

VOLUMEN III

“Educación Escolar”

Serie educativa
“Educación en el Hogar”
por:



CHARLOTTE MARIA
SHAW MASON



Traducción al español por:



Padres educadores en el hogar de la
Comunidad Charlotte Mason
QUERÉTARO, MÉXICO.



Padres educadores en el hogar de la
Comunidad Charlotte Mason
QUERÉTARO, MÉXICO.



**Es gracias al esfuerzo
y constancia de los padres educadores en el hogar de la
Comunidad de Educación Viva, Querétaro, México., que se logró
la traducción de este volumen durante las sesiones de estudio de
los volúmenes de la obra magistral de la señorita
Charlotte M. Mason.**

“EDUCACIÓN ESCOLAR”

Serie “Educación en el Hogar”

VOLÚMEN III

Educación Escolar por:
Charlotte M. Mason

Tomado de la Obra Magistral
Serie “Educación en el Hogar”

Traducido al idioma español por madres y padres educadores en el
hogar de la Comunidad de Educación Viva, Querétaro. México.

CRÉDITOS:

Coordinación editorial: Lili Guerrero
Diseño editorial de portada
e ilustraciones de interiores: Judith L. Sierra Pérez

Traducción y corrección de textos: Comunidad de Educación Viva, México.
Alba Irene Matamoros Iracheta
Daniela Manzano
Priscila Díaz Torres
Lamberta Márquez Aguirre
Ezequiel Rodríguez Macías
Brenda Eunice Carapia Pedro
Abigail Andrea Marquez Aguayo
Louis Martín del Campo Plouffe
Esther Escudero Hernández
Ingrid Loya Hernández
Lili Guerrero
Judith L. Sierra Pérez
Irene Gisselle C.
Sandra Deras

*La reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento,
incluidos la reprografía y el tratamiento informático queda resguardado bajo la
autorización de la Comunidad de Educación Viva. <https://educacionviva.com.mx>*



Comunidad Charlotte Mason
QUERÉTARO, MÉXICO.

“El que gobierna (que lo haga) con diligencia”

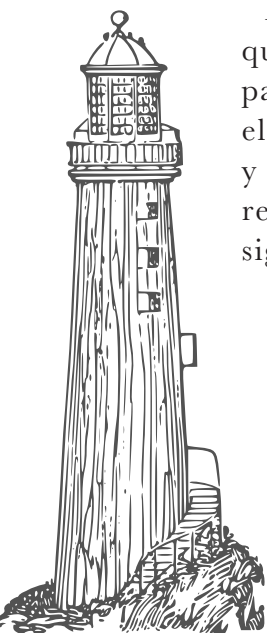
[Romanos 12:8]

“El que muestra misericordia (que lo haga) con alegría”;

La clemencia oportuna, la concesión oportuna, es un gran secreto de un gobierno fuerte.

La autoridad no es sólo un don, sino una gracia; y, “Así como cada tono del arco iris es luz, así también cada gracia es amor”.

La autoridad es ese aspecto del amor que los padres presentan a sus hijos; los padres saben que es amor, porque para ellos significa abnegación, autorepresión y autosacrificio continuos; los hijos la reconocen como amor, porque para ellos significa tranquilidad y alegría de corazón.



INDICE

	Prefacio	7
I	Capítulo 1: Docilidad y autoridad en el hogar y en la escuela	9
II	Parte I: Docilidad y autoridad en el hogar y en la escuela. Parte II: Cómo se comporta la autoridad	23
III	«La inactividad magistral»	37
IV	Algunos derechos del niño como persona	51
V	La psicología y el pensamiento actual	62
VI	Análisis de algunas teorías educativas	78
VII	Una adecuada teoría de la educación	93
VIII	Ciertas relaciones propias del niño	106
IX	Un gran pedagogo	121
X	Ciertos aspectos irreflexivos del entrenamiento físico	134
XI	Aspectos ignorados de la formación intelectual	149
XII	Aspectos ignorados de la formación moral	167
XIII	Aspectos ignorados de la formación religiosa	182
XIV	Un Pensamiento maestro	196
XV	Los libros escolares y su función educativa	217
XVI	Cómo utilizar los libros de texto	230
XVII	La educación, ciencia de las relaciones: Nos educan nuestras intimidades: Preludio y Praeterita	241
XVIII	Nos Educan Nuestras Intimidades. Parte II: Otras afinidades	256
XIX	Nos Educan Nuestras Intimidades. Parte II: La vocación Un manifiesto educativo	269
XX	Sugerencias para un plan de estudios: Parte I	285
XXI	Sugerencias para un plan de estudios: Parte II: Libros escolares	302
XXII	Sugerencias para un plan de estudios: Parte III: El amor por el conocimiento	320
Apéndice I	(preguntas de estudio para cada capítulo)	332



PREFACIO

La intención del siguiente volumen es ofrecer algunas sugerencias para un *Plan de estudios* para niños y niñas menores de doce años.

Un plan de estudios, sin embargo, no es un producto independiente, sino que está ligado a muchas otras cosas por cadenas de causa y consecuencia; y la forma de *plan de estudios* que estoy ansiosa por indicar **es el resultado de un esquema de pensamiento educativo**, cuya adopción podría, creo, colocar el trabajo educativo en general sobre una base más sólida.

Los principios fundamentales de docilidad y autoridad se han considerado en primer lugar porque son *fundamentales*; pero, precisamente por eso, deben estar presentes, pero no ser evidentes: no exponemos los cimientos de nuestra casa. No solo eso, **sino que estos principios deben estar condicionados por el respeto a la personalidad de los niños**; y, para darles espacio para un desarrollo libre según sus propias pautas, es conveniente que padres y maestros adopten una actitud de *“inactividad magistral”*.

Una vez consideradas las relaciones entre profesores y educandos, he abordado las que existen entre la educación y el pensamiento actual. La educación debe estar en la corriente, por así decirlo, y no encerrada en un

compartimento hermético. Tal vez, la reverencia por la personalidad como tal, el sentido de la solidaridad de la raza y una profunda conciencia del progreso evolutivo, sean algunos de los elementos del pensamiento actual que deberían ayudarnos hacia un ideal educativo.

Al considerar la formación de los niños bajo las convenientes divisiones de: Física, mental, moral y religiosa, no he creído necesario extenderme sobre asuntos de conocimiento común y aceptación general, sino que me he detenido en aspectos de la formación bajo cada encabezamiento que probablemente se pasen por alto. Bajo la frase *“La educación es una vida”*, he tratado de mostrar cuán necesario es sustentar la vida intelectual en las ideas y, como corolario, que un libro de texto debe ser un medio para las ideas y no un mero receptáculo de hechos. Me parece que la frase *“La educación es la ciencia de las relaciones”* sugiere que los niños normales tienen un deseo natural y un derecho de admisión a todo conocimiento adecuado. Estas consideraciones despejan el camino hacia un plan de estudios.

