo que marca el pasaje del embrión social al recién nacido social, de repente se inicia claramente otra forma de vida espontanea, y muestra una asociación organizada, totalmente consciente. Entonces los niños buscan los principios y las leyes establecidas por el hombre; buscan un jefe que dirija la comunidad. La obediencia al jefe y a las reglas evidentemente forma el tejido conexivo de esta sociedad. Esta obediencia, y nosotros lo sabemos, se ha preparado durante el estadio embrional que precede al periodo de desarrollo. McDougall describe este tipo de sociedad que ya empiezan a constituir los niños de seis a siete años. Se someten a los niños mayores que ellos como si fueran impulsados por un instinto que denomina “instinto gregario”[46]. Con frecuencia, los niños olvidados y abandonados organizan bandas, grupos, en rebelión contra los principios y la autoridad de los adultos. Estas exigencias naturales, que casi siempre conducen a una actitud rebelde, se han sublimado en el movimiento de los “Boy Scouts”, el cual responde a una

---

[44] En G- E. Coghill, *Anatomy and the Problem of Behaviuur,* Cambridge. 1929.
[45] En Carleton Wasiiburne. *Living Philosophy of Education,* John Day Company, Nueva York.
[46] Ver William McDougall, *An introduction to Social Psychologv, Methuen and Co. Ltd.,* Londres. 1948.

verdadera exigencia social de desarrollo, innata en la naturaleza de los muchachos y de los adolescentes.

Este “instinto gregario” es distinto de la fuerza de cohesión que se hallaba en la base de la sociedad de los niños. Las sociedades siguientes, que evolucionan hasta alcanzar el nivel de la sociedad de los adultos, están organizadas conscientemente, y precisan reglas dictadas por un hombre, y de un jefe que las haga respetar.

La vida en sociedad es un hecho natural, y, como tal, pertenece a la naturaleza humana. Se desarrolla como un organismo que durante su evolución muestra características distintas. Podría compararse a la confección de un tejido, a la hilatura y a la textura que tanta importancia tienen en la industria domestica hindú. Naturalmente, hay que partir desde el principio y considerar en primer lugar el copo blanco que la planta del algodón produce alrededor de su semilla. Así, cuando queremos considerar la construcción de la sociedad humana, debemos partir del niño pequeño y observarlo en el ambiente familiar en que ha nacido. La primera cosa que se hace con el algodón — que también era el primer trabajo en las escuelas rurales de Gandhi— es purificarlo apenas cosechado, librándolo de las semillas negras pegadas al fleco. Esta primera operación corresponde por consiguiente a cuando nosotros recogemos los niños de distintas familias y corregimos sus defectos, ayudándoles a concentrarse y normalizarse. Pasemos a la hilatura. En nuestro símil, el hilar corresponde a la formación de la personalidad del niño, que se alcanza a través del trabajo y las experiencias sociales. Esta es la base de todo: el desarrollo de la personalidad. Si el hilado está bien retorcido, es fuerte, el tejido que dará lugar también será fuerte: la calidad del paño depende del hilado. Esta es la razón principal, porque el tejido que tiene hilos sin resistencia no tiene valor.

Luego llega el momento en el cual los hilos se colocan sobre el telar y se extienden en la misma dirección, y se fijan por ambos lados con pequeños garfios. Se hallan paralelos y tienen la misma longitud, y se hallan divididos de modo que no se toquen: forman la trama de un trozo de tela, pero aun no son tela. La tela no se podría tejer sin la trama. Si se rompen los hilos o estos se hallan fuera de lugar, por no estar bien fijados en la misma dirección, la lanzadera no puede atravesarlos. Esta trama corresponde a la cohesión de la sociedad. La preparación de la sociedad humana se basa en la actividad de los niños que actúan impulsados por las exigencias de la naturaleza en un ambiente limitado, que en nuestra comparación corresponde al telar. Finalmente, quedan asociados, y cada uno tiende hacia la misma finalidad.

Entonces empieza el verdadero tejido, cuando la lanzadera pasa entre los hilos y los une fijándolos sólidamente en su lugar mediante hilos transversales. Este estadio corresponde a la sociedad organizada de los hombres, que se halla regida por leyes y está bajo la dirección de un gobierno al que todos obedecen. Cuando tenemos un verdadero pedazo de tela, queda intacto aunque lo saquemos del telar: tiene una existencia independiente y una vez suelto puede ser utilizado. Puede producirse una cantidad ilimitada de tela. Los hombres no forman una sociedad por el mero hecho de que cada individuo se ha dirigido hacia una finalidad especial en su ambiente y ha emprendido un trabajo particular suyo, como el niño en su grupo: la forma última de la sociedad humana se basa en la organización.

No obstante, las dos cosas se compenetran. La sociedad no solo depende de la organización, sino también de la cohesión — y de ambos, el elemento fundamental es el segundo, pues sirve de base

a la construcción del primero. Unas buenas leyes y un buen gobierno no pueden mantener unidas las masas y hacerlas actuar, si los mismos individuos no están orientados hacia algo que los mantiene compactos y hace de ellos un grupo. Las masas, a su vez, son más o menos fuertes y activas según el grado de desarrollo de la personalidad de los individuos y de su orientación interna.

Los griegos tenían como base de su constitución social la formación de la personalidad. Alejandro el Grande, jefe de los griegos durante un tiempo, con pocos hombres conquisto toda Persia. Los musulmanes también representan una formidable unión, no tanto por sus leyes y sus jefes como por su ideal común. Periódicamente, los musulmanes parten en grandes masas de peregrinaje hacia La Meca. Estos peregrinos no se conocen mutuamente, no tienen intereses privados, ni ambiciones; son individuos que se dirigen hacia la misma meta. Nadie los impulsa, nadie los dirige y, sin embargo, son capaces de soportar inmensos sacrificios para realizar su promesa. Estos peregrinajes son un ejemplo de cohesión.

En la historia de Europa, en la Edad Media, vemos algo que en nuestros tiempos desgarrados por guerras, los jefes de Estado no han conseguido: la verdadera unión de las naciones europeas. ¿Y cómo se realizó? El secreto de este triunfo residía en la fe que había conquistado a todos los individuos de los distintos imperios y de las distintas naciones europeas y que les unía con su formidable fuerza de cohesión. Entonces hubieron realmente reyes y emperadores (cada uno de los cuales guiaba a su propio pueblo según sus propias leyes) sometidos y dependientes de la fuerza de la cristiandad. No obstante, para construir una sociedad que actúe de forma práctica en el mundo creando una civilización de trabajo y de inteligencia, no basta la cohesión: actualmente podemos referimos a los hebreos, que están unidos por una fuerza de cohesión milenaria, pero que solo ahora se han organizado como nación. Son como la trama de un pueblo.

Es digno de observar que en los últimos tiempos se ha producido otro fenómeno. Mussolini y Hitler fueron los primeros que se dieron cuenta de que los que apuntan a la victoria segura, deben preparar los individuos a partir de su primera infancia. Adiestraron niños y jóvenes durante años y años, imponiéndoles desde el exterior un ideal que los uniera. Era un nuevo procedimiento lógico y científico, sea cual fuere su valor moral. Estos caudillos sentían la necesidad de tener una “sociedad cohesiva” como base para sus planes, y la preparaban desde las raíces.

Sin embargo, la sociedad cohesiva es un hecho natural y debe construirse espontáneamente bajo los estímulos creativos de la naturaleza. Nadie puede ocupar el lugar de Dios, y quien intenta hacerlo se convierte en un demonio, como cuando un adulto oprime con su orgullo las energías creativas de la personalidad infantil. En los adultos, la fuerza de cohesión es algo que también se relaciona con las directrices ideales, superiores al mecanismo de la organización. Deberían haber dos sociedades entrelazadas entre sí: una, por así decirlo, tendría sus raíces en la inconsciente zona creativa de la mente, y la otra dependería de los hombres que actúan conscientemente. En otras palabras: una empieza en la infancia, y la otra se superpone a esta por obra del adulto, porque, como hemos visto al principio de este volumen, es la *mente absorbente* del niño la que *absorbe* las características de la raza. Las características que presenta el niño cuando vive como “*embrión espiritual*”, no son descubiertas por el intelecto, ni por el trabajo humano, sino que son aquellos caracteres que se encuentran en la parte cohesiva de la sociedad. El niño los recoge y los encarna, y por medio de ellos construye su propia personalidad; de ese modo se convierte en un hombre con un lenguaje particular, con una religión particular y un tipo de costumbres particular.

Lo que es estable y fundamental en la sociedad siempre en revolución, es su parte cohesiva. Cuando dejamos que el niño se desarrolle y construya a partir de las invisibles raíces de la creación lo que será el adulto, entonces podemos aprender tos secretos de los que depende nuestra fuerza individual y social.

En cambio —y no tenemos más que mirar a nuestro alrededor para damos cuenta de ello— los hombres solo juzgan, actúan y se regulan en base a la parte organizativa y concierne de la sociedad; quieren reforzar y asegurar la organización como si solo la hubiesen creado ellos; no tienen ninguna consideración por las bases indispensables a esta organización, sino que solo se preocupan de las normas humanas, y su aspiración tiende hacia el descubrimiento de un jefe.

¡Esperan la llegada de un nuevo Mesías, de un genio que tenga la fuerza de conquistar y de organizar! Después de la primera guerra mundial, se propuso fundar escuelas para la preparación de *jefes,* porque se había constatado que los existentes no eran aptos para dominar los acontecimientos. Se realizaron tentativas para descubrir, a través de "tests" mentales, personas superiores, jóvenes que durante los años de escuela hubiesen mostrado cualidades especiales, para encaminarlos hacia los puestos de mando. Pero ¿Quién podía enseñarles, si no tenían educadores superiores, aptos para esta función?

Lo que faltan no son jefes: o, por lo menos, la cuestión no se limita a este aspecto. La cuestión es mucho más amplia: desgraciadamente, son las mismas masas las que se hallan completamente faltas de preparación para la vida social de nuestra civilización. Por ello el problema es educar a las masas, reconstruir el carácter de los individuos, recuperar los tesoros ocultos en cada uno de estos y desarrollar sus valores. Ningún jefe puede hacer esto, por grande que sea su genio. Con multitudes de personas faltas de preparación nunca podrá resolverse este vasto problema.

Este es el problema más urgente y acuciante de nuestro tiempo; las masas humanas son inferiores a lo que podrían ser. Ya vimos el diagrama de las dos fuerzas de atracción, una que partía del centro, otra de la periferia. La gran tarea de la educación debe consistir en intentar salvar la normalidad que, con su fuerza, tiende hacia el centro de perfección. En cambio, ahora solo se preparan artificialmente hombres anormales y débiles, predispuestos a enfermedades mentales, que necesitan cuidados incesantes para no deslizarse hacia la periferia, donde, una vez caídos, se convertirán en seres extra-sociales. Lo que ocurre actualmente es en realidad un delito de lesa humanidad, y si repercute sobre todos nosotros podría destruimos. La masa de los iletrados, que cubre la mitad de la superficie de la tierra, no pesa verdaderamente sobre la sociedad; lo que pesa es el hecho de que sin damos cuenta ignoramos la creación del hombre y pisoteamos los tesoros depositados por Dios en cada niño, porque allí se encuentra la fuente de valores morales e intelectuales que pueden llevar a todo el mundo a un nivel más elevado. Nos lamentamos ante la muerte y aspiramos salvar a la humanidad de la destrucción, pero lo que debemos tener presente no es el salvarnos de los peligros, sino nuestra elevación individual y nuestro mismo destino de hombres. Lo que debería afligirnos, pues, no es la muerte, sino el paraíso perdido.

El mayor peligro reside en nuestra ignorancia: sabemos buscar perlas en las conchas de las ostras, oro en las rocas, carbón en las vísceras de la tierra, pero en cambio ignoramos el germen espiritual, la "nebulosa" de la creación que el niño oculta en el cuando viene a nuestro mundo para renovar la humanidad.

Si en las escuelas ordinarias se admitiera la organización espontanea ya descrita, esto conduciría a una notable mejora. En cambio, los educadores creen que los niños no son activos cuando aprenden, y los impulsan, alientan, castigan o premian para estimularles, alentando la competición para conseguir dar animación al esfuerzo. Diríase que todos se hallan impelidos por la búsqueda del mal, por el gusto de combatirlo: y una actitud típica del adulto es descubrir el vicio para suprimirlo. Pero la corrección del error con frecuencia es humillante y desalentadora, y como que ahora se halla en la base de la educación, el resultado general es un descenso del nivel de vida. En las escuelas no se permite copiar; y se considera culpable ayudar a un escolar más débil; el escolar que ayuda al compañero que no sabe hacer su tarea es considerado culpable tanto como el que acepta la ayuda, y de ese modo no se forma la unión y se impone un principio de moralidad que hace descender el nivel normal. Constantemente se repite: "*No* juegues", "*No* te excites", "*No* le ayudes", "*No* contestes cuando no te pregunten". Todo tiene una dirección negativa. ¿Qué debemos hacer ante esta situación? Incluso cuando el profesor intenta elevar su clase, siempre lo hará de modo distinto a como lo harían los mismos niños. Probablemente, en el mejor de los casos, dirá: "No seas envidioso si alguno es mejor que tu", o "No te vengues si alguien te ofende". Ya que la educación corriente se halla llena de negaciones, la idea general es que todos estamos equivocados y que nuestro deber es mejorarnos lo máximo posible. Pero precisamente los niños hacen cosas que el profesor ni siquiera imagina: *admiran* al que es mejor que ellos y, por tanto, no se limitan a "no ser envidiosos". Algunas actitudes del espíritu no pueden ser suscitadas si no existen; pero si existen y son instintivas (como lo son en realidad), ¡es muy importante fomentarlas y cultivarlas! Lo mismo puede decirse a propósito del "no te vengues": y con frecuencia ocurre que un niño se hace amigo del que lo ha ofendido; pero nadie puede *obligarle.* Se puede experimentar simpatía y amor por el que ha hecho el mal, pero esta simpatía no se puede *imponer* desde fuera. Resulta hermoso ayudar al compañero de mente más débil, pero no por *obligación.* Estos sentimientos naturales, como he dicho, deberían ser más fomentados. Desgraciadamente, con frecuencia se vuelven áridos, y todo el trabajo de las escuelas se desarrolla en la zona blanca inferior (ver figura 11), que tiende hacia la periferia de los antisociales y de los extra-sociales. La educadora primero piensa que el niño es incapaz y que debe ser instruido, luego cree que hace bien al decir: "No hagas esto o lo otro", o, en otras palabras: "No te deslices hacia la periferia". En cambio, los niños normalizados presentan una clara inclinación hacia el bien, y no sienten la necesidad de "evitar" el mal. Otro acto negativo es la interrupción del trabajo a horas fijas según un horario. Se dice al niño: "No te entretengas demasiado tiempo en una cosa determinada o te cansaras", mientras que el, evidentemente, quiere realizar el máximo esfuerzo. Las escuelas que tenemos actualmente no pueden ayudar el instinto creativo de los niños, que tienen en si casi una exaltación de actividades: exaltación en el trabajo intenso, en encontrar hermoso el trabajo, en consolar a los afligidos y ayudar a los débiles. Se podría comparar la relación entre las escuelas ordinarias y las escuelas normalizadas con la relación entre el antiguo y el nuevo Testamento. Los diez mandamientos del antiguo Testamento: "No mataras", "No robaras", y todas las demás formulas negativas de una ley necesaria para hombres de una mente aun oscura y confusa: pero en el nuevo Testamento, Cristo, semejante a los niños, nos da mandamientos positivos, como: "Ama a tu enemigo". A los que parecían superiores a los demás, que seguían las leyes y querían ser admirados por ello. Cristo dice: "Yo he venido para los pecadores". Pero no basta con enseñar a los hombres estos principios; es inútil repetir "Ama a tu enemigo", y que se dice en la iglesia, *y no* en la batalla, donde ocurre lo contrario. Cuando se dice: "No mataras", solo se llama la atención sobre el mal para protegerse a si mismo, como si el bien fuera impracticable. Amar a un enemigo parece imposible, tanto que en general queda como un vano ideal.