El tipo de plan de estudios (Currículum) que tengo en mente debería educar a los niños en *cosas y libros*. El pensamiento actual sobre el tema de la educación por medio de las cosas es tan sólido y práctico, y se ha llevado tan a la práctica, que no he creído necesario detenerme mucho en esta parte de la educación.



Nuestro gran fracaso me parece estar causado por el hecho de que no formamos el hábito de leer libros que valgan la pena en los niños mientras están en la escuela y tienen menos de doce años de edad. El uso libre de libros implica una ortografía correcta y una composición fácil y dinámica sin la enseñanza directa de estas materias.

Los apéndices muestran, creo, que tal uso de los libros en la educación funciona bien en la práctica, y es un gran ahorro de tiempo y trabajo tanto para el maestro como para los alumnos, especialmente aliviando a ambos del mortal y aburrido trabajo desperdiciado en “correcciones”.

[Definición. Un apéndice contiene material complementario que no forma parte esencial del texto, pero que puede ser útil para una comprensión más completa del problema de investigación.]

La enseñanza muy diluida, o demasiado condensada, de la lección oral, o la clase, da lugar al tratamiento bien pensado y consecutivo del libro correcto, un libro vivo en el que los hechos se presentan como el resultado de las ideas.

Los niños a los que se enseña de esta manera destacan por su interés por el conocimiento y obtienen buenos resultados en cualquier examen para el que tengan que prepararse y, lo que es mucho más importante, están preparados para participar plenamente en todo lo que

la vida ofrece en cuanto a intereses intelectuales y prácticos.

AMBLESIDE, noviembre de 1904.

¿Sería tan amable el lector de sustituir “maestros” por “padres” cuando el primer título se adapte al caso?

CAPÍTULO I

DOCILIDAD Y AUTORIDAD

EN EL HOGAR Y EN LA ESCUELA

Mejores relaciones entre los niños y sus mayores. Todos los que hemos aceptado la educación como nuestra profesión estamos muy atentos a los signos de los tiempos que se leen en la conducta y los modales de los niños. En cualquier caso, podemos felicitarnos con satisfacción por una cosa: las relaciones entre los niños y sus padres, y de hecho entre los niños y sus amigos adultos en general, son mucho más íntimas, francas y amistosas de lo que solían ser. Ya no parece existir ese gran abismo entre el pensamiento infantil y el pensamiento adulto, que los mayores de entre nosotros intentaban cruzar con frenéticos pero vanos esfuerzos.

Los jefes de la casa, cuando éramos pequeños, eran autocráticos como los zares de todas las Rusias. Todo lo recibíamos de sus manos, desde el pan y la leche hasta el amor de madre, con mayor o menor gratitud, pero



con invariable docilidad. Si tenían dudas obstinadas sobre si era mejor para nosotros esto o aquello, se las guardaban para sí.

Para nosotros, todo estaba decretado, y todos los decretos eran definitivos. Había niños rebeldes, tal vez, como uno de cada veintena, o uno de cada cien, pero éstos eran rebeldes con el fino coraje del *Satanás de Milton*: se atrevían a todo y se oponían audazmente. Éstos eran los rebeldes abiertos que, tarde o temprano, acabarían mal; así nos lo decían y así lo creíamos en secreto. Para los demás no había término medio. Estaban sometidos a un gobierno arbitrario e inapelable.

La Generación de Padres Mayores, Autocrática.

Así es como se educaba a los niños hace unos cuarenta o cincuenta años, e incluso los padres jóvenes de hoy han crecido, en muchos casos, bajo un régimen, feliz, cariñoso y sabio muy probablemente, pero, ante todas las cosas, arbitrario. Había lo que los escoceses llamarían hogares “*mal guiados*”, donde los niños hacían lo que les parecía correcto. Éstos siempre existirán mientras haya padres débiles e indolentes, despreocupados de sus responsabilidades. Pero las excepciones confirman la regla; y la regla y la tradición, en la mayoría de los hogares de clase media, era la de una infancia bien ordenada y gobernada. Todas las biografías que aparecen en la prensa de los hombres y mujeres que dejaron su huella durante la primera mitad del siglo

son un ejemplo de ello. John Stuart Mill, Ruskin, los Lawrences [John y Henry, que sirvieron en la India a mediados del siglo XIX], Tennyson, casi todos los que se han hecho de un nombre distinguido, crecieron bajo el gobierno de un martinete.

El otro día nos enteramos de un caso cuyo recuerdo perduró durante setenta años. Un muchacho de doce o trece años había salido a cazar conejos. Regresó a casa en la oscuridad de una gélida tarde de invierno. Su padre le preguntó por cual puerta había entrado en el parque a lo que se sucitó la siguiente conversación:

Hijo -“*Por (tal) puerta*”.

Padre: -“*¿La cerraste?*”

Hijo: -“*No lo recuerdo*”.

Padre: -“*Ve a ver*”;

y el muchacho fue a ver que la puerta estuviese cerrada, aunque ya estaba cansado, y la puerta en cuestión estaba a más de una milla de la casa. Un incidente así difícilmente ocurriría hoy; El muchacho protestaría, alegaría su propia fatiga y sugeriría que enviasen a un hombre a cerrar la verja, si es qué, como no se deducía de la historia, era importante que estuviese cerrada. Sin embargo, éste era un padre bondadoso, a quien sus hijos amaban y honraban; pero la regla arbitraria y la obediencia incuestionable eran los hábitos del hogar. Esta noción de gobierno doméstico tampoco está del todo obsoleta todavía.



El otro día oí hablar de un padre escocés que confinó a su hija de dieciocho años en su habitación durante una semana a causa de una falta de disciplina nada grave. La diferencia es que hoy en día, los padres arbitrarios están un poco desconectados del pensamiento y la cultura de la época, mientras que hace unas décadas, los padres eran arbitrarios según sus principios establecidos y en la medida en que eran cultos e inteligentes.

Una norma arbitraria no siempre es un fracaso.

No se puede decir que esta regla arbitraria haya sido un completo fracaso. De ella salieron hombres y mujeres firmes, capaces, hábiles, autónomos y de modales amables.

En nuestros momentos menos esperanzadores, nos preguntamos al observar a los niños de nuestros días si serán tan buenos como sus abuelos y sus padres. Pero no debemos temer. La evolución del pensamiento educativo es como la subida de la marea. La ola viene y la ola va y apenas sabes si estás viendo el flujo o el reflujo; pero deja que pase una hora y entonces juzga.

Pero un pensamiento educativo más auténtico resulta en un carácter más digno..

Después de todo, con tolerancias para las fluctuaciones, para los fracasos aquí y los errores allá, un pensamiento educativo más auténtico debe necesariamente resultar en un carácter más digno.

Para empezar, esta misma arbitrariedad surgió de las limitaciones. Los padres sabían que debían gobernar. El justo Abraham, que gobernaba su casa, fue su ejemplo; y es mucho más fácil gobernar desde una altura, por así decirlo, que desde la intimidad de un estrecho contacto personal. Pero no se puede ser del todo franco y fácil con seres que son evidentemente de un orden superior y de otro orden que uno mismo; al menos, no se puede cuando se es un niño pequeño. Y aquí tenemos una causa de la inescrutable reticencia de los niños. En el mejor de los casos, llevan a cabo el ajetreado tráfico de sus propios pensamientos para ellos solos. Todos podemos recordar los patéticos recelos de nuestros días infantiles que una palabra habría eliminado, pero que sin embargo formaron la historia secreta de años de nuestras vidas. La señora Charles, en su autobiografía, nos cuenta cómo su infancia se vio atormentada por un sueño angustioso. Soñó que había perdido a su madre y la buscó en vano durante horas por las habitaciones y los interminables pasillos de un edificio desconocido para ella. Su angustia fue achacada al miedo a *“la oscuridad”*, y nunca le contó a su tierna madre esta angustia nocturna.

Probablemente ningún grado de intimidad amorosa abrirá permanentemente las puertas cerradas de la naturaleza del niño, porque, podemos creer, la carga del misterio de todo este mundo ininteligible cae temprano sobre el alma consciente, y cada uno de nosotros debe



forjar su concepción de la vida por sí mismo. Pero es mucho para un niño saber que puede preguntar, que puede hablar de lo que le deja perplejo, y que hay comprensión para sus perplejidades.

La simpatía efusiva es un error, y aburre al niño cuando no lo vuelve tonto. Pero sólo saber que se puede preguntar y contar es una gran salida, y significa, para el padre, el poder de la dirección, y para el niño, el desarrollo libre y natural.

Doctrina de la razón infalible

Con el avance de una línea de perspicacia educativa, tenemos, por desgracia, que notar el retroceso de otro principio muy importante. A principios de siglo, la autoridad lo era todo en el gobierno del hogar, y la docilidad de los niños se daba por descontada, es decir, exceptuando siempre a los pocos espíritus rebeldes. Por poco que seamos conscientes del hecho, la dirección del pensamiento filosófico en Inglaterra ha tenido mucho que ver con las relaciones de padres e hijos en cada hogar. Hace dos siglos Locke promulgó la doctrina de la razón infalible. Aceptada esa doctrina, la razón individual se convierte en la última autoridad, y cada hombre es libre de hacer lo que es correcto a sus propios ojos. Siempre y cuando, Locke hubiera añadido, que la razón esté completamente entrenada, y la mente instruida en cuanto a los méritos del caso particular; pero tal salvedad se perdió de vista rápidamente; y el principio general permaneció.

La vieja fe puritana y las antiguas tradiciones para la educación de los niños, así como los propios sentimientos religiosos e instintos obedientes de Locke, eran demasiado fuertes para la nueva filosofía en Inglaterra; pero en Francia había un terreno preparado para la semilla. Locke era leído con avidez porque sus opiniones saltaban con el pensamiento del momento. Sus principios se pusieron en práctica, sus conclusiones se aplicaron hasta el final, y los escritores reflexivos consideran que este caballero inglés, religioso y culto, no puede ser exonerado de una parte de culpa en las atrocidades de la Revolución Francesa.

Lleva al destronamiento de la autoridad.

Nosotros, en el siglo XX, hemos perdido algunas de las salvaguardas que fueron válidas en el siglo XVII, y tenemos nuestro propio filósofo, tal vez más grande, que lleva las enseñanzas de Locke a las conclusiones inevitables que el pensador anterior eludió. El Sr. Herbert Spencer proclama, como lo hicieron en Francia, la apoteosis de la Razón. Ve, como vieron en Francia, que el principio de la razón infalible es directamente antagónico a la idea de autoridad. Rastrea esta última idea hasta su fuente final y su justificación. En la medida en que los hombres reconocen a Dios, reconocen necesariamente a la autoridad, suprema y delegada. Pero, dice el Sr. Spencer, en efecto, cada hombre encuentra su autoridad final en su propia razón. Este filósofo tiene el coraje de sus convicciones; percibe, como lo hicieron en



Francia, que la entronización de la razón humana es la destronación de Dios Todopoderoso. Enseña, mediante procesos de razonamiento exhaustivo, qué *“Nos sentamos sin dueño sobre el césped de nuestra tumba, y no sabemos de dónde venimos ni quiénes somos”*.

Del destronamiento de lo divino, sigue el destronamiento de toda autoridad humana, ya sea la de los reyes y sus diputados sobre las naciones, o la de los padres sobre las familias. Se nos enseña que todo acto de autoridad es una violación de los derechos del hombre o del niño. Los niños deben ser educados desde el principio por sí mismos, haciendo lo que es correcto a sus propios ojos, gobernados por la razón que debe ser entrenada, por la experiencia del bien y del mal, en la elección del camino correcto.

La vida tiene sus castigos para los que transgreden las leyes de la razón, y debe permitirse que el niño aprenda estas leyes mediante la intervención de estos castigos. Pero el *“tú debes”* y el *“tú no debes”* deben ser eliminados del vocabulario de los padres. Tan completo y detallado es el plan del Sr. Spencer para la emancipación de los niños de las reglas, que se opone al estudio de las lenguas alegando que las reglas de la gramática son una transgresión del principio de libertad.

La autoridad no es inherente, sino delegada.

La obra del Sr. Spencer sobre la educación [Ensayos sobre educación y temas afines , 1861] es una contribución tan

valiosa al pensamiento educativo que muchos padres la leen y la abrazan, en su conjunto, sin percibir que es una parte, y una parte cuidadosamente elaborada, de un esquema de filosofía con el que tal vez simpaticen poco.

Aceptan las enseñanzas del filósofo cuando les pide que eduquen a sus hijos sin autoridad, a fin de dejarles espacio libre para que se desarrollen por sí mismos; sin percibir, o tal vez sin saber, que la labor de la vida del autor consiste en eliminar la idea de autoridad del universo, que repudia la autoridad de los padres porque es un eslabón de la cadena que une el universo a Dios. Porque es cierto que ninguno de nosotros tiene derecho a ejercer la autoridad, en cosas grandes o pequeñas, excepto en la medida en que seamos, y nos reconozcamos, delegados por la única Autoridad suprema y última. Cuando tomamos este volumen sobre la educación, por pequeño que sea, por fácil de leer que sea, debemos tener en cuenta que nos hemos puesto bajo la dirección de un filósofo que no pasa nada por alto, que considera las cosas menos importantes desde el punto de vista de su resultado final, y *¿Quién no querría que el niño pequeño hiciera lo que se le ordena, para que no aprendiera, como hombre, a obedecer a esa autoridad, distinta de él mismo, que creemos que es Divina?*

Rápido como el pensamiento.