¿Y por qué? Porque la raíz de la bondad no existe en el corazón del hombre; puede que algún tiempo existiera, pero actualmente está muerta *y* enterrada. Si durante el periodo de la educación se fomentan la rivalidad, la emulación, la ambición, ¿como esperar que la gente mayor que ha crecido en esta atmosfera, a los veinte o treinta años sea buena solo porque alguien les predica la bondad? Yo afirmo que es imposible, porque no se ha realizado ninguna preparación para la vida del espíritu.

Lo que es importante no son los sermones, sino los instintos creativos, porque son una realidad: los niños actúan según la naturaleza, y no porque el profesor los exhorte. El bien tendría que proceder de la ayuda recíproca, de la unión derivada de la cohesión espiritual: esta sociedad creada por cohesión, como se ha visto entre los niños, es la base de todas las organizaciones; por esto sostengo que no podemos enseñar a los niños de tres a seis años. Podemos observarlos con inteligencia y seguir su desarrollo, en cada hora y cada día de sus incesantes ejercicios. Lo que la naturaleza da, se desarrolla con el trabajo constante: la naturaleza ofrece una guía, pero también enseña que, para desarrollar cualquier cosa en cualquier campo, es necesario un continuo esfuerzo y experiencia. Si falta esta posibilidad, los sermones no servirán de nada. El *crecimiento* proviene de la actividad, no de la comprensión intelectual: por tanto la educación de los niños es especialmente importante entre los tres y los seis años, porque es el periodo embrional para la formación del carácter y de la sociedad (del mismo modo que el periodo que va desde el nacimiento a los tres año es el de la formación de la sique, y el periodo prenatal es el de la formación de la vida física). Lo que realiza el niño entre los tres y los seis años no depende de ninguna doctrina, sino de una directiva divina que guía al espíritu hacia la construcción. Son los gérmenes del “comportamiento humano”, y solo pueden desarrollarse en el justo ambiente de libertad y orden.

24
EL ERROR Y SU CONTROL

Los niños de nuestras escuelas son libres, pero es necesaria la organización: una organización más cuidada que en las demás escuelas, a fin de que los niños sean libres de *trabajar*. El niño que realiza sus experiencias en un ambiente preparado se perfecciona, pero le resulta indispensable un material de trabajo especial. Una vez conseguida la concentración, podrá mantenerla a través de todo tipo de actividades, y será más activo cuanto menos lo sea el educador, hasta que este quedara casi al margen.

Aquí hemos indicado el hecho de que, para realizar ejercicios repetidos en libertad, los niños se unen en una sociedad especial tanto más perfecta que la nuestra y nos persuaden de que deberíamos dejarles libres de nuestras interferencias. Es un fenómeno de vida, delicado porque se trata de la vida del embrión, y ni siquiera debería tocarse: creadas las condiciones necesarias, todo objeto, correspondiente a la necesidad de desarrollo, bastara para suscitar este fenómeno.

En nuestro ambiente hay una relación precisa entre el educador y el niño. La tarea del educador será desarrollada en otro capítulo, pero una de las cosas que el educador no debe hacer es interferir para alabar, para castigar o corregir errores. A muchos educadores les parece un principio equivocado, y siempre son contrarios a nuestro método en este punto. Dicen: "¿Cómo podréis hacer progresar al niño si no corregís sus errores?" En la educación común la tarea fundamental del educador es corregir, tanto en el campo moral como en el intelectual; la educación avanza según dos direcciones: dar premios o dar castigos; pero si un niño recibe premios y castigos, significa que no tiene la energía para guiarse y que se remite a la continua dirección del profesor. Los premios y los castigos, en cuanto resultan extraños al trabajo espontaneo del desarrollo del niño, suprimen y ofenden la espontaneidad del espíritu. Por esto no pueden darse en las escuelas que, como las nuestras, quieren defender *y* hacer posible la espontaneidad. Los niños dejados libres, son absolutamente indiferentes a los premios y a los castigos.

La abolición de los premios no habría suscitado protestas: en el fondo, constituía una economía; y en todo caso los premios tocan a pocos, y en general a finales de curso. !Pero los castigos! Esto era otro asunto: los castigos tienen lugar cada día. ¿Qué significan las correcciones sobre el cuaderno de deberes? ¡Significa poner diez o cero! .Como puede representar una "corrección" el cero? Entonces el profesor dice: "Siempre cometéis los mismos errores; no escucháis cuando hablo; en los exámenes os suspenderán". Todas las anotaciones en los cuadernos, y las observaciones de las maestras, producen una reducción de la energía y del interés. Decir: "Eres malo" o "eres estúpido", es humillante: es un insulto y una ofensa, pero no una corrección, porque el niño para corregirse debe mejorar, ¿y cómo puede mejorar si ya se halla por debajo de la media, y además de esto es humillado? En los tiempos antiguos, los profesores acostumbraban a poner orejas de burro a los niños cuando parecían tontos, y cuando escribían mal les golpeaban los dedos. Aunque hubiesen gastado todo el papel del mundo en hacer orejas de burro *y* aunque hubiesen reducido a polvo los pobres dedos, no habrían corregido nada: solo la experiencia y el ejercicio corrigen los errores, y la adquisición de las distintas capacidades requiere un largo ejercicio. Si un niño no tiene disciplina, trabajando en sociedad con los demás niños la adquiere, y no en cambio si se le dice que es un indisciplinado. Si se dice a un escolar que no sabe hacer

algo, puede contestar fácilmente: “¿Por qué me lo dice?, !ya lo sé!”. Esto no es corregir, sino presentar los hechos. Corrección y perfección dependen de que el niño pueda ejercitarse a voluntad durante un tiempo.

También pueden cometerse errores y el niño puede no darse cuenta de que los ha cometido: pero el profesor también puede equivocarse sin saber que ha cometido un error. Desgraciadamente, el profesor en general parte del concepto de que nunca se equivoca, y de que es un ejemplo, y de ese modo, si comete un error, seguro que no se lo dirá al niño: su dignidad se basa en tener siempre razón. El profesor debe ser infalible. Y esto no es culpa de los profesores que se ven obligados por las circunstancias al comportamiento descrito, sino de la educación escolar, que se basa en criterios falsos.

Consideremos el error en sí mismo. Es preciso admitir que todos podemos equivocarnos; es una realidad de la vida, o sea que admitirlo ya es dar un gran paso hacia el progreso. Si debemos recorrer los caminos de la verdad y de la realidad, debemos admitir que podemos equivocarnos todos, de lo contrario seriamos perfectos. Por tanto, será mejor demostrar una actitud simpática hacia el error, y considerarlo como un compañero que vive con nosotros y que tiene una finalidad, porque realmente la tiene. Muchos errores se corrigen espontáneamente durante la vida. El pequeño de un año empieza a andar de forma incierta, se tambalea, cae, pero finalmente anda. Corrige su error cre*ciendo y realizando* su *experiencia.* Nos hacemos la ilusión de que caminamos a lo largo del camino de la vida hacia la perfección: en realidad, cometemos error sobre error, y no los corregimos, no los reconocemos y vivimos en la ilusión, fuera de la realidad. El profesor que parte del principio de que es perfecto y que no reconoce sus propios errores, no es un buen profesor. ¡Se mire donde se mire, siempre encontramos el Señor Error! Si queremos dirigimos hacia la perfección, conviene estar atentos a los errores, porque la perfección solo se proseguirá cuando los corrijamos, y es preciso mirarlos a la luz del sol, es preciso acordarse de que existen como existe la vida misma.

Las ciencias exactas (matemática, física, química, etc.) llaman la atención sobre el error, porque son ciencias que tienen la misión de ponerlo en evidencia. El estudio científico del error se inicia con las ciencias positivas, las cuales son consideradas inmunes de error porque miden exactamente y pueden valorar el error. Interesan dos cosas: 1) conseguir cierta exactitud, 2) valorar el error con cierta exactitud. Cualquier cosa que nos diga la ciencia, nos la da con una aproximación, no como absoluta, y *el resultado* considera esta aproximación. Por ejemplo, una inyección antimicrobiana da un resultado seguro en 95 por ciento de los casos, pero es importante saber que existe 5 por ciento de inseguridad. Del mismo modo, una medida se considera correcta hasta un cierto número de milésimas. En la ciencia no hay nada que venga dado o aceptado sin la indicación del error probable, y lo que confiere importancia a los elementos es el cálculo de los errores. Si el resultado no se da junto con el error probable, tan importante como el mismo resultado, un dato no es considerado seriamente. Si este cálculo del error es tan importante para la ciencia misma, aun lo será más para nuestro trabajo, donde el error presenta un especial interés y su conocimiento resulta necesario para corregir o controlar.

Por consiguiente, se trata de un principio científico que también es un principio de verdad, el “control del error”, que debemos aplicar en la educación. En cualquier cosa que se haga en la escuela por parte de las educadoras, de los niños o de los demás, siempre hay errores. En la vida de la escuda debe entrar el principio de que *no solo es importante la corrección, sino el control*

individual del error, que nos dice si tenemos razón o no. Yo tengo que saber si he trabajado bien o mal, y, si antes había considerado el error con ligereza, ahora me interesa. En las escuelas comunes, un alumno se equivoca sin saberlo, inconscientemente y con indiferencia, porque no es el quien debe corregir sus propios errores, sino el profesor, que se encarga precisamente de esto. !Cuan lejano se halla este procedimiento del campo de la libertad! Si no tengo la habilidad para controlar mis propios errores, tengo que dirigirme a alguien que lo sepa hacer mejor que yo. Cuando, en cambio, es más importante comprender los errores que se cometen y saberlos controlar. Una de las mayores conquistas de la libertad psíquica es darse cuenta de que podemos cometer un error y de que podemos reconocer y controlar el error sin ayuda. El no saber controlar algo sin tener que recurrir a la ayuda ajena, vuelve indeciso el carácter. Nace un sentimiento de inferioridad desalentadora y una falta de confianza en sí mismo. El control del error es una guía que nos indica si estamos en el buen camino.

Pongamos el caso que quiero ir a un determinado lugar, y que no conozco el camino; esto en la vida ocurre con frecuencia. Para estar seguro tomare un plano topográfico, y a lo largo del camino veré señales que me indicaran donde me encuentro, puedo haber visto un cartel con esta indicación: "Ahmadabad a dos kilómetros"... en cambio si veo un cartel que dice: "A Bombay 50 kilómetros", me doy cuenta de que me he equivocado. El plano y las señales me han prestado ayuda: si no hubiese tenido el plano habría tenido que preguntar, obteniendo indicaciones contradictorias. Sin una guía o control, es imposible avanzar.

Por consiguiente, en la ciencia positiva y en la vida práctica debe admitirse desde el principio que es preciso tener la posibilidad de controlar el error. Por eso, *junto* con la enseñanza y el material, es esencial el control del error. La posibilidad de proceder consiste en gran parte en tener libertad y un camino seguro, y los medios de decimos a nosotros mismos si y cuando nos equivocamos. Cuando en nuestra escuela y en la vida practica conseguimos seguir este principio, no importa que la educadora o la madre sean o no perfectas. Los errores cometidos por los adultos tienen algo interesante, y los niños simpatizan con ellos, aunque de forma completamente distanciada. Para ellos, es un aspecto de la naturaleza, y el hecho de que todos podamos equivocarnos provoca en su corazón un gran afecto; es una nueva razón de unión entre madre y niño. Los errores nos aproximan y nos hacen más amigos: la fraternidad nace más fácilmente en el camino de los errores que en el de la perfección. Si alguien es perfecto no puede cambiar: dos personas perfectas juntas en general combaten entre si porque no existe la posibilidad de cambiar y comprenderse.

Consideremos, por ejemplo, uno de los primeros ejercicios prácticos que realizan los niños con el material. Se trata de cilindros de la misma altura, pero de diámetros distintos, que se introducen en pequeños zócalos con los correspondientes agujeros. El primer ejercicio consiste en reconocer que los cilindros son distintos, el segundo en cogerlos con tres dedos. El niño empieza a meterlos en sus zócalos, pero cuando ha terminado se da cuenta de que ha cometido un error, porque ha quedado un cilindro demasiado grande comparado con el pequeño agujero que queda por llenar, mientras que hay otros cilindros que bailan en sus agujeros: los mira y los observa con más atención. Se encuentra frente al problema de aquel cilindro que ha quedado fuera como evidencia de un error. Pues bien, esto es lo que aumenta el interés en el ejercicio, y que hace que lo repita muchas veces. Por eso el citado material responde a dos finalidades: 1) aguzar los sentidos del niño, 2) darle la posibilidad de un control de los errores.

Nuestro material tiene la particularidad de ofrecer un control del error muy visible y tangible; un pequeño de dos años puede utilizarlo y adquirir la noción del control del error y encaminarse hacia su perfeccionamiento. Con una práctica cotidiana de estos ejercicios, adquiere la posibilidad de corregir los errores y de sentirse seguro de sí mismo. Esto no significa perfección, sino conocimiento de las propias posibilidades, y por consiguiente ser capaz de hacer algo. Podría decir: "No soy perfecto, no soy omnipotente, pero se hacer esto y conozco mi fuerza, y también sé que puedo equivocarme y corregirme... es decir que conozco mi camino". En esto hay prudencia, certidumbre y experiencia: camino seguro hacia la perfección. Llegar a esta certidumbre no es tan sencillo como parece, ni es tan simple encaminarse en la vía de la perfección. Decir a alguien que es tonto, estúpido, bueno o malo, es una forma de traición: el niño debe darse cuenta por sí mismo de lo que hace, y hay que darle la posibilidad de controlar sus propios errores a la vez que se le ofrece la posibilidad de desarrollarse.

Observemos más tarde un niño que haya sido educado de este modo. Hará ejercicios de aritmética, pero siempre tendrá la posibilidad de comprobar las operaciones y el muchacho se acostumbrara a controlar el mismo su propio trabajo. Este control es más atractivo que el ejercicio mismo. Lo mismo vale para la lectura. El niño debe realizar un ejercicio consistente en poner carteles escritos en correspondencia con objetos determinados: hay otros cartones, además, sobre los que figuran los mismos objetos con los nombres correspondientes, para el control. El gran placer del niño consiste en la verificación de si se ha equivocado o no.

Si en la práctica de la vida escolar hacemos posible este control de los errores, nos hallaremos en la vía de la perfección. El interés por el mejoramiento y las continuas pruebas y controles son tan importantes para el niño, que aseguran su progreso. Por naturaleza, tiende hacia la exactitud y el modo de ejercerla lo atrae. En una de nuestras escuelas, una niña vio una indicación escrita de ese modo: "Ve fuera, cierra la puerta y regresa". La estudio atentamente, y luego se puso en movimiento para obedecer, pero a mitad de camino volvió atrás y dirigiéndose al profesor le dijo: "¿Cómo lo hago para regresar si cierro la puerta?" "Tienes razón", dijo la educadora, "me he equivocado", y corrigió el escrito; y la niña, con una sonrisa: "Si, ahora puedo hacerlo".

De este control de los errores surge una forma de fraternidad: los errores dividen a los hombres, pero el control de los mismos es un modo de unirlos. Corregir el error, en cualquier campo, puede ser de interés general. El error mismo se vuelve interesante: se convierte en un lazo, y verdaderamente en un medio de cohesión entre los seres humanos, pero especialmente entre los niños y adultos. Cuando un niño encuentra un error en el adulto, no se produce una falta de respeto en el niño o una disminución de la dignidad del adulto: el error se convierte en una cosa en sí, que puede ser sometida a control.

De ese modo los pequeños pasos conducen a cosas muy

25
LOS TRES GRADOS DE LA OBEDIENCIA

En la educación habitual del carácter, las principales preocupaciones se refieren a la voluntad y a la obediencia, y generalmente constituyen dos conceptos antagónicos en la mente de los hombres. Una de las finalidades de la educación siempre ha sido doblegar la voluntad del niño y sustituirla por la del adulto, que exige su obediencia.

Quisiera aclarar estas ideas, basándome no ya en una opinión, sino en mi experiencia. Ante todo debemos admitir que en esta materia reina una gran confusión. Los estudios biológicos nos sugieren que la voluntad del hombre forma parte de un poder universal (*horme),* y que esta fuerza universal no es física, sino que es la fuerza de la vida en curso de evolución. Toda forma de vida es impulsada irresistiblemente hacia la evolución, y lo que le da impulso es la *horme.* La evolución está regida por leyes fijas y no por el azar o la fortuna: estas leyes de vida nos dicen que la voluntad del hombre es una expresión de aquella fuerza y plasma su comportamiento. En la infancia esta fuerza se convierte en parte consciente apenas el niño realiza una acción deliberada por el mismo, y luego se desarrolla, pero solo por medio de la experiencia. Por eso decimos que la voluntad es algo que debe desarrollarse y que, por ser natural, obedece a leyes naturales.

La confusión, en este campo, también proviene de la idea de que las acciones voluntarias de los niños son naturalmente desordenadas y a veces violentas, lo cual es debido, en general, al hecho de que la gente ve este tipo de acciones del niño y cree que son expresiones de su voluntad; pero no es así; estas acciones no pertenecen al campo de la fuerza universal (*horme*). Si consideráramos el comportamiento de los adultos y tomáramos las convulsiones de un hombre por manifestaciones voluntarias o los actos cometidos en un acceso de ira como regidos por su voluntad, evidentemente sería absurdo. En efecto, hablamos de voluntad como de algo que implica una finalidad a alcanzar y dificultades que vencer. En cambio, si consideráramos que las acciones voluntarias son movimientos casi siempre desordenados, entonces se sentiría la necesidad de dominar la voluntad, como se decía antiguamente, de “romper la voluntad” y, una vez considerado necesario esto, el resultado lógico sería sustituir nuestra voluntad por la del niño obligándolo a “obedecernos”.

La realidad de los hechos es que la voluntad no conduce al desorden y a la violencia; estos son signos de desviación y de sufrimiento. En su campo natural, la voluntad es una fuerza que impulsa a acciones benéficas para la vida. La tarea que la naturaleza impone al niño es la de crecer, y la voluntad del niño es precisamente una fuerza que impulsa al crecimiento y al desarrollo.

Una voluntad que quiere lo que el individuo hace, conduce hacia el desarrollo consciente. Nuestros niños eligen espontáneamente su trabajo y, repitiendo el ejercicio elegido, desarrollan la conciencia de sus acciones. Lo que al principio solo era un impulso vital *(horme)* ahora se convierte en acción de la voluntad; primero el niño actuaba instintivamente, ahora actúa consciente y voluntariamente: v esto representa un despertar del espíritu.

El niño mismo ha comprendido esta diferencia y la expresa de modo que siempre constituirá un precioso recuerdo para nuestra experiencia. Una señora de la buena sociedad visitaba un día nuestra escuela y, con su mentalidad anticuada, dijo a un niño: “Así, aquí hacéis lo que queréis, no?” Y el niño contesto: “No, señora, no hacemos lo que queremos, queremos lo que hacemos”. El niño sentía la sutil diferencia entre hacer lo que uno quiere y amar lo que uno hace.

Debe quedar clara una cosa: la voluntad consciente es un poder que se desarrolla con el ejercicio y el trabajo. Nuestra finalidad es cultivar la voluntad, no quebrarla. La voluntad puede ser quebrada en un instante: su desarrollo es un proceso lento, que tiene lugar a través de una continua actividad en relación con el ambiente. Destruir es fácil: la devastación de un edificio es cosa de segundos mediante un bombardeo o un terremoto; pero en cambio, !qué difícil es construir! La construcción exige un conocimiento de las leyes del equilibrio, de la resistencia de los materiales, y también del arte, para que la construcción sea armoniosa.

Si para una construcción material inanimada se requiere todo esto, !cuanto más requerirá la construcción del espíritu humano! Esta construcción tiene lugar en la intimidad. El constructor no puede por tanto ser la madre, ni el educador: ellos no son los arquitectos, sino que solo puede ayudar a la obra de creacion que procede del niño mismo. Ayudar, esta debería ser su tarea y su finalidad, pero también tienen el poder de destruir y romper, con la represión. Este punto, oscuro a causa de tantos prejuicios, merece ser aclarado.

El prejuicio más común en la educación ordinaria implica que con la enseñanza se puede obtener todo (o sea dirigiéndose al oído del niño), o también dando ejemplo para ser imitados (una especie de educación visual); mientras que la personalidad solo puede desarrollarse con el propio ejercicio. En general se considera al niño como un ser receptivo y no como un individuo activo; y esto ocurre en todos los campos: el desarrollo de la imaginación también es tratado desde este punto de vista; se relatan al niño cuentos de hadas, historias encantadoras de príncipes y princesas, y se cree que todo ello desarrolla la imaginación, pero escuchando tales o cuales historias, el niño no hace más que *recibir* impresiones, no desarrolla por completo sus propias posibilidades de imaginación, una entre las más altas cualidades de la inteligencia. En el caso de la voluntad, este error aun es más grave, porque la educación habitual no solo evita a la voluntad la ocasión de desarrollarse, sino que obstaculiza este desarrollo e inhibe directamente su expresión. Toda tentativa de resistencia por parte del niño es tomada como una forma de rebelión: se diría que el educador hace todo lo posible por destruir la voluntad del alumno. Por otra parte, el principio educativo de la enseñanza a través del ejemplo conduce al educador a poner a un lado el mundo de la fantasía, a presentarse a sus alumnos como modelo. Y de ese modo, imaginación y voluntad permanecen inertes y la actividad de los niños queda reducida a seguir al maestro, tanto si cuenta historias como si actúa.

Finalmente, debemos liberarnos de estos prejuicios y afrontar con valor 1a realidad.

En la educación tradicional, el maestro razona de un modo que puede parecer bastante lógico. Piensa: “Para poder educar, tengo que ser bueno y perfecto. Se lo que tengo o no tengo que hacer: por esto bastara que los niños me imiten y me obedezcan”. La obediencia es la base secreta de la enseñanza. No recuerdo que famoso educador pronuncio esta máxima: “Todas las virtudes del niño se resumen en una: obediencia”.

De ese modo, la tarea del maestro es fácil y exaltante. Dice: “Ante mí se halla un ser vacío, o lleno de errores: lo transformare recreándolo a mi imagen y semejanza”. De ese modo se atribuye los poderes expresados en las palabras de la Biblia: “Y Dios creo al hombre a su imagen y semejanza” (Gen. 1, 27.)

Naturalmente, el adulto no se da cuenta de que intenta ocupar el lugar de Dios: olvida sobre todo la otra parte de la historia bíblica, cuando el diablo se convierte en tal a causa del orgullo que lo impulsa a ocupar el lugar del Creador.

El niño lleva en si la obra de un creador mucho más grande que el educador, el padre o la madre, y a pesar de ello debe someterse a estos. Antiguamente los maestros utilizaban el bastón para conseguir sus objetivos, e incluso hace poco, en una nación, por lo demás muy civilizada, los educadores han declarado: “Si debemos renunciar al látigo, renunciamos a educar”. En la Biblia también hallamos, entre los Proverbios de Salomón, uno famoso en que se dice que son malos padres aquellos que no utilizan el bastón, ya *que condenan* a sus hijos al infierno. La disciplina se apoya en amenazas y miedo. Y así se llega a la conclusión de que el niño desobediente es malo y el obediente es bueno.

En nuestra época de teorías democráticas y de libertad, si se reflexiona sobre esta actitud, nos veremos forzados a concluir que la educación aún vigente condena al educador a ser un tirano. Solo que los tiranos, ya muy inteligentes de por sí, asocian a la fuerza de voluntad un poco de originalidad y cierta dosis de imaginación, mientras que los educadores “a la antigua” a menudo solo tienen ilusiones y prejuicios, y sostienen normas irrazonables. Entre el tirano y el maestro existe esta diferencia: que mientras el primero utiliza medios duros para construir, el segundo utiliza los mismos medios para no conseguir tampoco su objetivo. Es un error fundamental creer que la voluntad del individuo debe ser destruida, a fin de que pueda obedecer, es decir aceptar, y seguir lo que otro decide. Si aplicásemos este razonamiento a la educación intelectual, deberíamos decir que para hacer aprender nuestra cultura al niño ante todo es preciso destruirle la inteligencia.

Muy distinto es obtener obediencia de individuos que ya han desarrollado su voluntad, pero que han decidido libremente seguir la nuestra. Este tipo de obediencia es un acto de homenaje, un reconocimiento de la superioridad del educador, el cual debería reportarle una gran satisfacción.

Voluntad y obediencia se hallan relacionadas entre sí, ya que la voluntad es la base y la obediencia marca una segunda fase en el proceso del desarrollo. Solo entonces, la obediencia adquiere un significado superior al que generalmente se imagina el educador: puede considerarse como una sublimación de la voluntad individual.

La obediencia también puede interpretarse como un fenómeno de la vida, y puede ser considerada como una característica de la naturaleza. En efecto, hemos visto el desarrollo de la obediencia en nuestros niños como una especie de evolución; se muestra espontáneamente y de sorpresa, y representa el punto de llegada de un largo proceso de perfeccionamiento.

Si en el alma humana no hubiesen estas cualidades, si los hombres, a través de un proceso de evolución, no adquirieran la capacidad de obediencia, la sociedad no podría existir. Basta echar una mirada superficial a todo lo que ocurre en el mundo para comprender en que medida obedece

la gente. Este tipo de obediencia es precisamente la razón por la cual grandes grupos de hombres caen en un abismo de destrucción: una obediencia sin control, una obediencia que conduce a naciones enteras al desastre. !En el mundo *no* falta obediencia, sino al contrario!, la obediencia, como consecuencia natural en el desarrollo del alma humana, es muy evidente, pero lo que falta, desgraciadamente, es el control de la obediencia.

Lo que hemos podido observar en los niños en un ambiente enfocado para ayudar a su natural desarrollo, nos ha mostrado claramente la progresión de la obediencia como uno de los coeficientes más destacados del carácter. Esta observación arroja mucha luz sobre el argumento.

En el transcurso de nuestra experiencia hemos visto perfectamente como la obediencia se desarrolla en el niño de forma análoga a las demás cualidades del carácter: al principio la obediencia es regida por la *horme*, y luego asciende al nivel de la conciencia; aquí se desarrolla posteriormente ascendiendo de grado en grado hasta poder ser controlada por la voluntad consciente.

Intentemos definir lo que significa realmente obediencia para muchos y que en el fondo es lo que ha significado siempre: educador y padres ordenan a los niños lo que deben hacer y los niños responden ejecutando la orden.

El desarrollo natural de la obediencia puede dividirse en tres grados. En el *primer grado*, el niño solo obedece ocasionalmente, no siempre. Este hecho, que se podría atribuir a un comportamiento caprichoso, debe ser analizado.

La obediencia no solo está relacionada con lo que llamamos “buena voluntad”. Durante el primer periodo de la vida, las acciones del niño obedecen a la *horme*. Esto está muy claro en todos, hasta el final del primer año; entre un año y seis, el fenómeno es menos aparente a medida que en el niño se desarrollan la conciencia y el control de sí mismo. Durante este periodo, la obediencia depende de hechos de formación. Para poder ejecutar la acción ordenada, se requiere una cierta habilidad y determinado grado de madurez. Por eso, la obediencia debe ser juzgada en relación al desarrollo y a las condiciones vitales. Es absurdo ordenar que alguien ande con la nariz, porque es fisiológicamente imposible: como tampoco es posible decir “escribe una carta” a alguien que no sabe escribir. Por esto hay que establecer primero la posibilidad material de la obediencia en relación al desarrollo alcanzado. Y es por esto que un niño de menos de tres años no puede ser obediente, si la orden recibida no corresponde al impulso vital. No puede hacerlo porque aún no se ha construido a sí mismo: aún está implicado en la elaboración inconsciente de los mecanismos de su propia personalidad y aún no ha alcanzado el punto en el cual sus intenciones puedan servir y las pueda dominar conscientemente. El dominio representa un progreso en el desarrollo. En efecto, los usos y los modos en que viven juntos los niños y adultos, sobreentendiendo que el adulto no espera obediencia de un niño de dos años. A esta edad el adulto, por intuición y lógica, o quizás a causa de una convivencia más que milenaria, solo podrá impedir, de forma más o menos violenta, aquellas acciones del pequeño que le parecen reprobables.