La influencia de su filosofía racionalista no se limita



en absoluto a quienes leen las grandes obras de este autor, ni siquiera a quienes leen su manual de educación. “*Rápido como el pensamiento*” es una frase común, pero sería interesante saber cuán rápido es el pensamiento, para tener una medida de la intensidad, vitalidad y velocidad de una idea, de su ritmo de progreso en el mundo. Sería interesante saber con qué rapidez una idea, concebida en el estudio, se convierte en propiedad común del hombre común, que la considera suya y desconoce su origen. No disponemos de tales medidas; pero casi no hay hogar, ni siquiera del nivel cultural más bajo, donde esta teoría de la educación no haya sido adoptada o rechazada conscientemente, aunque los padres en cuestión tal vez nunca hayan oído hablar del filósofo. Una vez lanzada, una idea está “*en el aire*”, decimos. Como se dice del Espíritu Santo, no sabemos de dónde viene ni adónde va.

La noción de la finalidad de la razón humana Intolerable.

Pero, como el pensamiento filosófico es una influencia tan sutil y penetrante, nos corresponde a nosotros escudriñar cada principio que se nos presenta. Una vez que seamos capaces de salvaguardarnos de este modo, podremos beneficiarnos de la sabiduría de obras que, sin embargo, descansan sobre lo que consideramos errores radicales. No parece improbable que los primeros años de este mismo siglo puedan ver el advenimiento del verdadero gran filósofo de Inglaterra, que no se

verá confinado por las limitaciones del pensamiento racionalista o materialista.

Los hombres se han cansado de sí mismos. La noción de la finalidad de la razón humana se ha convertido en una limitación intolerable. Nada menos que el Infinito satisfará el espíritu del hombre. Reconocemos de nuevo que estamos hechos para Dios, y que no descansaremos hasta que lo encontremos; y el pensamiento filosófico, tanto nacional como internacional, ha abandonado hasta cierto punto estos canales altos y secos, y está corriendo por otros derroteros, hacia el Infinito y lo Divino.

Autoridad y docilidad, principios fundamentales.

Uno de los primeros esfuerzos de este pensamiento reconstructivo, que nos está construyendo una vez más un templo para nuestros espíritus, una casa no hecha con las manos, es restaurar la Autoridad a su antiguo lugar como un hecho último, no más explicable que el principio de gravitación, y tan vinculante y universal en el mundo moral como lo es ese otro principio en el natural. El otro principio universal y elemental de la docilidad encaja con el de la autoridad, como la bola encaja en la cavidad para formar una articulación que funcione, y de estos dos dependen todas las posibilidades de ley y orden, gobierno y progreso entre los hombres. El Sr. Benjamin Kidd, en su *Evolución Social*, ha hecho mucho por el reconocimiento de estos dos principios



fundamentales. Por qué un equipo de fútbol debe obedecer a su capitán, un ejército a su oficial al mando; por qué una multitud callejera debe temer a dos o tres policías; por qué debe respetarse la propiedad, cuando son muchos los que quieren y pocos los que tienen; por qué, en una palabra, debe haber gobierno y no anarquía en el mundo: Estas son las preguntas que el Sr. Kidd se propone responder. Se dirige a la Razón en busca de su respuesta, y ella no tiene ninguna que dar. Su argumento favorito es que la apelación al interés propio es definitiva; que hacemos, individual y colectivamente, lo que se demuestra que nos beneficia. Pero cuando aquella compañía se hundió en el “*Royal George*”, [en 1756] permaneciendo de pie en “¡Atención!” porque esa era la palabra de mando; cuando los Seiscientos cabalgaron “*hacia el valle de la muerte*” porque

*“No les corresponde responder,
no les corresponde razonar por qué,
solo les corresponde actuar y morir”.*

El razonamiento más sutil no encuentra otro motivo que el simple y único de la autoridad actuando sobre la docilidad. A estos hombres se les había dicho que hicieran estas cosas y, por lo tanto, las hicieron. Eso es todo. Y sabemos que hicieron bien; nuestro propio corazón es testigo.

Obra de filósofos racionalistas, Inevitable.

¿*Qué es la autoridad?* Esta pregunta nos muestra cuán inevitable ha sido la obra de los filósofos racionalistas en la evolución del pensamiento. A ellos les debemos nuestra liberación del autócrata, ya sea en el trono o en la familia.

Su labor ha consistido en afirmar y demostrar que toda alma humana nace libre, que la libertad es su derecho inalienable y que una ofensa contra la libertad de un ser humano constituye una ofensa capital. Esto también es cierto. Padres y maestros, debido a la docilidad y la debilidad de sus súbditos, se ven más tentados que otros a la arbitrariedad de decir: “*Haz esto y aquello porque yo te lo ordeno*”. Por lo tanto, ellos, más que otros, tienen una deuda de gratitud con la escuela racionalista por defender, como lo hacen, la libertad humana, incluyendo la libertad de los hijos en una familia. Parecería ser así como Dios educa al mundo. No es solo una buena costumbre, sino un principio infalible, lo que puede corromper un mundo. Algún principio así se destaca con claridad en la visión de un filósofo; él ve que es la verdad; se apodera de él y lo cree toda la verdad, y lo impulsa hasta el punto del *reductio ad absurdum*. Luego, el principio situado en el polo opuesto del pensamiento es iluminado y glorificado de manera similar por una escuela de pensamiento posterior; y, más tarde, se discierne que no es por ninguno de los dos principios, sino por ambos, que los hombres viven.

Autoridad, conferida al cargo. Es mediante estas



contracorrientes, por así decirlo, de fuerzas mentales que se nos ha enseñado a rectificar nuestra noción de autoridad. En la memoria reciente, nos encontrábamos en terreno peligroso. Creíamos que la autoridad residía en las personas, que la acción arbitraria les correspondía, que la obediencia servil era beneficiosa para los demás. Esta teoría del gobierno la derivamos de nuestra religión; creíamos en el “*derecho divino*” de los reyes y de los padres porque creíamos que la voluntad misma de Dios era arbitraria. Pero se nos ha enseñado mejor; ahora sabemos que la autoridad reside en el cargo y no en la persona; que en el momento en que se considera un atributo personal, se pierde. Sabemos que una persona con autoridad es una persona autorizada; y que quien está autorizado está bajo autoridad. La persona bajo autoridad tiene y cumple una responsabilidad; en la medida en que se afirma a sí misma; gobierna por impulso propio, deja de ser autoritaria y autorizada, y se vuelve arbitraria y autocrática.

Es la autocracia y el gobierno arbitrario lo que debe ser aplicado, en todos los aspectos, por un código penal; de ahí la confusión que existe en cuanto a la conexión entre autoridad y castigo.

El déspota gobierna mediante el terror; castiga a diestro y siniestro para mantener su poder no autorizado. La persona investida de autoridad, por el contrario, no requiere los rigores de la ley para fortalecerse,

porque la autoridad está detrás de ella; y, ante ella, el correspondiente principio de docilidad.

CAPÍTULO II

DOCILIDAD Y AUTORIDAD EN EL HOGAR Y EN LA ESCUELA

Cómo se comporta la autoridad

Errores cometidos por principio. El señor Augustus Hare tiene, Al parecer, lo que alguien llama una mala memoria, es decir, una que guarda un registro fiel de todos los desaires y ofensas que se le habían hecho. ¡Desde el día en que nació! Por esta razón, La historia de mi vida (de Augustus Hare-George Allen) no es una lectura muy agradable, sin embargo Está lleno de detalles interesantes. Pero todo es pescado que llega a nuestro red. Pocas veces hemos tenido un registro más instructivo de la infancia, incluso si debemos permitir que la instrucción nos llegue en la línea de lo que no hacer.

El buen carácter y la hermosa naturaleza de la señora Augustus Hare han sido conocidos en el mundo desde que los *Memoriales de una Vida Tranquila* fueron publicados por este mismo hijo; y cuando descubrimos cómo esta señora malinterpretó el papel de madre para su hijo adoptivo y amado, sabemos que no estamos leyendo sobre los errores de una mujer indigna, ni



siquiera de una mujer común y corriente. La Sra. Hare siempre actuó por principios, y cuando se equivocaba, era el principio el que fallaba. Ella confundió a los dos principios de autoridad y autocracia. Creía que existía una virtud oculta en la acción arbitraria de un padre, y que un hijo debe ser mejor en la medida en que cumpla con sus órdenes: cuanto más abusiva sea la orden, mejor será la educación.

He aquí un ejemplo de lo que una madre amorosa puede obligarse a hacer: *“Hasta entonces, solo me habían permitido cenar cordero asado y arroz con leche. Ahora todo había cambiado. Se hablaba de los postres más deliciosos, se hablaba mucho de ellos, hasta que me volví, no glotona, sino extremadamente curiosa. Por fin llegó el gran momento. Los pusieron en la mesa justo delante de mí, y entonces, justo cuando iba a comer algunos, me los arrebataron y me dijeron que me levantara y se los llevara a algún pobre del pueblo. Recuerdo que, aunque en realidad no me importaban en absoluto las exquisiteces, me preocupaba excesivamente la ira de Lea por el destino de sus deliciosos postres, de los cuales, al fin y al cabo, yo era completamente inocente”*. He aquí otra decisión arbitraria: - *“Incluso los placeres de este domingo en casa, sin embargo, se vieron empañados en el verano, cuando mi madre cedió a la sugerencia de la tía Esther de que me encerraran en la sacristía de la iglesia entre los servicios. De hecho, eran miserables las tres horas que, con un sándwich para cenar, tenía que pasar allí semanalmente; y, aunque no esperaba ver fantasmas, el aislamiento absoluto de la iglesia de Hurstmonceaux, lejos de*

toda frecuentación humana, le daba a mi encarcelamiento una atmósfera extrañamente misteriosa. A veces solía trepar sobre la tumba de los lores Dacre, que se alza como una pantalla contra un lado de la sacristía, y me asaltaban vagos terrores las dos lúgubres figuras blancas que yacían sobre ella en el una desolación silenciosa, en la que el correteo de una rata por el suelo parecía hacer un ruido como un torbellino... Me reconfortaba, en plena misa, repetir con vehemencia las peores maldiciones de los Salmos, aquellas en las que David mostraba su más atroz grado de malicia, y aplicárselas a la tía Esther y compañía. Como todos los Salmos eran ensalzados como beatíficos, y la Iglesia de Inglaterra los usaba constantemente para edificación, supuse que sus sentimientos eran correctos.

Y, sin embargo, ¿qué sabía es esta buena madre cuando confía en su propio instinto y perspicacia en lugar de en un principio falaz!: *“Al dar una orden a un niño, siempre es mejor no fijarse en si obedece, sino dar por sentado que lo hará. Si uno parece dudar de la obediencia, el niño tiene la posibilidad de dudar: - ¿Lo hago o no?”*. Si uno parece no cuestionar la posibilidad de incumplimiento, siente que se le ha encomendado mantenerla y la cumple. Es mejor no repetir nunca una orden, no responder nunca a la pregunta frecuente *“¿Por qué?”*.

Autoridad diferenciada de autocracia. La Sra. Hare, como muchos otros gobernantes, parece haber errado, no por indolencia, ni mucho menos por dureza,



sino por no definirse a sí misma la naturaleza de la autoridad que estaba obligada a ejercer. La autocracia se define como poder independiente o autoderivado. La autoridad, en cambio, puede calificarse como no autoderivada ni independiente. El centurión de los Evangelios dice: *“Yo también soy un hombre bajo autoridad, con soldados a mis órdenes, y le digo a uno: - Ve, y va; a otro: - Ven, y viene; y a mi siervo: - Haz esto, y lo hace”*.

Aquí tenemos los poderes y las limitaciones de la autoridad. El centurión está bajo autoridad, o, como decimos, autorizado, y, por esa razón, puede decir a uno: *“Ve”*, a otro: *“Ven”*, y a un tercero: *“Haz esto”*, con la tranquila certeza de que todo se hará como él dice, porque ocupa su puesto precisamente para este propósito: asegurar que tales o cuales cosas se cumplan. Él mismo es un siervo con tareas definidas, aunque sean tareas de autoridad. Ésta también es la posición que asume nuestro Señor Jesucristo; dice: *“No vine a hacer mi voluntad, sino la voluntad del que me envió”*. Esa es su comisión y el orden establecido de su vida, y por eso habló como quien tiene autoridad, sabiendo que estaba comisionado y apoyado.

Comportamiento de la autocracia. La autoridad no es inquieta; es capciosa, severa e indulgente por turnos. Esta es la acción de la autocracia, que se sustenta a sí misma, ya que se deriva de sí misma, y es impaciente y resentida, atenta a las transgresiones y pronta a ofenderse.