No obstante, la obediencia no solo es inhibición; consiste sobre todo en actuar según la voluntad de otra persona. Aunque la vida de un niño ya mayor no es la misma que la fase de preparacion primitiva del niño de cero a tres años, que, como hemos dicho, transcurre en el misterio de la

vida, en este periodo también nos hallamos frente a hechos análogos. El niño, después de los tres años debe haber podido desarrollar determinadas cualidades que le permiten obedecer: no puede actuar de repente según la voluntad de otro individuo, ni comprender un día la razón y la lógica de hacer lo que quiere el otro. Algunos progresos son el resultado de una *formación interior* que pasa a través de varios estadios. Mientras dura este periodo de formación, puede ocurrir que el niño de cuando en cuando consiga realizar una acción que se le ha ordenado, pero corresponderá a una adquisición de madurez interior apenas realizada; la voluntad no puede disponer de ella hasta que la adquisición es sólida y permanente. Algo parecido ocurre cuando el niño se esfuerza en adquirir los primeros elementos mecánicos de las funciones motrices. Alrededor de un año *se* arriesga a dar los primeros pasos, pero a menudo cae y durante un tiempo no repite el experimento: en cambio, cuando el mecanismo del caminar se halla completamente estable, podrá ejercerlo en cualquier momento. Este es otro punto muy importante. La obediencia del niño, en este segundo estadio, dependerá sobre todo del desarrollo de sus capacidades. Puede ocurrir, por ejemplo, que consiga obedecer una vez, pero no una segunda vez; esta incapacidad para repetir el acto de obediencia se atribuye a "mala voluntad". Si es así, el profesor, con su insistencia y sus críticas, puede obstaculizar el desarrollo interno que se está llevando a cabo. En la historia de Pestalozzi, el famoso educador suizo, que aún tiene tanta influencia en las escuelas de todo el mundo, encontramos un elemento muy importante. Pestalozzi fue el primero que introdujo una nota paternal en el tratamiento de los escolares: siempre sentía simpatía por ellos y se hallaba dispuesto a perdonar. Había una cosa, excluida del perdón: el comportamiento caprichoso, el niño que obedecía una vez y otra no. Si había realizado una orden una vez, quería decir que tenía la posibilidad de hacerlo, y si se negaba a hacerlo una segunda vez, Pestalozzi no aceptaba excusas: este era el único caso en que no tenía indulgencia. Si Pestalozzi juzgaba así, !cuanto más a menudo incurren en el mismo error otros educadores!

Por otra parte, no hay nada más perjudicial que provocar desalientos precisamente cuando se halla en curso un desarrollo particular: si el niño aun no es dueño de sus acciones, si no consigue obedecer a su propia voluntad, aun menos conseguirá obedecer a otra persona. Es por esto que puede ocurrir que una vez consiga obedecer y otra vez no. Y esto puede ocurrir no solo en la infancia: ¿cuantas veces un principiante que toca un determinado instrumento ejecuta bien un fragmento la primera vez *y* si luego le rogamos que lo toque otra vez no lo hace tan bien? No es que le falte voluntad, sino la habilidad consumada y segura.

Por consiguiente, lo que denominamos primer grado de obediencia, es el periodo en que el niño puede obedecer, pero no siempre consigue hacerlo; es el momento en que obediencia y desobediencia son paralelas.

El *segundo grado se* alcanza cuando el niño puede obedecer siempre — o sea cuando ya no existen obstáculos que dependen del grado de su desarrollo—. Sus habilidades, bien consolidadas, pueden ser regidas no solo por su voluntad, sino también por la de otra persona. Esto, en el campo de la obediencia, es un gran paso: se podría compararlo a la capacidad de traducir una lengua a otra. El niño puede absorber la voluntad de otra persona y actuar en consecuencia: este es el nivel más elevado a que aspira la educación. El educador ordinario no aspira a ningún estadio de obediencia que vaya más allá de ser obedecido en cualquier momento. En cambio, el niño, cuando se le da la posibilidad de seguir las leyes de la naturaleza, va mucho más allá de nuestras expectativas.

El niño no se detiene aquí, sino que sigue hacia el *tercer grado de la obediencia.* Aquí la obediencia rebasa la relación con la habilidad adquirida, que la pone al alcance del niño; se dirige hacia una personalidad cuya necesidad experimenta. Es como si el niño se diese cuenta del hecho que el educador es capaz de hacer cosas superiores a las que puede hacer él; es como si se dijese para si: "Esta persona, que se halla tan por encima mío, puede penetrar en mi inteligencia con un especial poder y hacerme mayor como él. !Actúa dentro de mí!" Este sentimiento parece conferir al niño una grande y profunda alegría. Poder recibir directrices de esta vida superior, es un descubrimiento repentino que lleva en si una nueva forma de entusiasmo; y el niño se vuelve impaciente y ansioso por obedecer. ¿A que podemos comparar este fenómeno natural y maravilloso? Quizás, en otro plano, al instinto del perro que ama a su dueño y que con su obediencia realiza la voluntad del mismo. Cuando el dueño le muestra una pelota., la mira intensamente, y cuando el dueño la arroja lejos, corre hacia ella y la lleva triunfalmente y espera otra orden. El perro está ansioso por recibir órdenes, y agitando la cola lleno de alegría corre presto a obedecer. El tercer grado de la obediencia en el niño es más o menos parecido a este. Pero el siempre obedece con sorprendente prontitud, y parece impaciente por hacerlo.

Las experiencias de un educador, tras un decenio de prácticas, nos ofrecen interesantes pruebas; tenía una clase de niños y la dirigía muy bien, pero no sabía abstenerse de dar sugerencias muy a menudo. Un día dijo: "Guardadlo todo antes de iros a casa esta tarde". Los niños no esperaron que terminara la frase, sino que apenas oyeron: "Guardadlo todo ..." empezaron a hacerlo cuidadosamente y con rapidez. Luego, oyeron con sorpresa "...antes de iros a casa esta tarde". Su obediencia se había vuelto tan instantánea que el profesor tenía que prestar mucha atención al modo en que se expresaba; en efecto, esta vez habría tenido que decir: "Antes de iros a casa esta tarde, guardadlo todo". Casos como estos, decía, ocurrían cada vez que se expresaba sin reflexionar lo suficiente y se sentía responsable, dada la inmediata reacción de los niños. Para él era una extraña experiencia, porque las órdenes parecen atributos naturales de la autoridad; en vez de sentir su peso, sentía la responsabilidad de su posición autoritaria. Podía obtener el silencio tan fácilmente que bastaba que escribiera la palabra "silencio" en la pizarra, y todos se callaban antes de haber terminado de escribir la letra "S"
.
Mi experiencia, que me condujo a introducir la "lección del silencio", también demuestra esta actitud hacia la obediencia, que en aquel caso era un fenómeno de obediencia colectiva: revela una inesperada y maravillosa correspondencia de todo un grupo de niños que casi se identificaban conmigo.

Para obtener el silencio absoluto, hay que ponerse de acuerdo: si alguno no está en silencio, queda roto; por esto hay que tener la conciencia de actuar juntos para llegar a un resultado. De aquí nace un consciente acuerdo social.

Con este ejercicio del silencio se podría medir la fuerza de voluntad de estos niños; con la repetición del ejercicio, esta fuerza se hacía cada vez mayor, y los periodos de silencio se prolongaban. A este ejercicio añadimos una especie de llamada, en que se nombraba el nombre de cada niño, y el que se oía nombrar se adelantaba, silencioso, mientras los demás continuaban inmóviles; !ya podemos imaginar el caso del que era llamado último, esperando inmóvil su turno! Aquellos niños habían desarrollado de forma increíble su voluntad. La inhibición de los impulsos es uno de los mayores resultados de este ejercicio, como también el control de nuestras acciones. De aquí derivo parte de nuestro método: por un lado, la voluntad de elegir y de ser libremente

activos, y por otro lado la inhibición. En este ambiente los niños podían ejercer su propia voluntad, bien para actuar o bien para dejar de actuar, y formaban un grupo verdaderamente admirable. La obediencia se había desarrollado porque, previamente, se habían preparado todos los elementos.

El poder de obedecer es la última fase del desarrollo de la voluntad, la cual, a su vez, hace posible la obediencia. En nuestros niños, el grado de desarrollo alcanzado es tal que la educadora es obedecida inmediatamente cuando ordena cualquier cosa. Entonces esta siente que tiene que procurar no aprovecharse de tanta obediencia y comprende la cualidad de carácter que debería tener un jefe. No es jefe el que tiene un gran sentido de la autoridad, sino más bien el que tiene un gran sentido de la responsabilidad.

26
LA EDUCADORA MONTESSORIANA Y LA DISCIPLINA

Una maestra inexperta, llena de entusiasmo y de fe en los resultados de esta disciplina interior, que debería desarrollarse en una pequeña comunidad, se enfrenta con problemas bastante graves. Comprende y está convencida de que los niños deberían ser libres de escoger sus ocupaciones, así como de que nunca se les debería interrumpir en su actividad espontanea. Ni instrucción, ni amenazas, ni premios, ni castigos están admitidos. La maestra debe permanecer silenciosa y pasiva en una paciente expectativa, casi reprimiéndose para anular su propia personalidad a fin de que el espíritu del niño pueda expansionarse libremente. Ha puesto a disposición de los niños una cantidad de material, casi todo el material, y se encuentra con que, no obstante, no disminuye el desorden que incluso llega a alcanzar proporciones alarmantes.

¿Serán erróneos, a pesar de todo, los principios que ha aprendido? No. Algo falla entre la teoría y los resultados, y es la experiencia práctica. En este punto la inexperta principiante tiene necesidad de guía y explicaciones. Algo parecido a lo que ocurre al joven médico o a cualquiera que habiéndose adentrado gracias a los estudios en el reino de las ideas y los principios, se encuentra de pronto solo ante los hechos de la vida, los cuales son más misteriosos que la incógnita en los problemas de matemáticas no resueltos.

Debemos tener presente que el fenómeno de la disciplina interior es algo que debe conseguirse y no una cosa preexistente. Nuestro deber es guiar por la vía de la disciplina. La disciplina nacerá cuando el niño haya concentrado su atención sobre el objeto que lo atrae y que no solo permite un útil ejercicio sino también el control del error. Mediante estos ejercicios se crea una maravillosa coordinación de la individualidad infantil, gracias a la cual el niño se tranquiliza, se siente radiante de felicidad, ocupado, se olvida de sí mismo y, en consecuencia, se muestra indiferente a los premios y recompensas materiales. Estos pequeños conquistadores de sí mismos y del mundo que los rodea de hecho son superhombres, los cuales nos revelan el alma divina que posee el hombre. La feliz tarea de la educadora consiste en mostrar el camino con perfección, proporcionando los medios y eliminando los obstáculos, empezando por lo que ella misma puede oponer, pues la educadora puede constituir un enorme obstáculo. Si la disciplina fuese algo preexistente, nuestra labor no sería necesaria; el niño poseería un instinto seguro que le haría capaz de superar cualquier dificultad.

Pero el niño de tres años que llega a la escuela es un combatiente a punto de ser vencido por las represiones; ya ha desarrollado una actitud defensiva que ocultara su naturaleza mas profunda. Las energías superiores que podrían conducirlo a una paz disciplinada y a una sabiduría divina están adormecidas; lo único que permanece en actividad es una personalidad superficial que se agota a si misma en movimientos incoordinados, en ideas vagas, en un intento de luchar contra las represiones de los adultos o de huir de ellas.

Pero sabiduría e inteligencia solo esperan ser despertadas en el niño. Las represiones han actuado contra el, pero todavía no está todo perdido y fijado en sus desviaciones, y nuestros esfuerzos no serán vanos. La escuela debe proporcionar al espíritu del niño espacio y el privilegio de desarrollarse. Al mismo tiempo, la maestra debe recordar que las reacciones de defensa y, en

general, las características inferiores que ha adquirido el niño, son obstáculos que impiden la apertura de la vida espiritual y que el niño debe liberarse de ellas.

Este es “el punto” de partida de la educación. Si el maestro no sabe distinguir el impulso puro de la energía espontanea que nace de un espíritu sereno, su acción no tendrá resultado. El verdadero fundamento de la eficacia del educador consiste en la capacidad de distinguir entre dos tipos de actividad, cada uno de los cuales tiene una apariencia de espontaneidad, porque en ambos el niño actúa por su propia voluntad, pero que tienen un significado completamente opuesto. Solo cuando el educador ha adquirido una capacidad de discriminación, puede convertirse en observador y guía. La preparación necesaria no difiere mucho de la del médico: este debe aprender ante todo a distinguir los hechos fisiológicos de los patológicos. Si no es capaz de distinguir la salud de la enfermedad, si solo sabe distinguir al hombre vivo del muerto, nunca será capaz de llegar a las distinciones cada vez más sutiles entre los distintos fenómenos patológicos y le resultara imposible establecer un diagnóstico correcto de la enfermedad. Esta capacidad de distinguir el bien del mal y la luz que nos descubre la oscura vía de la disciplina, nos conduce a la perfección. ¿Es posible individualizar síntomas o combinaciones de síntomas, suficientes, claros e implícitos, para llegar a reconocer en teoría las distintas fases a través de las cuales pasa el espíritu infantil en su camino hacia la disciplina? Es posible y se puede establecer una piedra angular que sirva de guía al educador.

El niño en situación de caos

Consideremos que el niño de tres o cuatro años aún no se ha visto afectado por los elementos que actúan sobre él para crear una disciplina interior. Existen tres tipos y características que se pueden identificar fácilmente con ayuda de una simple descripción:

1) Los movimientos voluntarios son desordenados. No hablo de la intención de los movimientos, sino de los movimientos mismos. Falta una coordinación fundamental; este síntoma, que debería tener mayor importancia para un especialista en enfermedades nerviosas que para un filósofo, tiene gran importancia. El medico observa los menores detalles referentes a los movimientos voluntarios de un paciente gravemente enfermo; por ejemplo, de un paralitico en las primeras fases de lenta parálisis. El medico sabe que estos detalles poseen una importancia fundamental y que su diagnóstico se basara mucho más sobre ellos que sobre las aberraciones mentales o sobre el comportamiento desordenado que figuran entre los síntomas de esta enfermedad. El niño torpe en sus movimientos revelara otras características evidentes, tales como acción descompuesta, comportamiento incontrolado, contorsiones y gritos, pero estas manifestaciones poseen un valor indicativo menor. Una educación que coordine con delicadeza los primeros movimientos disminuirá por si sola todo desorden de los movimientos voluntarios. En vez de intentar corregir las miles de manifestaciones externas de una desviación de la recta vía de desarrollo, bastara que el educador ofrezca un medio interesante de desarrollo inteligente de los movimientos más armónicos.

2) Otra característica que acompaña siempre el desorden de que hemos hablado es la dificultad o incapacidad del niño para concentrar la atención sobre objetos reales. Su mente prefiere vagar por el reino de la fantasía. Jugando con piedras u hojas secas habla

como si preparara deliciosos banquetes sobre mesas magnificas y su imaginación probablemente caerá en los más graves excesos cuando sea adulto. La mente se agota a medida que se aparta de su función normal y se convierte en un instrumento inútil del espíritu el cual, para conseguir su objetivo, necesita desarrollar la vida interior. Desgraciadamente, muchos creen que esta fuerza desintegradora de la personalidad es la fuerza que desarrolla la vida espiritual. Afirman que la vida interior es creativa por si misma; en cambio, por si misma no es nada, o solo sombras, guijarros u hojas secas.

La vida interior se construye, por el contrario, sobre la base fundamental de una personalidad unificada, bien orientada en el mundo exterior. La mente divagante que se separa de la realidad se aparta de su función normal, se aparta, preciso es decirlo, de la salud normal. En ese mundo fantástico hacia el que tiende no existe ningún control de los errores, nada que coordine el pensamiento. Resulta imposible prestar atención a las cosas reales, con las futuras aplicaciones que de ellas se derivan. Esta vida de la imaginación como se la llama falsamente— es una atrofia de los órganos cuyas funciones son esenciales para la vida espiritual. El educador que intenta fijar la atención del niño sobre alguna cosa real — haciendo la realidad accesible y atrayente — y que logra interesar al niño por la preparación de una verdadera mesa, sirviendo una comida real, habla con una voz que reclama, como el sonido de una trompeta, la mente que vaga alejada de la vía del propio bien. Y la coordinación de movimientos perfeccionados, junto con la llamada a la atención apartada de la realidad, es el único remedio necesario. No debemos intentar corregir uno a uno los aspectos de una desviación fundamental: apenas se adquiere la capacidad de fijar la mente sobre cosas reales, la mente recupera el estado de salud y funciona normalmente.

3) El tercer fenómeno, que va acompañado de los otros dos, es la tendencia a la imitación, que cada vez resulta más pronta y rápida. Es un signo de profunda debilidad y una exageración de las características normales en los niños de dos años. (La imitación de los niños pequeños es de otro tipo que no podemos considerar ahora.) Esa tendencia indica una voluntad que no ha preparado sus instrumentos, ni ha encontrado su camino, sino que sigue los pasos de los demás. El niño no se ha encaminado por la vía de la perfección, está a la merced de los vientos como una nave sin timón. Cualquiera que observe a un niño de dos años, con un limitado orden de ideas sugerido por la imitación, como resumen de sus conocimientos, reconocerá la forma degenerada de imitación, de que estoy hablando, la cual está relacionada con el desorden, la inestabilidad mental y tiende a hacer bajar al niño, como quien desciende los peldaños de una escalera.

Basta que un niño de una clase haga algo mal hecho y ruidoso, dejarse caer al suelo, por ejemplo, riendo o gritando, para que muchos, o incluso todos los niños sigan su ejemplo o hagan algo aun peor. El acto insensato se multiplica en un grupo de niños o incluso fuera de la misma clase. Esta especie de instinto gregario provoca el desorden colectivo, antítesis de la vida social, que se basa en el trabajo y el orden. El espíritu de imitación propaga y exalta entre la multitud los defectos del individuo: es el mundo de menor resistencia en el cual se inicia la degeneración.

Mientras más arraigue esta especie de degeneración, mas difícil será para los niños obedecer a quien les llama para cosas mejores. Pero una vez encaminados por la vía recta se pondrá fin a las diversas consecuencias de un error.

La amonestación

La educadora que debe dirigir una clase de niños como estos y no posee más armas que la idea fundamental de ofrecer a los niños los medios de desarrollo y de dejarlos expresarse libremente puede encontrarse en una situación angustiosa. El pequeño infierno que ha comenzado a desencadenarse en estos niños arrastrara consigo cualquier cosa que este a su alcance y la educadora, si permanece pasiva, se verá abrumada por una confusión y un ruido casi inconcebible. La maestra, que se encuentra en una situación así por inexperiencia o por excesiva rigidez o simplicidad de principios e ideas, debe recordar las fuerzas que yacen ocultas en estas pequeñas almas puras y generosas. Debe ayudar a salir a flote a estas criaturas que están corriendo hacia el precipicio por una vía descendente. Debe llamarlas, despertando a los durmientes con la voz y el pensamiento. Una vigorosa y firme reprensión es un verdadero acto de bondad hacia estas pequeñas almas. No temáis destruir el mal: solo debemos temer destruir el bien. Igual como debemos llamar a un niño por su nombre antes de que pueda responder, también es necesario llamar con vigor para despertar el alma. La maestra debe tomar sus materiales de la escuela y sus principios de lo que ha aprendido y luego debe afrontar prácticamente, por si misma, la cuestión de la reprensión. Solo su inteligencia puede resolver el problema que será distinto en cada caso individual. La educadora conoce los síntomas fundamentales y los remedios claros, la teoría del tratamiento: *el resto es cosa suya.* El buen médico, como el educador, es un individuo, no una máquina para suministrar medicinas o aplicar métodos pedagógicos. Los detalles se dejan al juicio de la maestra, que también está dando los primeros pasos en una nueva via: a ella le corresponde decidir si es mejor alzar la voz en medio del desorden general o hablar en voz baja a algunos niños, de modo que se despierte en los demás una curiosidad que conduzca de nuevo a la calma. Una tecla del piano tocada vigorosamente extingue el desorden como un latigazo.

Orden aparente

Una educadora experta nunca tendrá un gran desorden en su clase, porque antes de apartarse para dejar libertad a los niños, permanecerá alerta durante cierto tiempo, dirigiéndolos, a fin de “prepararlos” en sentido negativo, esto es, en el sentido de reprimir los movimientos incontrolados. Con este objeto existen una serie de ejercicios preparatorios que la maestra debe tener presentes, y los niños, cuya mente divaga de la realidad, percibirán la gran ayuda que la maestra sabrá ofrecerles. Tranquila, firme y paciente su voz llegara a los niños a través de alabanzas o exhortaciones. Algunos ejercicios son particularmente útiles, como ordenar sillas y mesas sin hacer ruido, disponer una fila de sillas y sentarse, correr en puntillas de un extremo a otro de la clase. Si la maestra se siente realmente segura de sí misma, le bastara esto para poder decir: “Ahora permanezcamos callados”, y la calma se producirá como por encanto. Los ejercicios más simples de la vida práctica encaminaran otra vez hacia el terreno firme del trabajo real a los pequeños espíritus errantes y los atraerá de nuevo. Lentamente, la maestra ira ofreciendo el material, pero sin dejar nunca a los niños plena libertad de elección hasta que estos no hayan comprendido su utilidad.

Ahora contemplamos una clase tranquila. Los niños entran en contacto con la realidad; su ocupación posee un objetivo particular, como sacar el polvo a una mesa, limpiar una mancha, ir al armario, coger un trozo de material y utilizarlo correctamente, etc.

Se comprende que la capacidad de libre elección aumenta con el ejercicio. En general, la educadora está satisfecha, pero le parece que el material, creado por el método Montessori, es insuficiente y se enfrenta con la necesidad de ampliarlo. En una semana, un niño ha utilizado todo el material más de una vez. La mayoría de las escuelas no pasan de este punto.

Un factor, uno solo, revela la fragilidad de este orden aparente y amenaza con el desmoronamiento de la obra entera: los niños pasan de una cosa a otra, realizan cada ejercicio una vez, luego toman otra cosa del armario. El ir y venir del armario no tiene fin. Ninguno de esos niños ha encontrado, en la tierra a que ha descendido, un interés capaz de despertar en el la divina y fuerte naturaleza: su personalidad no se ejercita, no se desarrolla, no se fortifica. En estos contactos fugaces, el mundo exterior no puede ejercer sobre el aquella influencia que establece el equilibrio entre el espíritu y el mundo. El niño es como la abeja que vuela de flor en flor pero no sabe sobre cual posarse para alcanzar el néctar y saciarse; no se dedica al trabajo hasta que no siente despertar en su interior esa estupenda actividad instintiva destinada a construir su carácter y su mente.

La educadora siente que su tarea es difícil cuando la atención, distraída, ha llegado a este punto; además, corre de un niño a otro comunicando su ansiosa y fatigante agitación. Muchos de aquellos niños juegan con el material cansados y aburridos, apenas ella vuelve la espalda, y lo emplean de la forma más insensata. Mientras la maestra está ocupada con un niño, los otros cometen errores. No se produce el progreso moral e intelectual esperado con tanta fe.

Esta aparente disciplina es algo verdaderamente frágil y la educadora que advierte el desorden en el aire siempre está en tensión. La gran mayoría de las maestras no preparadas y expertas suficientemente, acaban por creer que el “niño nuevo” tan ardientemente esperado y del que tanto se ha hablado, es solo una ilusión, un ideal; que en realidad una clase conjunta supone un esfuerzo de energía nerviosa y fatigosa para la educadora y poco provechosa para los niños.

Es necesario que la educadora sea capaz de comprender las condiciones de los niños. Estos pequeños espíritus están en un periodo de transición, no encuentran una puerta abierta y están golpeando y esperando que alguien se la abra. !De hecho, el progreso que se puede observar es escaso! Este estado de cosas se aproxima más al caos que a la disciplina. El trabajo de niños como estos será imperfecto, los movimientos elementales de coordinación carecerán de fuerza y gracia y los actos serán caprichosos. Han avanzado muy poco respecto al primer periodo en el cual no poseían ningún contacto con la realidad. Es una convalecencia después de una enfermedad. Es un periodo crucial en el desarrollo y la educadora debe ejercer dos funciones diversas: vigilar a los niños y dar lecciones individuales; es decir presentar el material regularmente explicando su correcta utilización. Vigilancia general y lecciones individuales, enseñadas con exactitud, son dos medios que permiten a la educadora ayudar al desarrollo del niño. En este periodo debe procurar no volver nunca la espalda a la clase mientras se ocupa de cada niño individual. Su presencia debe hacerse sentir en todas aquellas pequeñas almas errantes en busca de vida. Las lecciones exactas y adecuadas dadas a cada niño en la intimidad,

separadamente, son una ofrenda que la maestra hace a la profundidad del espíritu infantil. Luego un día se despertara un pequeño espíritu, el *ego* de algún niño se apropiara de algún objeto, la atención *se* fijara sobre la repetición de algún ejercicio, la ejecución perfeccionara la capacidad y la expresión radiante del niño, su semblante satisfecho indicaran que ha renacido su espíritu.

Disciplina

La libre elección es la actividad más elevada: solo el niño que conoce aquello que necesita para ejercitar y desarrollar su vida espiritual puede escoger libremente de verdad. No se puede hablar de libre elección cuando cada objeto externo atrae igualmente al niño y este, al carecer de poder volitivo, sigue cada atracción y pasa incesantemente de una cosa a otra. Esta es una de las distinciones más importantes que debe saber establecer la maestra. El niño que aún no sabe obedecer a una guía interior, no es el niño libre que avanza por el camino largo y estrecho de la perfección. Aún es esclavo de sensaciones superficiales que lo dejan a merced del ambiente; su espíritu oscila de un objeto a otro como una pelota. El hombre *nace* cuando su alma se percibe a sí misma, se concentra, se orienta, escoge.

Este simple y gran fenómeno se revela en todo ser creado. Todos los seres vivientes poseen la capacidad de escoger, en un ambiente complicado y múltiple, aquello, y solo aquello, que es necesario para mantener la vida.

Las raíces de todas las plantas buscan entre los múltiples elementos del suelo aquellos que les son necesarios; un insecto escoge y se posa en las flores concebidas para recibirlo. En el hombre, el mismo maravilloso discernimiento no es simple instinto, sino algo que debe ser conquistado. Los niños poseen, especialmente en los primeros años, una íntima sensibilidad como necesidad espiritual, la cual puede ser eliminada por una educación mal dirigida o por las represiones y sustituida por una especie de esclavitud de los sentidos externos ante todos los objetos del ambiente. Nosotros mismos hemos perdido esa profunda y vital sensibilidad y al enfrentarnos con los niños, y verla resurgir en ellos, nos sentimos como ante un misterio revelado. Se manifiesta en el acto delicado de la libre elección, que una educadora, poco preparada para la observación, aplastaría antes de que llegara a esbozarse, como un elefante puede aplastar la corola de una flor que se está abriendo en un prado.

El niño que ha fijado la atención sobre el objeto escogido y que esta concentrándose plenamente en la repetición de un ejercicio es un alma salvada en el sentido de la salud espiritual de que hablamos. A partir de ese momento ya no es necesario ocuparse del niño de otro modo que preparando un ambiente que satisfaga sus necesidades y eliminando los obstáculos que puedan crear un impedimento sobre la vía de la perfección.

Antes de obtener la atención y la concentración, la educadora debe reprimirse, para que el espíritu del niño sea libre de expansionarse y expresarse; la importancia de su tarea radica en no interrumpir al niño en su esfuerzo. En este momento se revela la delicadeza moral de la educadora, adquirida durante su preparación. Esta debe aprender que no resulta fácil asistir o incluso solo permanecer en observación. También al ayudar y servir, debe *observar*, porque el nacimiento del fenómeno de la concentración en el niño es delicado como el de un capullo a punto de florecer. No observara con objeto de hacer sentir su presencia o de ayudar a los mas

débiles con su fuerza; observara para reconocer al niño que se dedica a concentrar su atención y para contemplar el glorioso renacimiento del espíritu.

El niño que se concentra es inmensamente feliz; ignora al vecino o lo que ocurre a su alrededor. Por un instante, su espíritu se asemeja al del ermitaño en el desierto; ha nacido en él una nueva conciencia, la de su propia individualidad. Cuando sale de su concentración, parece advertir por primera vez el mundo que lo rodea como un campo ilimitado para realizar nuevos descubrimientos; incluso advierte la presencia de los compañeros por los que manifiesta un afectuoso interés. Se despierta el amor por las personas y las cosas, gentil y afectuoso con todos, dispuesto a admirar todas las cosas bellas. El proceso espiritual es evidente: se separa del mundo para adquirir la capacidad de unirse a este. Salimos de la ciudad para admirar la apertura del vasto panorama; volando en avión la tierra descubre mejor sus formas ante nuestros ojos. Lo mismo ocurre con el espíritu humano. Para existir y para formar parte de una sociedad con los compañeros debemos retiramos en soledad y fortalecemos; solo después miraremos con amor las criaturas que están a nuestro lado. El santo se prepara en la soledad para considerar con sabiduría y justicia las exigencias sociales que permanecen ignoradas para la masa de los hombres. La preparación en el desierto prepara la gran misión de amor y de paz.