La autocracia siempre tiene un código penal drástico, ya sea en el reino, la escuela o la familia. También tiene muchos mandamientos. *“Debes”* y *“no debes”* son *chevaux de frise* sobre la pretendida majestuosidad del autócrata. La tendencia a asumir un poder propio es común a todos, incluso a los más humildes, y exige una vigilancia especial; tanto más cuanto se manifiesta plenamente tanto al condonar deberes y conceder indulgencias como al infligir castigos. Es halagador cuando un niño se acerca con la forma encantadora y persuasiva que los monos saben asumir y dice: *“¡Por favor, déjame quedarme en casa esta mañana, solo esta vez!”*. La siguiente etapa es: *“No quiero salir”*, y la siguiente: *“Quiero... ¡No lo hará!”*, y el gobernante del hogar o de la escuela, que no tiene ningún principio detrás de su propia voluntad, pronto aprende que un niño también puede ser autocrático, autocrático y beligerante hasta un punto alarmante.

Comportamiento de la Autoridad.

La autoridad no es ni severa ni indulgente. Es amable y fácil de persuadir en todos los asuntos insignificantes, precisamente porque es inamovible en asuntos de verdadera importancia; para estos, siempre hay un principio fijo. Por ejemplo, no les corresponde a los padres ni a los maestros entretenerse con cuestiones que afecten la salud o el deber de sus hijos. No tienen autoridad para permitir que los niños se excedan *-por ejemplo, en el exceso de dulces-* ni en hábitos perjudiciales para la salud; ni para eximirlos de cualquier deber



evidente de obediencia, cortesía, reverencia o trabajo.

La autoridad está alerta; conoce todo lo que sucede y es consciente de las tendencias. Cumple el precepto apostólico: *“El que gobierna (que lo haga) con diligencia”* [Romanos 12:8] . Pero es lo suficientemente fuerte como para cumplir también ese otro precepto: *“El que muestra misericordia (que la haga) con alegría”*; La clemencia oportuna, la concesión oportuna, es un gran secreto de un gobierno fuerte. A veces sucede que los hijos, y no sus padres, tienen la razón: se puede presentar una reclamación o resistirse a una orden judicial, y los hijos se oponen al padre o al maestro. Es bueno que estos últimos adquieran el hábito de revisar la situación rápida e imperceptiblemente; tal vez, los hijos tengan razón, y el padre pueda recomponerse a tiempo para ceder con gracia y despedir a los pequeños rebeldes con un aura de amor y lealtad.

Cualidades propias de un gobernante. Nadie lo comprendió mejor que la reina Isabel, quien ideó hacer una curiosa división de su personalidad y ser, al mismo tiempo, una gobernante modelo y, como mujer, llena de las debilidades propias de su sexo. Se ha dicho con acierto que sabía cuándo y cómo ceder.

Su destreza para superar muchas crisis peligrosas ha sido muy elogiada por los historiadores; pero, posiblemente, esta virtud salvadora no fue tanto la

destreza como el tacto propio de quienes ostentan autoridad: la mansedumbre de quien ha recibido una tarea asignada, la disposición a consultar consigo misma y con los demás, la percepción de que ella misma no era el principio ni el fin de sus funciones como reina, sino que existía para su pueblo, y la compasión pronta, tierna y abierta que le permitía ver la perspectiva de cada asunto, tanto como la suya propia, de hecho, con preferencia a la suya propia. Estas son las cualidades propias de toda gobernante de una casa, una escuela o un reino. Con estos, los padres podrán ordenar y controlar una prole fogosa, llena de energía y vitalidad, como lo fue Isabel, para administrar el reino cuando las mentes de los hombres estaban en un fermento de nuevos pensamientos y la vida era embriagadora en el deleite de las posibilidades que ofrecía.

Obediencia mecánica y razonable. Es un poco difícil trazar la línea entre la obediencia mecánica y la razonable. *“Les enseño a mis hijos la obediencia desde que tienen un año”*, oyó el autor comentar a una madre muy acertada; y, de hecho, esa es la edad en la que se debe empezar a inculcar en los niños la facilidad y comodidad del hábito de obedecer a la autoridad legal. Conocemos la historia del Sr. Huxley sobre el soldado retirado que llevaba a casa la comida del domingo desde la panadería. Un sargento pasó alguien que reconoció el andar militar del hombre y se empeñó en una broma. *“¡Atención!”*, gritó, y el hombre se puso firme mientras



su cordero y sus patatas rodaban en la cuneta. Ahora bien, este tipo de obediencia es una mera cuestión de nervios y músculos, un hábito del tejido cerebral con el que la conciencia moral no tiene nada que ver.

Está un poco de moda subestimar cualquier obediencia que no sea razonable, como si fuéramos criaturas de mente y espíritu, o criaturas cuyos cuerpos responden tan fácilmente a las órdenes del espíritu como el barco al timón. Pero, ¡ay de nuestra debilidad! Esta descripción nos encaja solo en la medida en que nuestros cuerpos han sido entrenados en la disciplina de la obediencia mecánica e irreflexiva. Conocemos al niño que está plenamente dispuesto a hacer lo correcto en lo que respecta a la mente, pero cuya fuerza de voluntad corporal es lo suficientemente fuerte como para resistir un torrente de buenas intenciones y buenas resoluciones; Y si queremos que los niños, cuando crezcan, puedan mantener sus cuerpos bajo control y someterlos, debemos hacer esto con ellos en sus primeros años.

Respuesta de Docilidad a la Autoridad, una Función Natural. En cuanto a la rutina diaria de pequeñas obediencias, les ayudamos así a cumplir una función natural: la respuesta de docilidad a la autoridad. Podría decirse que un niño que ha adquirido el hábito de la obediencia involuntaria ha perdido proporcionalmente su capacidad como agente moral libre; pero, dado que los actos de obediencia en cuestión

suelen estar relacionados con algún esfuerzo físico, como “*Regresa rápido*”, “*Siéntate derecho*”, “*Abróchate las botas rápido*”, pertenecen al mismo ámbito educativo que los ejercicios gimnásticos, cuyo objetivo es el uso magistral del cuerpo como una máquina capaz de realizar múltiples operaciones. Ahora bien, para manejar una máquina, como una máquina de escribir o una bicicleta, es necesario, ante todo, tener práctica; es necesario haberse acostumbrado a manejarla involuntariamente, sin pensarlo dos veces; y dar a un niño este poder sobre sí mismo, primero en respuesta a la voluntad de otro, después en respuesta a la suya propia, es hacer de él un hombre.

El hábito de la obediencia pronta. Es un dicho popular que quienes fracasan en la vida no son quienes carecen de buenas intenciones, sino quienes, por naturaleza, no han adquirido el hábito de la obediencia pronta e involuntaria. Quien puede obligarse a hacer lo que quiere tiene el mundo por delante, y es responsabilidad de los padres inculcar a sus hijos este poder autoconsciente como mero hábito. Pero, *¿no es mejor y más elevado, cabe preguntarse, educar a los hijos para que actúen siempre en respuesta al mandato divino, tal como se manifiesta a través de la voz de la conciencia?* La respuesta es que, al hacerlo, no debemos descuidar lo demás. Son pocos los padres sinceros que no inculcan el poder de la conciencia en sus hijos, y existen suficientes emergencias en la vida de jóvenes y mayores cuando tenemos que



tomar una decisión espiritual sobre bases espirituales: cuando nos corresponde elegir el bien y rechazar el mal, consciente y voluntariamente, porque es la voluntad de Dios que así sea.