El niño adopta simplemente una actitud de profundo aislamiento y del cual también resulta la formación de un carácter fuerte y tranquilo, que irradia amor a su alrededor. De esta actitud nace el sacrificio de sí mismo, el trabajo regular, la obediencia, y toda una alegría de vivir, clara como una fuente que gorgotea en medio de un terreno rocoso, alegría y colaboración con todas las criaturas que viven a su alrededor.

El resultado de la concentración es el despertar del sentido social y la educadora deberá estar preparada para seguirlo; ella será una criatura amada por aquel coro de niños recién despiertos. Ellos la “descubrirán”, del mismo modo como descubren el azul del cielo y el imperceptible perfume de las flores que se esconden en la hierba.

Las exigencias de estos niños, ricos en entusiasmo y explosivos en su estupendo progreso, pueden desconcertar a una maestra inexperta que, igual como en la primera fase no debe detenerse a considerar los numerosos actos confusos del niño, sino solo los indicios de las exigencias fundamentales, ahora no debe dejarse abrumar por los innumerables signos de esta riqueza y belleza morales. Siempre debe considerarlos una cosa sencilla y central, como los goznes sobre los que gira una puerta, necesariamente ocultos pero indispensables e indiferentes a cualquier riqueza ornamental del objeto cuyo funcionamiento permite y regula. Su misión siempre se refiere a algo constante y preciso. Comienza por no sentirse necesaria porque el progreso del niño resulta desproporcionado con la parte que le ha correspondido a ella y lo que ella ha hecho. Continuamente observa como los niños se van independizando en la elección de sus ocupaciones y en su rica capacidad de expresión; su progreso a veces le parece milagroso. Solo tiene sensación de servir con la humilde tarea de preparar el ambiente y retirarse en la sombra. Tiene presentes las palabras de san Juan Bautista después de la revelación del Mesías: “Menester es que el crezca y yo mengue” (Jn. 3, 30).

No obstante, este es el momento en que el niño más necesita su autoridad. Cuando un niño ha hecho alguna cosa — un dibujo, una palabra escrita u cualquier otro pequeño trabajo— con su actividad inteligente, corre hacia la maestra y quiere que esta le diga si está bien hecho. El niño

no va a preguntar qué debe hacer, ni cómo debe hacerlo y se defiende contra cualquier forma de ayuda; la elección y la realización son prerrogativas y conquistas del alma libre.

Pero cuando el trabajo está hecho desea la sanción de su educadora.

El mismo instinto que impulsa a los niños a defender enérgicamente su intimidad espiritual — su misteriosa obediencia a la voz que lo guía y que cada uno parece oír en su interior— los impulsa luego a someter sus actos a la autoridad externa como para asegurarse de que siguen el camino correcto. Hace pensar en los primeros pasos vacilantes del niño, cuando necesita los brazos de una persona mayor tendidos y dispuestos a evitar una caída, aun cuando en él exista ya la capacidad de iniciar y llevar a la perfección el acto de caminar. Entonces, la educadora debe responder con una palabra de aprobación, alentar con una sonrisa, como la madre sonríe ante los primeros pasos del niño. Porque la perfección y la seguridad deben desarrollarse en el niño a partir de fuentes internas sobre las que no puede actuar el maestro.

De hecho, el niño, una vez seguro, ya no buscará a cada momento la aprobación de la autoridad. Continuara acumulando trabajo terminado del que los otros no saben nada, obedeciendo simplemente a la necesidad de producir y perfeccionar los frutos de su trabajo. Lo que le interesa es terminar su trabajo, no saber que es admirado, ni atesorarlo como una propiedad; el noble instinto que lo impulso está muy lejos de todo orgullo o avaricia. Muchos visitantes de nuestras escuelas recuerdan como las educadoras exhibieron los mejores trabajos de los niños sin indicar quien los había hecho. Esta aparente negligencia deriva de que saben por costumbre que los niños no le dan importancia. En cualquier otro tipo de escuela un maestro se sentiría culpable si al mostrar un buen trabajo de un niño, no se preocupara de presentar luego al pequeño autor. Si se olvidara de hacerlo, oiría la protesta infantil: “Lo he hecho yo”. En nuestras escuelas, el niño que ha hecho el trabajo admirado probablemente está en un rincón de la clase dedicado a un nuevo y admirable esfuerzo y solo desea que no se lo interrumpan. Este es el periodo en que se establece la disciplina: una forma de quietud activa, de obediencia y amor, en medio de la cual se perfecciona y multiplica el trabajo, igual como en primavera las flores adquieren color y preparan ya con tiempo los dulces y refrescantes frutos,

27
PREPARACION DE LA EDUCADORA MONTESSORIANA[47]

El primer paso para una educadora montessoriana es la auto-preparación. Debe poseer una imaginación viva, porque en las escuelas tradicionales la educadora conoce el comportamiento inmediato de sus alumnos y sabe que debe ocuparse de ellos y lo que debe hacer para instruirlos; en cambio, la educadora montessoriana se enfrenta con un niño que, por así decirlo, aun no existe. Esta es la diferencia principal. Las educadoras que acuden a nuestras escuelas deben tener una especie de fe en que el niño se revelara a través del trabajo. Deben librarse de toda idea preconcebida referente al nivel en que pueden encontrarse los niños. Los diversos tipos más o menos desviados no deben preocuparla: en su imaginación debe contemplar ese tipo diferente de niño que vive en un terreno espiritual. La educadora debe tener fe en que el niño que tiene delante mostrara su verdadera naturaleza cuando encuentre un trabajo que le atraiga. ¿Qué cosa buscar entonces? Que uno u otro de los niños comience a concentrarse. Debe dedicar sus energías a provocar este despertar; y su actividad cambiará de etapa en etapa como en una evolución espiritual. Generalmente, su comportamiento presenta tres aspectos.

Primera fase. La educadora se convierte en guardiana y custodia del ambiente; por ello se concentra en el ambiente en vez de dejarse distraer por la agitación de los niños. Se concentra en el ambiente porque de allí saldrá la curación y la atracción que polarizara la voluntad de los niños. En nuestro país, donde cada mujer posee su casa, esta procura que resulte lo más atractiva posible para ella y para el marido, y en vez de preocuparse mucho del marido se preocupa primero de la casa para crear un ambiente en el que pueda florecer una convivencia normal y constructiva; intenta que la casa sea tranquila y cómoda y rica en intereses diversos. Los atractivos esenciales de una casa son la limpieza y el orden: todo en su sitio, limpio, brillante y alegre. Esta es la primera preocupación de la mujer. También en la escuela la primera preocupación de la educadora debería ser la misma: orden y cuidado del material para que siempre sea bello, reluciente y en un estado perfecto, y que no falte nada, de modo que al niño todo le parezca siempre nuevo y este completo y dispuesto para el uso. Ello también significa que la educadora misma debe resultar atractiva agradable por su cuidada limpieza, serena y llena de dignidad. Este es un ideal que cada uno puede realizar como desee, pero recordemos siempre cuando nos presentemos ante los niños que estos son *criaturas escogidas.* El aspecto de la educadora es el primer paso de comprensión por el niño y de respeto hacia él. La educadora debería estudiar sus movimientos y hacerlos gentiles y graciosos al máximo. A esta edad, el niño idealiza a su madre; no sabemos que tipo de madre puede ser, pero oímos decir al niño cuando ve una hermosa señora: "!Que bonita es, igual que mi mama!". Puede ocurrir que, en realidad, la madre no sea hermosa, pero lo es para su hijo, y todas las personas que admira son hermosas como su madre. Así, el cuidado de la persona debe formar parte del ambiente que rodea al niño; la educadora constituye para este lo más vivo del ambiente.

---

[47] María Montessori *fue* requerida por el público hindú para que tratara sobre el tema de este capítulo en una conferencia especial. El contenido de estas páginas se anticipa en la síntesis del capítulo .interior, pero considerarnos que no debíamos eliminarlo del libro porque ofrece con simplicidad y calor consejos prácticos para las educadoras y porque no deja de añadir consideraciones de vivo interés humano a este tema.

Por tanto, la primera tarea de la educadora es el cuidado del ambiente, el cual debe preceder cualquier otra preocupación; se trata de un trabajo indirecto y, si este no está bien cuidado, no se obtendrán resultados eficaces y persistentes en ningún campo: físico, mental o espiritual.

Segunda fase. Una vez considerado el ambiente, debemos ocuparnos del comportamiento hacia los niños. ¿Qué podemos hacer con estos seres desordenados, con estas mentes confusas e inciertas que deseamos atraer y fijar en el trabajo? Algunas veces utilizo una palabra que no siempre es apreciada en su justo valor: la educadora debe ser seductora, debe atraer al niño. Si el ambiente estuviese descuidado, los muebles polvorientos, el material maltrecho y en desorden y, sobre todo, si la maestra fuese descuidada en su aspecto y en sus modales —y fuese grosera con los niños— faltaría la base esencial para la tarea que se propone. En el periodo inicial, cuando aún no ha aparecido la primera concentración, la educadora debe ser como la llama cuyo calor activa, vivifica e invita. No debe temer perturbar un proceso psíquico importante; porque estos aun no se han iniciado.

Antes de iniciarse la concentración, la educadora puede hacer más o menos lo que quiera; siempre que sea necesario puede intervenir en la actividad del niño. He leído el relato de un santo que intento recoger los niños abandonados en la calle, en una ciudad en la cual las costumbres ciertamente no eran rígidas. ¿Qué hizo? Procuro divertirlos. Esto es lo que debe hacer la educadora en este punto: valerse de poesías, rimas, canciones, relatos. La educadora que fascina a los niños, los interesa en ejercicios diversos, que incluso si no son muy importantes por sí mismos, poseen la gran ventaja de atraer al niño. La práctica ha demostrado que una educadora activa atrae más que otra que no lo es, y todas pueden ser activas si lo desean. Todas pueden decir por ejemplo en tono alegre: "¿Por qué no cambiamos los muebles de sitio?" y trabajar con los niños alentándolos a todos y apreciándolos a todos, comportándose con tranquila alegría. O bien; "¿Y si limpiáramos ese bonito jarrón de cobre?". O también: "¿Vamos al jardín a coger algunas flores?" Cada acción de la maestra puede convertirse en una llamada y una invitación para los niños.

Este es el segundo aspecto del comportamiento de la educadora. Si durante este periodo hay algún niño que persiste en molestar a los demás, lo más práctico será interrumpirlo. Igual como hemos dicho y repetido que no se debe intervenir cuando un niño está concentrado en su trabajo, para no interrumpir su ciclo de actividad e impedir la plena expansión, en este caso, la técnica adecuada es la opuesta: romper el curso de la actividad perturbadora. La interrupción puede consistir en una exclamación cualquiera o en mostrar un particular y afectuoso interés por el niño turbulento. Las demostraciones de afecto que se multiplican al multiplicarse las acciones perturbadoras del niño, serán para el como una serie de electroshocks, que con el tiempo ejercerán su efecto. Las intervenciones de la maestra pueden traducirse en un: "¿Cómo va, Juan? Ven conmigo, quiero que hagas una cosa". Probablemente no querrá saber nada y la educadora dirá: "¿No te gusta? Bueno, no importa, vamos juntos al jardín", y la educadora ira con él, o le hará acompañar por la auxiliar; así, el niño, con sus caprichos, pasara directamente al cuidado de la auxiliar y no molestara a los otros niños.

Tercera fase. Finalmente llega el momento en que los niños comienzan a interesarse por alguna cosa; en general por ejercicios de vida práctica, porque la experiencia demuestra que es inútil y

perjudicial dar a los niños material de desarrollo sensorial y cultural, antes de que puedan obtener los beneficios que de este se derivan.

Para introducir este material es necesario esperar la época en que los niños ya se hayan concentrado en algo; como he dicho, esto ocurre con los ejercicios de vida práctica. Cuando el niño comienza a interesarse por alguno de estos, la educadora *no* debe interrumpirlo, porque este interés responde a leyes naturales y abre un ciclo de actividad. Pero el comienzo es tan frágil, tan delicado que basta un golpe para hacerlo desaparecer como una burbuja de jabón y hacer desaparecer al mismo tiempo toda la belleza de aquel momento.

Ahora, la educadora deberá estar muy atenta; no interferir significa no interferir *de ninguna forma.* Entonces es cuando la educadora comete errores con más facilidad. El niño, que hasta cierto momento ha creado muchos problemas, finalmente se ha concentrado en un trabajo; si la educadora, al pasar, dice aunque solo sea: "!Bien !", ello bastara para que el mal comience de nuevo. Probablemente, durante dos semanas el niño no se interesara por ningún otro trabajo. También si otro niño tiene dificultades y la educadora interviene para ayudarlo, este la dejara hacer y se alejara. El interés del niño no se concentra solo sobre el trabajo, sino más bien sobre el deseo de *superar las dificultades".* Si la educadora las supera por mi cuenta, que lo haga, ya no me interesa". Así, si el niño levanta objetos pesados y la educadora interviene para ayudarlo, conseguirá que deje a la maestra con el objeto y se marche. Alabanzas, ayuda o incluso solo una mirada pueden bastar para interrumpirlo o para destruir la actividad. Resulta curioso, pero puede ocurrir incluso si el niño advierte simplemente que lo miren. Además, ello también nos ocurre a nosotros, que no podemos continuar trabajando si viene a mirar que hacemos. El gran principio que conduce al éxito de la educadora es este: una vez iniciada la concentración, actuar como si el niño no existiera. Naturalmente podrá ver lo que hace, con una rápida ojeada, sin hacerse notar. Después de esto el niño, libre ya del aburrimiento que lo hacía pasar de una cosa a otra sin fijarse nunca, guiado por un propósito, comenzara a escoger su trabajo, e1 cual podrá presentar problemas en una clase donde muchos desean el mismo material. Tampoco es necesario intervenir para resolver estos problemas si no lo solicitan: los niños los resolverán por sí mismos. El deber de la educadora consiste solo en presentar nuevos objetos cuando advierte que el niño ha agotado toda actividad posible con los que usaba antes.

La habilidad de la educadora de no intervenir se adquiere con la práctica, como todas las demás, pero no se adquiere con la misma facilidad. Deberá surgir de la grandeza espiritual. La verdadera espiritualidad consiste en comprender que incluso la ayuda puede ser soberbia.

La verdadera ayuda que puede prestar una educadora no consiste en seguir un sentimiento impulsivo, sino que derivara de una disciplina de la caridad, de usarla con discernimiento, porque la caridad da mayores satisfacciones al que la hace que al que la recibe. La verdadera caridad sirve a las necesidades sin ser descubierta y cuando se descubre no asume el aspecto de ayuda, sino de un acto natural y espontaneo.

Aunque la relación entre el niño y la educadora se sitúa en el terreno del espíritu, la maestra puede encontrar un buen ejemplo para su comportamiento en el buen criado. Este conserva ordenados los cepillos del patrón, pero no le dice cuándo debe usarlos; prepara con cuidado su comida, pero no le ordena comer; presenta bien los platos sin comentarios y luego desaparece. Así debe actuar con el espíritu en formación del niño. El patrón a quien sirve la educadora es el

espíritu del niño: cuando este manifiesta un deseo, debe estar dispuesta a satisfacerlo. El criado no va a molestar al patrón cuando esta solo; pero si este lo llama, acude para saber que desea y responderá: “Si, señor”. Admira si le piden que admire y dice: “!Que bonito!”, incluso si no ve belleza alguna. Así, cuando un niño realiza un trabajo con gran concentración, no debemos interponemos, pero si demuestra desear nuestra aprobación, otorguémosla generosamente.

En el campo psíquico de relaciones entre la educadora y el niño, plano y técnica son paralelos a los del criado: servir y servir bien, servir al espíritu. Es una cosa nueva, especialmente en el campo de la educación. No se trata de lavar al niño si está sucio, de arreglar o cepillar sus vestiditos; no servimos el cuerpo del niño; sabemos que si el niño debe desarrollarse debe hacer estas cosas solo; la base de nuestra enseñanza es que el niño *no* sea servido en este sentido. El niño debe adquirir independencia física bastándose a sí mismo; independencia de voluntad con la propia y libre elección; independencia de pensamiento con el trabajo realizado solo, sin interrupción. El conocimiento del hecho de que el desarrollo del niño sigue un camino de sucesivos grados de independencia debe ser la guía de nuestro comportamiento hacia él; debemos ayudar al niño a actuar, querer y pensar por si mismo. Este es el arte del criado del espíritu, un arte que puede manifestarse perfectamente en el campo de la niñez.

Si el comportamiento de la educadora corresponde a las exigencias del grupo de niños que se le ha confiado, la educadora vera como en su clase las cualidades sociales florecen de modo sorprendente, y tendrá el placer de observar estas manifestaciones del espíritu del niño. Es un gran privilegio poder verlos; es el privilegio del peregrino que llega al oasis y oye el gorgotear del agua en el seno arenoso de ese desierto que parecía áridamente encendido, sin esperanza; puesto que, generalmente, las cualidades superiores del alma humana están igualmente ocultas en el niño desviado y, cuando aparecen, la educadora, que las había presentido, las acoge con la alegría de la fe compensada. Y en las cualidades del niño ve al hombre tal como debería ser; el trabajador que no se cansa nunca porque le impulsa el entusiasmo duradero; el que busca el máximo esfuerzo, porque su aspiración incesante es superar las dificultades; el que realmente procura ayudar al más débil, porque lleva en el corazón la caridad verdadera que sabe cómo respetar a los demás; porque el respeto del esfuerzo espiritual de cada individuo es el agua que riega las raíces de su alma. Por estas características reconocerá al niño verdadero padre del hombre verdadero.

Pero ocurrirá poco a poco; la educadora comenzará a poderse decir: “He visto al niño como debe ser y lo he encontrado superior a cuanto podía suponer”. Esto es comprender a la infancia; no basta saber que tal niño es Juan; que su padre es carpintero o algo parecido; la educadora debe conocer y vivir *el secreto de la infancia.* Cuando se penetra en él, se adquiere, junto con un conocimiento más profundo, un amor de naturaleza distinta, que no se dirige al individuo en sí, sino a cuanto encierra la oscuridad de este secreto. Cuando los niños manifiestan su espíritu, se comprende, quizás por primera vez, que es realmente el amor. Este espíritu transforma a la educadora en su revelación.

Esta se siente conmovida y se va transformando lentamente. No se puede dejar de hablar y de escribir sobre los hechos observados. Se olvida el nombre de los niños, pero no se puede eliminar la impresión de las manifestaciones de su espíritu y el amor que saben despertar.

Existen dos niveles del amor. A menudo, cuando se dice amar a los niños, se hace referencia a los cuidados, a las caricias que se prodigan a aquellos niños que conocemos y que nos inspiran ternura, y si nos une a ellos una relación espiritual, esta solo se manifiesta en la enseñanza de las oraciones.

Pero el nivel de que hablo es otro. Aquí el amor ya no es personal, ni material: quien sirve a los niños siente que sirve al espíritu del hombre, al espíritu que debe liberarse. La diferencia de nivel ha sido salvada realmente, no por la educadora, sino por el niño; es la educadora quien se ha sentido elevada a un plano que no conocía. El niño la ha elevado hasta llevarla a su esfera.

Antes esta sentía que su tarea era noble, pero estaba satisfecha con las vacaciones y aspiraba, como todos los seres humanos que trabajan para otros, a menos horas de trabajo y a una mejor retribución. Sus satisfacciones eran tal vez la autoridad y el sentimiento de ser el ideal a que aspiraban y seguían los niños, y su felicidad la de ser directora o quizás inspectora. Pero quien pasa de este nivel al otro, comprende que esa no es la verdadera felicidad. Quien ha bebido en las fuentes de la felicidad espiritual, abandona espontáneamente las satisfacciones que proporciona el grado superior en la jerarquía de la enseñanza; lo demuestra el caso de muchas directoras e inspectoras que han abandonado su carrera para dedicarse a los niños pequeños y convertirse en lo que los demás llamaban despectivamente “maestras de asilo”. Tengo noticia de dos médicos de Paris que dejaron su profesión para dedicarse a nuestra tarea e ingresar en la verdad de estos fenómenos, y sentían haber salido de un nivel más bajo para acceder a uno superior.

¿Cuál es el mayor indicio de éxito para una educadora así transformada? Poder decir: “ahora los niños trabajan como si yo no existiera”.

Antes de la transformación sentía lo contrario; sentía ser ella quien enseñaba, quien llevaba a los niños de un nivel inferior a uno superior; pero ahora, ante las manifestaciones del espíritu del niño, el valor más grande que puede dar a su aportación se expresa en las palabras: “He ayudado a esta vida a realizar su creación”, y esta es una verdadera satisfacción. La educadora de niños hasta los seis años sabe que ha ayudado a la humanidad en un periodo esencial de su formación. Puede no saber nada de los hechos materiales que afectan a los niños, ya que conocerá algunos porque los niños mismos se los explicaran hablando libremente; incluso puede no interesarse por lo que aquellos niños puedan ser más adelante, si frecuentaran la escuela secundaria y la universidad o si dejaran antes sus estudios; pero está contenta de saber que en el periodo formativo estos han podido conseguir lo que debían. Dirá: “He servido el espíritu de estos niños y ellos han realizado su desarrollo, y les he acompañado en su experiencia”. La educadora, aparte de las autoridades a las que debe dar cuenta de su obra, siente su trabajo y la obra acabada en una vida espiritual plena que es una vida perpetua y que es en sí misma una oración pronunciada de la mañana a la noche. Resulta difícil comprender esto si no se ha entrado en esta vida. Muchos creen que es debido a una virtud de sacrificio y dicen: “Que humildes son estas educadoras, ni siquiera se interesan por su autoridad”, y muchos dicen: “¿Cómo puede tener éxito vuestro método, si pretendéis que las educadoras renuncien a los actos más espontáneos y corrientes?”. Lo que casi nadie comprende es que no se trata de un sacrificio, sino de una satisfacción, que no es una renuncia sino una vida nueva en la cual los valores son distintos, en la que existen verdaderos valores de la vida, antes desconocidos. Todos los principios de los demás son distintos: consideramos, por ejemplo, el de la justicia: en las escuelas, como en la sociedad humana e incluso en los países democráticos, la justicia solo significa que existe una ley única

para todos: para el hombre rico y poderoso y para el que muere de hambre. La justicia generalmente se conoce por los procesos, prisiones y sentencias. Los tribunales se llaman Palacios de Justicia, y decir “soy un hombre honrado”, implica que no se tiene nada que ver con la justicia (policía o tribunales). Incluso en la escuela la educadora debe evitar acariciar a un niño, si no debería acariciarlos a todos: debe ser justa. Esta es una justicia que coloca a todos en el nivel inferior, como si, en un sentido espiritual, cortásemos la cabeza de los más grandes para ponerlos todos a la misma altura.

En el nivel educativo superior, la justicia es verdaderamente espiritual, intenta que cada niño realice al máximo sus posibilidades. Justicia es dar a cada ser humano la ayuda que puede llevarlo a conseguir su plena estatura espiritual y quien sirve al espíritu en cualquier edad debe prestar ayuda a esas energías que permiten conseguirlo. Esta será tal vez la organización de la sociedad futura. No se debería perder ninguno de estos tesoros espirituales, comparados con los cuales pierden todo valor los tesoros económicos. No importa que yo sea rica o pobre; si puedo realizar plenamente mi personalidad, el problema económico se solucionara solo. Cuando la humanidad podrá perfeccionar plenamente su espíritu, será más productiva y el aspecto económico perderá su valor preponderante. Los hombres no producen con los pies y con el cuerpo, sino con el espíritu y con la inteligencia, y cuando estos hayan alcanzado el grado de desarrollo que deberían tener, todos los problemas insolubles estarán resueltos.

Los niños construyen una sociedad ordenada sin ayuda. Los adultos necesitamos policía, prisiones, soldados, cañones. Los niños resuelven sus problemas en paz; nos han demostrado que la libertad y la disciplina son dos caras de la misma medalla, porque la libertad científica conduce a la disciplina. Habitualmente, las monedas tienen dos caras, una mas hermosa, finamente labrada con una cabeza o una imagen alegórica, la otra menos adornada con solo unas palabras o una cifra. La parte lisa puede compararse a la libertad y la otra tan labrada a la disciplina. Ello es tan cierto que cuando su clase se indisciplina, la maestra ve en el desorden el control de algún error que ha cometido, lo busca y lo corrige. La educadora de la escuela tradicional lo consideraría como una humillación; pero no es así, es una de las técnicas de la nueva educación. Sirviendo a los niños se sirve a la vida, ayudando a la naturaleza, se asciende al próximo peldaño de la supernaturaleza, ya que subir continuamente es una ley de la naturaleza. Y son los niños quienes han edificado esta hermosa construcción que se proyecta en la altura. El orden es una ley de la naturaleza, y cuando el orden se consigue espontáneamente sabemos entrar en el orden universal. Evidentemente, la naturaleza ha incluido entre las misiones que ha confiado a los niños también la de impulsar a la humanidad adulta a un nivel superior. Los niños nos llevan hacia un nivel espiritual más elevado y resuelven los problemas del nivel material. Permitid que os diga como despedida algunas palabras que nos han ayudado a recordar todas las cosas de que he hablado. No es una oración, sino más bien un recordatorio y, para nuestras educadoras, una invocación, una especie de programa: “*Ayúdanos, oh Dios, a penetrar en el secreto del niño a fin de que podamos conocerlo, amarlo y servirlo según Tus leyes de justicia y siguiendo Tu divina voluntad*.”

28
LA FUENTE DEL AMOR - EL NIÑO

En nuestras reuniones tenemos siempre una asistencia de trabajadores típicamente montessorianos. Frecuentemente, traen consigo a parientes, o amigos, o conocidos, de modo que en nuestros grupos se puede dar el caso de ver sentados, uno junto al otro, niños, muchachos, jóvenes, personas adultas, profesionales y no profesionales, gente culta e inculta, sin que ninguno de nosotros dirija o discipline estos grupos. Nuestras reuniones son aparentemente heterogéneas y distintas de los cursos culturales corrientes. Los estudiantes que las siguen deben poseer cierto grado de cultura, y esta es la única condición: por lo demás pueden encontrarse juntos alumnos y profesores, abogados y doctores, y aquellos que podrían ser sus clientes. En Europa, teníamos gente de todos los países, en América, una vez, finalmente, un anarquista. Pese a esta mezcla, nunca surgieron conflictos entre los estudiantes. ¿Cómo nunca? Porque estábamos unidos por un ideal común. En Bélgica, un país tan pequeño que podría caber todo en un rinconcito de la India, se hablan dos lenguas, el francés y el flamenco; el pueblo está dividido políticamente, y esta división se ve aumentada por las diferencias entre católicos y socialistas *y* las de las demás tendencias políticas. Por ello, es muy raro que personas tan divididas y al mismo tiempo tan estrechamente unidas al propio grupo, participen juntas en congresos; pero ello ocurría en los cursos "Montessori". Era un hecho tan fuera de lo corriente, que fue comentado en los periódicos: "Durante años habíamos intentado hacer intervenir en las mismas reuniones culturales a personas de partidos distintos y he aquí que ello se realiza en estos cursos en los que se estudian los niños". Tan grande es el poder del niño: todos se sienten próximos a él, cualquiera que sea su sentimiento religioso o político, y todos lo aman. De este amor proviene la fuerza de unir a la gente que posee el niño. Los adultos tienen fuertes y a veces feroces convicciones que los dividen en grupos y cuando discuten entre ellos, fácilmente llegan a las manos. Pero todos tienen los mismos sentimientos sobre un punto: el niño. Pocos comprenden la importancia social que este sentimiento supone para el niño.

Es evidente que hay que meditar sobre ello e investigar si se desea crear una armonía en el mundo. Es el único punto que despierta en todos sentimientos de delicadeza y de amor; cuando se habla del niño los ánimos se apaciguan; toda la humanidad comparte la profunda emoción que emana del niño. El niño es una fuente de amor; cuando se toca al niño, se toca el amor. Es un amor difícil de definir; todos lo sienten, pero nadie sabe describir sus raíces y valorar las consecuencias de su magnitud, o descubrir su potencialidad de unión entre los hombres. A pesar de nuestras diferencias de raza, de religión, y de posición social, a medida que hemos hablado de él nos hemos sentido y nos sentimos unidos por sentimientos fraternales; que vencen deficiencias y actitudes de defensa, siempre presentes entre hombre y hombre o bien entre grupos de hombres en la práctica de la vida.

Junto al niño se diluye la desconfianza: nos volvemos dulces y amables porque, al reunimos a su alrededor sentimos renacer el calor de la llama de vida que alumbra allí donde tiene su origen la vida. En los adultos coexisten el sentimiento de defensa y el impulso del amor. De ambos sentimientos, el fundamental es el amor; el otro es superpuesto. El amor, tal como lo sentimos por el niño, debería existir potencialmente también entre los hombres, porque se ha formado de una unión humana y no existe ninguna unión sin amor.