El esfuerzo de la decisión. Pero un célebre predicador ha dicho con acierto que el esfuerzo de la decisión es el mayor esfuerzo de la vida. Nosotros mismos lo comprobamos: *¿adoptaremos esta línea de acción o la otra? ¿Elegiremos esta o aquella calidad de alfombra? ¿Enviaremos a nuestro hijo a esta o aquella escuela?* Todos sabemos que estas cuestiones son difíciles de resolver, y el desgaste y el desgarramiento del tejido nervioso que cuesta tomar una decisión se evidencia con frecuencia en el dolor de cabeza que deja. Por esta razón, podemos creer con reverencia que estamos hechos de una manera tan maravillosa y misericordiosa que la mayoría de nuestras decisiones llegan, por así decirlo, por sí solas: es decir, noventa y nueve de cada cien cosas que hacemos, las hacemos, bien o mal, por simple costumbre.

Con esta maravillosa capacidad en nuestros tejidos para registrar acciones repetidas y reproducirlas ante estímulos dados —un medio para aliviar la carga de la vida y para ayudarnos a alcanzar la alegre felicidad que parece ser la intención divina para nosotros mientras nos volvemos como niños pequeños—, resulta sorprendente y chocante que haya muchos hijos de padres reflexivos cuyas vidas se pasan el día entero esforzándose por

tomar decisiones sobre asuntos que sus padres deben resolver por ellos.

Maud es nerviosa, excitable, tiene un cerebro hiperactivo, es demasiado organizada, palidece y adquiere ataques nerviosos. Se consulta al médico y, desconociendo la economía del hogar, decide que se trata de un caso de sobrepresión. Maud no debe tomar clases durante seis meses; se recomienda un cambio de aires y una dieta láctea. Por alguna razón, la receta no funciona, el estado de la niña no mejora; pero los padres tardan en darse cuenta de que no es la relajante rutina de las clases lo que agota a la pequeña, sino el hecho de que tiene que tomar decisiones veinte veces al día, y no solo eso, sino la fatiga añadida de una lucha por salirse con la suya. Se discute cada punto de la rutina diaria; nada llega con la comodidad de lo habitual; la niña siempre prefiere hacer otra cosa, y suele hacerlo. No es de extrañar que la pobre niña esté agotada.

La autoridad evita la ofensa. Por otro lado, los niños son, ante todo, seres razonables, y para algunos niños de inteligencia aguda y poderosa, una orden arbitraria y aparentemente irrazonable resulta cruelmente irritante. No es aconsejable responder categóricamente a los niños cuando quieren saber el porqué de cada orden, pero los padres sabios buscan un término medio. Se preocupan por formar hábitos que faciliten la rutina de la vida y, cuando un evento excepcional requiere una nueva



regulación, pueden mencionar de pasada sus razones para haber actuado así o así; o, si esto no les conviene y el caso es difícil, les dan a los niños la razón de toda obediencia: *“porque esto es correcto”*. En resumen, la autoridad evita, en la medida de lo posible, dar motivos de ofensa.

La autoridad está alerta. Otra pista sobre el uso adecuado de la autoridad puede obtenerse de los métodos empleados en un estado bien gobernado. La importancia de la prevención es plenamente reconocida: la policía, el ejército y la marina son, en gran medida, fuerzas preventivas; y las autoridades locales también hacen bien en asignar sus efectivos al Servicio de Alerta. Es conveniente prepararse para esfuerzos difíciles: *“Tendremos tiempo de terminar este capítulo antes de que el reloj marque las siete”*; o *“Podremos hacer una ronda más antes de acostarnos”*. Nadie sabe mejor que la madre sabía la importancia de dar tiempo al niño para que se recupere para un momento decisivo.

Este tiempo debe dedicarse a terminar alguna actividad placentera; cada minuto de ocio en estos momentos críticos contribuye a la activación de la *vis inertiae*, más difícil de superar porque la fuerza de voluntad del niño está en suspenso. Es necesario un poco de previsión para que las actividades terminen en el momento oportuno; que la hora de acostarse no llegue a mitad de un capítulo o en el momento más

emocionante de un juego. En tal caso, la autoridad, que mira antes y después, podría conceder cinco minutos de gracia, pero no se sentiría autorizada a permitir que un niño se entretenga indefinidamente antes de despedirse.

¿Quién te dio esta autoridad? No hace falta añadir que la autoridad es justa y fiel en todo lo referente al cumplimiento de las promesas; también es considerada, y por eso una buena madre es la mejor gobernante del hogar; está en contacto con los hijos, conoce sus planes no expresados y sus deseos a medias, y donde no puede ceder, los desvía; no los aplasta con un mazo, un instrumento de gobierno con el que un niño, por alguna razón, nunca simpatiza mucho.

Todos sabemos lo importante que es esto, cambiar los pensamientos de los niños, distraerlos, para la formación de hábitos. No despreciemos el día de las pequeñas cosas ni nos cansemos de hacer el bien; si hemos educado a nuestros hijos desde pequeños para que obedezcan mecánicamente, bien; cosecharemos nuestra recompensa. Si no lo hemos hecho, debemos contentarnos con guiarlos gradualmente, con esfuerzos siempre vigilantes, con una autoridad nunca en suspenso ni agresiva, hacia *“la alegría del autocontrol”*, el deleite de la orgullosa obediencia caballeresca que recibirá una orden como una oportunidad para servir. Es una suerte que los niños *“difíciles”*, que son los más dispuestos a resistir una orden directa, sean a menudo los más rápidos



en responder al estímulo de una idea. La presentación de ideas estimulantes es en sí misma un arte delicado, que, sin embargo, he considerado en otro lugar.

No propongo un arreglo unilateral, toda la autoridad de una parte y toda la docilidad de la otra.

El otro; pues nunca hubo un niño que no ejerciera autoridad, aunque solo fuera sobre muñecas o soldaditos de plomo. Y nosotros, los de la clase dominante, en lo que respecta a la guardería y la escuela, *¿no somos fatalmente dóciles al obedecer a cualquiera que se tome la molestia de decirnos que mejor hagamos esto o aquello?* No tenemos por qué envidiar la independencia de los niños: eso se solucionará solo.