Intentemos comprender la naturaleza del amor. Consideremos lo que sobre él han dicho profetas y poetas, porque son ellos quienes han sabido dar forma y expresión a esta grande energía que llamamos amor. Ciertamente no existe nada más bello y ennoblecedor que aquellas expresiones poéticas que, cantando al amor — base de toda existencia— , hacen vibrar incluso el corazón de los barbaros y los violentos. También estos, que llevan muerte y destrucción a pueblos enteros, se sienten conmovidos por la belleza de esas palabras; lo cual es muestra de que a pesar de la práctica de su vida, han conservado dentro de si esta energía que, al ser despertada por las palabras, comunica una vibración a su espíritu. Si no fuera así, no percibirían la belleza de las expresiones, las considerarían inútiles e insensatas.

Si perciben su belleza es debido a que, aun cuando el amor no parezca formar parte de su vida, están sometidos a su influencia y, sin advertirlo, tienen necesidad de él.

Resulta curioso observar que en tiempos como los nuestros, en los cuales la guerra ha sido una destrucción sin precedentes y ha llegado hasta las tierras más remotas, cuando se podría pensar que hablar de amor es una mera ironía, la gente continúa hablando de este con insistencia. Se hacen proyectos para unirse, lo cual significa no solo que existe el amor, sino que el amor es una fuerza básica. Así, actualmente, cuando aparentemente todo debería impulsar a los hombres a decir: "Basta ya de esta fantasía que llamamos amor; enfrentémonos con la realidad que, como podemos ver, solo es destrucción. ¿No se han destruido ciudades, bosques, mujeres, niños?"; actualmente se continua hablando de reconstrucción y de amor; incluso se habla de ello mientras se realizan las destrucciones. Hablan de ello políticos eminentes, habla la Iglesia y los que están contra la Iglesia, la radio, los periódicos, las conversaciones que oímos al pasar, cultos y analfabetos, ricos y pobres y seguidores de todos los credos e ideologías, todos, todos dicen "amor". Y si es así (puede haber mayor prueba de esta fuerza del amor), ¿por qué la humanidad no debería estudiar este gran fenómeno? ¿Por qué solo se habla de ello mientras el odio hace estragos? ¿Por qué no estudiarlo siempre y analizarlo de modo que su fuerza pueda resultar beneficiosa? ¿Y por qué no preguntarse cómo es que nadie se ha preocupado antes de estudiar esta energía y de unirla a otras fuerzas que ya conocemos? El hombre ha dedicado tanta inteligencia al estudio de otros hechos naturales, los ha analizado y descompuesto y ha realizado tantos descubrimientos; ¿por qué no dedicar un poco de esta capacidad suya al estudio de una fuerza que podría unir a la humanidad? Cualquier aportación destinada a aclarar el valor del amor y el amor en si, debería ser acogida con avidez y considerada de primerísimo interés. He dicho que poetas y profetas han hablado con frecuencia de ello como si se tratara de un ideal, pero no es un ideal, es una realidad que siempre ha existido y existirá.

Debemos comprender que si hoy percibimos esta realidad del amor, ello no es debido a que nos la hayan enseñado en la escuela.

Incluso si nos hubieran hecho aprender de memoria las expresiones de los poetas y los profetas, sus palabras son pocas y las habríamos olvidado con las incidencias de la vida. Si la gente reclama amor con vehemencia, no lo hace porque haya oído hablar del amor o haya leído cosas sobre este; amor y aspiración al amor no son cosas aprendidas, forman parte del patrimonio de la vida. Es la Vida que habla, no los poetas y los profetas.

De hecho, se puede considerar el amor bajo otro punto de vista que el de la religión y la poesía. Debemos considerarlo desde el punto de vista de la vida misma; y entonces no es solo

imaginación o aspiración, sino la realidad de una energía eterna que nada puede destruir. Quisiera decir algunas palabras sobre esta realidad y las cosas que han dicho poetas y profetas. Esta fuerza que llamamos amor *es* la mayor energía del universo. Pero esta expresión no es adecuada, porque es más que una energía: es la creación misma. Más conveniente sería decir: “Dios es amor”.

Quisiera poder citar todos los poetas y todos los profetas y santos, pero no los conozco todos, ni me sería posible citarlos en sus diversas lenguas, muchas de las cuales desconozco. Permitid que recuerde las palabras de uno que conozco y que, cuando hablo del amor se expresó con tanta fuerza que hoy, después de dos mil años, en todos los corazones cristianos aún resuenan con vehemencia estas palabras suyas: “Si, hablando lenguas de hombres y de ángeles, no tengo caridad, soy como bronce que suena o címbalo que tañe. Y si teniendo el don de profecía y conociendo todos los misterios y toda la ciencia, y tanta fe que trasladase las montañas, si no tengo caridad, no soy nada. Y si repartiere toda mi hacienda y entregare mi cuerpo al fuego, y este me consumiera, no teniendo caridad, de nada me serviría”. (1Cor 13, 1-3).

Si pudiera decir al apóstol: “Tu que tienes un sentimiento tan profundo, sabes ciertamente que es el amor; debe ser algo formidable: revélanoslo”. Porque cuando intentamos explicarnos este altísimo sentimiento, advertimos que no es tan simple. Las palabras que ha utilizado podemos encontrarlas materializadas en nuestra civilización actual que puede mover las montañas y realizar milagros aun mayores, pues podemos hacernos oír en el otro extremo del mundo hablando en voz baja; pero todo ello no sirve de nada si no existe el amor. Hemos creado grandes instituciones para alimentar a los pobres y vestirlos, pero si no ponemos amor en ello es como si tocáramos un tambor, que hace ruido porque esta vacío. ¿Qué es pues este amor? San Pablo que nos ha dado aquella descripción de su grandeza, continua, pero no nos proporciona una teoría filosófica; escribe: “La caridad es longánime, es benigna; no es envidiosa, no es jactanciosa, no se hincha; no es descortés, no busca lo suyo, no se irrita, no piensa mal; no se alegra de la injusticia, se complace en la verdad; lo disculpa todo; cree siempre; espera siempre; lo soporta todo”. (1Cor 13, 4-7).
Es una larga enumeración de hechos, una larga descripción de imágenes, pero todas estas imágenes nos recuerdan curiosamente las cualidades de los niños: parecen describir la potencia de la *Mente Absorbente.* Esta mente que lo recibe todo, que no juzga, no retrocede, no reacciona. Absorbe todo y todo lo encarna en el hombre. El niño realiza la encarnación para ser igual a los demás hombres, para adaptarse a la vida con ellos. El niño lo soporta todo: entra en el mundo, en cualquier ambiente que nazca, se forma y se adapta a vivir, y el adulto que será un día, será feliz en aquel ambiente. Si se adapta al mundo en una región tórrida, se formara de modo tal que no podrá vivir y ser feliz en otro clima. Si lo recibe el desierto o las llanuras que se extienden junto al mar, o las laderas de las altas montañas, o los terrenos glaciales de las regiones árticas, gozara de todo ello, y solo allí donde ha nacido y crecido conseguirá el máximo bienestar.

La *Mente Absorbente* lo recibe todo, espera en todo; acepta tanto la pobreza como la riqueza, acepta cualquier creencia religiosa, y los prejuicios y costumbres de su ambiente, todo lo encarna en sí mismo.

!Este es el niño!

Y si no fuera así, la humanidad no alcanzaría la estabilidad en ninguna de las diversas partes de la tierra, ni realizaría el continuo progreso de la civilización si debiera comenzar cada vez desde el principio.

La *Mente Absorbente* constituye la base de la sociedad creada por e] hombre y nos aparece en los rostros del delicado y pequeño niño que resuelve las misteriosas dificultades del destino humano con la virtud del amor.

Si estudiáramos al niño mejor de lo que lo hemos hecho hasta el momento, descubriríamos amor en todos sus aspectos. El amor no es analizado por los poetas y los profetas, sino por la realidad que cada niño descubre en su interior.

Si consideramos la descripción de San Pablo y luego observamos el niño, debemos decir: "En el se encuentra todo lo que este ha descrito: aquí esta personificado el tesoro que esconde todas las formas de la caridad."

Por consiguiente, originariamente este tesoro no solo se encuentra en aquellos pocos que personalizaronse en la poesía o la religión, sino en todo ser humano. Es un milagro ofrecido a todos; en el que encontramos la personificación de esta inmensa fuerza. El hombre crea un desierto de discordia y de lucha, y Dios continua enviando esta lluvia fecundadora. Así resulta fácil comprender que todo lo que crea el adulto, aun cuando se pueda calificar de progreso, no conduce a nada sin amor. Pero si este amor presente en cada niño pequeño, transportado entre nosotros, se realiza en su potencialidad en sus valores desarrollados, nuestras conquistas, ya grandes, serán inconmensurables. El adulto y el niño deben unirse; el adulto debe mostrarse humilde y aprender del niño a ser grande. Es curioso que, entre los milagros realizados por la humanidad, haya uno solo que esta no ha considerado; el milagro que Dios ha hecho desde el principio: el Niño.

Pero el amor es mucho más que cuanto hemos considerado hasta ahora. En la humanidad es exaltado por la fantasía, pero en nosotros no es más que un aspecto de una energía muy compleja que, descrita con las palabras "atracción" y "afinidad" rige el universo, mantiene las estrellas en su curso, une los átomos entre sí para formar nuevas sustancias, mantiene las cosas sobre la superficie de la tierra. Es la energía que regula y ordena lo animado y lo inanimado; y que se incorpora en la esencia de todo y de todos, como guía que conduce hacia la seguridad y hacia la eternidad en la evolución. Generalmente es inconsciente; en la vida a veces asume aspectos conscientes e, introducida en la conciencia del hombre, ha recibido un nombre de este: "amor".

Todos los animales sienten en cierto momento el instinto de la reproducción, que es una forma de amor. Esta forma de amor es un imperativo de la naturaleza, porque sin ella no existiría continuidad de la vida. Así, se le ha prestado un pequeño átomo de esta energía universal por un momento a fin de que con la generación, que dimana del amor, no se extinga la especie.

La sienten por un momento y luego desaparece de su conciencia. Esto demuestra cuán ahorrativa y moderada es la naturaleza al dispensar el amor; cuan preciosa es por tanto esta energía que entrega a pequeñas dosis, casi por encargo. Cuando los pequeños vienen al mundo se renueva el don de amor para los padres; un amor especial que los impulsa a nutrir a sus vástagos, a calentarlos, a defenderlos, llegando a afrontar peligros y aun la muerte. El apego de la madre a

los pequeñuelos la mantiene constantemente cerca de ellos, día y noche. Esta es la forma de amor que asegura la supervivencia, la seguridad y el bienestar de los pequeños. El papel que juega la energía en este aspecto particular es preciso: “La especie debe ser protegida y tú te dedicaras a esta protección hasta que los seres que se te han confiado no tengan ya necesidad de ayuda”. Y así, apenas han crecido los hijos, el amor desaparece repentinamente. Aquellos que antes parecían unidos por un sentimiento inextinguible, se separan. Si luego vuelven a verse, actúan como si nunca se hubieran conocido; y si el hijo se atreve a coger un bocado de la comida de la madre, esta que antes se lo cedía todo, lo ataca con ferocidad.

¿Qué significa esto? Que el pequeño rayo de la energía penetra a través de las tinieblas de la conciencia que posee todo ser y se retira repentinamente en cuanto se ha conseguido su objetivo.

En el hombre no ocurre lo mismo; el amor no desaparece a medida que crecen los hijos, y no solo esto, sino que se extiende más allá de los límites de la familia. Lo hemos sentido dispuesto a aparecer y a unimos cuando un ideal nos ha tocado el corazón.

En la humanidad el amor permanece y sus consecuencias trascienden la vida individual; en efecto, ¿qué es la organización social que se va extendiendo hasta abarcar toda la humanidad si no la consecuencia del amor que otros sintieron en los siglos pasados?

Si la naturaleza dispensa esta energía con fines precisos; si la concede tan mesuradamente a las demás formas de vida; no debe carecer de objeto la generosidad que demuestra hacia el hombre.

Si en todos sus aspectos esta energía conduce hacia la seguridad, fatalmente, cuando no se la tiene en cuenta, se avanza hacia la destrucción. E1 valor de esta porción de energía que se nos ha concedido es enormemente superior a todas las conquistas materiales de la civilización, que el hombre tanto aprecia. Estas solo son expresiones temporales de la misma energía y, al cabo de poco tiempo, son superadas por nuevas conquistas y desaparecen; pero la energía misma seguirá cumpliendo su deber de creación, de protección y de salvación incluso después de que ya no quede rastro del hombre en el universo.

El amor es concedido al hombre como un don destinado a un fin determinado y con una intención particular, como todo lo que es prestado a los seres vivientes por la conciencia cósmica. Debe ser atesorado, desarrollado y ampliado al máximo de sus posibilidades. El hombre es el único de los seres vivos que puede sublimar esta fuerza que se le ha concedido y desarrollarla lentamente y su deber es convertirla más y más en un tesoro: precisamente porque es una fuerza, mantiene unido el universo.

Gracias a ella, también el hombre podrá mantener unido todo lo que crea con sus maños y con su inteligencia; sin ella todo lo que crea será trastornado (como casi siempre es así), estará destinado a provocar desorden y destrucción; sin ella, al aumentar la propia potencia nada podrá subsistir, todo se hundirá.

Ahora podemos comprender la palabra del santo: “todo es nada si no existe el amor”. El amor es más importante que la electricidad, que hace la luz en las tinieblas, más que las ondas etéreas, que permiten que nuestra voz atraviese el espacio, más que cualquier energía que el hombre haya descubierto y utilizado. Todo lo que el hombre puede hacer con sus descubrimientos depende de

la conciencia del que los usa. Esta energía del amor, en cambio, nos viene dada porque cada uno de nosotros la lleva dentro de sí. Aun cuando es concedida al hombre en cantidad limitada y difusa, es la mayor fuerza de que dispone el hombre. La parte de ella que poseemos conscientemente se renueva cada vez que nace un niño y también si más tarde las circunstancias la hacen languidecer, sentimos un fuerte deseo de ella; por ello, debemos estudiarla y utilizarla más que cualquier otra fuerza que nos rodea porque no es una fuerza prestada al ambiente como las demás, sino una fuerza que se nos presta a nosotros. El estudio del amor y de sus utilizaciones nos llevara a la fuente de la que emana: el Niño.

Este es el camino que deberá recorrer el hombre en su afán y en sus trabajos si, como aspira, desea conseguir la salvación y la unión de la humanidad.

F I N