Para concluir: la autoridad no es sólo un don, sino una gracia; y,

*“Así como cada tono del arco iris es luz,
así también cada gracia es amor”.*

La autoridad es ese aspecto del amor que los padres presentan a sus hijos; los padres saben que es amor, porque para ellos significa abnegación, autorepresión y autosacrificio continuos; los hijos la reconocen como amor, porque para ellos significa tranquilidad y alegría de corazón. Quizás la mejor ayuda para mantener la autoridad en el hogar sea que quienes

ostentan la autoridad se hagan a diario la pregunta que presuntuosamente le hicieron a nuestro Señor Jesucristo: *“¿Quién te dio esta autoridad?”*.

CAPÍTULO III “INACTIVIDAD MAGISTRAL”

Mayor sentido de responsabilidad. –Sería una tarea interesante para un experto literario rastrear las etapas del pensamiento ético marcadas por los usos, en la memoria viva, de la palabra *responsabilidad*. Las personas, e incluso los niños, eran altamente responsables en los años cincuenta y sesenta, pero entonces era por su propio carácter, conducta y comportamiento. No es en absoluto seguro que nos consideremos responsables en esta materia en el mismo grado. Nos inclinamos a aceptarnos a nosotros mismos como inevitables, a tener amablemente en cuenta nuestras pequeñas costumbres y pecadillos, y tal vez nos falte ese sano sentido del humor, *“el regalo”* que debería darnos *“vernors a nosotros mismos como los demás nos ven.”*

Un signo de progreso moral. Sin embargo, si nos tomamos a nosotros mismos con más facilidad, tomamos a otras personas más en serio. El sentido de responsabilidad todavía pesa sobre nosotros con un peso *“pesado como el hielo”*; solo lo hemos trasladado al otro hombro. Los más serios de nosotros estamos bastante



cansados del sentido de lo que debemos a quienes nos rodean, cercanos y lejanos. Los hombres llevan el peso con más facilidad que las mujeres, porque, para la mayoría de ellos, cada día trae trabajo que hacer, y tienen menos tiempo que las mujeres para pensar ansiosamente sobre sus relaciones y deberes con los demás. Por cierto, es más bien una nota de la época que los traductores de la Versión Revisada nos hayan dado: *“No os afanéis por vuestra vida”* en lugar de la traducción más antigua. Pero, si las mujeres sienten el desgaste de la responsabilidad por los demás más constantemente, basta con que surja una cuestión candente *-la situación del este de Londres, el autogobierno, las masacres en Armenia-* y los hombres lo sienten más intensa y apasionadamente. Este sentido agudizado no es una enfermedad de la época, sino un signo de los tiempos.

Para aquellos de nosotros que creemos que todos estamos en la escuela y que tenemos nuestras lecciones preparadas según nos conviene recibirlas, este sentido general de responsabilidad por los demás es una señal alentadora de que estamos siendo enseñados desde arriba y, en general, estamos progresando.

Responsabilidad parental -Si todos nos sentimos responsables de los afligidos, los que sufren, los enfermos, los débiles de cuerpo o mente, los deficientes, los ignorantes y *-ojalá todos sintiéramos más esta carga particular de los paganos-*, hay un tipo de responsabilidad que las *personas reflexivas* sienten con una agudeza casi

indebida. **La responsabilidad parental** es, sin duda, la nota educativa del día.

La gente siente que puede educar a sus hijos para que sean algo más que ellos mismos, que deben hacerlo por deber u obligación; y es a este profundo sentido del deber parental superior que la Unión de Padres debe su exitosa actividad.

La ansiedad, la nota de una etapa de transición: cada nuevo poder, ya sea mecánico o espiritual, requiere un ajuste antes de que pueda usarse al máximo. En el mundo científico siempre hay una larga pausa entre el primer amanecer de un gran descubrimiento *-como los rayos Röntgen, por ejemplo-* y el momento en que se aplica a los asuntos de la vida cotidiana con pleno efecto y sin el desplazamiento de otros poderes cuyas funciones son igualmente importantes y necesarias. Deberíamos mirar con sospecha cualquier intento de hacer que los rayos Röntgen ocupen el lugar del estetoscopio, el termómetro y todos los demás aparatos clínicos.

Lo mismo ocurre en la esfera moral. Nuestro sentido más agudo de la responsabilidad surge de un nuevo desarrollo del sentimiento altruista: tenemos un mayor poder de amar y un alcance más amplio para nuestro amor; Estamos más leudados por el Espíritu de Cristo, aun cuando no reconocemos la fuente de



nuestra vida más plena. Pero percibir que hay mucho que debemos hacer y no saber exactamente qué es ni cómo hacerlo, no aumenta el placer de la vida ni la facilidad de vivir. Nos volvemos preocupados, inquietos, ansiosos; y en la etapa de transición entre el desarrollo de este nuevo poder y el ajuste que viene con el tiempo y la experiencia, la vida más plena, que es ciertamente nuestra, no nos hace ni más felices ni más útiles.

Un hábito quisquilloso e inquieto –Es como un esfuerzo hacia este ajuste de poder que deseo presentar ante los padres y maestros el tema de la *“inactividad magistral”*. Debemos hacer tanto por nuestros hijos, y somos capaces de hacer tanto por ellos, que comenzamos a pensar que todo depende de nosotros y que nunca deberíamos interrumpir ni por un momento nuestra acción consciente sobre las mentes y corazones jóvenes que nos rodean. Nuestros esfuerzos se vuelven quisquillosos e inquietos. Estamos demasiado con nuestros hijos, *“tarde y pronto”*. Tratamos de dominarlos demasiado, incluso cuando no logramos gobernarlos, y no somos capaces de percibir que dejarlos solos de manera sabia y deliberada es la mejor parte de la educación. Pero esta forma de error surge de un defecto de nuestras cualidades. Podemos animarnos. Tenemos las cualidades, y todo lo que se necesita es un ajuste; a esto debemos dedicar nuestro tiempo y atención.

[“Inactividad magistral” era un término utilizado en la época de CM para describir una actitud de “esperar y ver” por parte de los legisladores en respuesta a los incidentes políticos, o, como dice una carta británica, “confiar en las influencias ayudadoras del tiempo”.]

“Inactividad magistral”: una bendición de nuestra constitución mental es que, **una vez que recibimos una idea, se desarrolla por sí sola, en el pensamiento y en la acción, sin mucho esfuerzo posterior por nuestra parte;** y, si admitimos la idea de *“inactividad magistral”* como un factor en la educación, nos encontraremos enmarcando nuestro trato con los niños desde este punto de vista, sin mucho esfuerzo consciente. Pero debemos tener claro en nuestras cabezas lo que queremos decir con inactividad magistral.

La feliz frase de Carlyle no tiene nada en común con la actitud de *laissez allez* que surge de pensar *“¿para qué sirve?”* y, además, está alejada de la pura indolencia mental que deja que las cosas sigan su curso en lugar de tomarse la molestia de llevarlas a algún resultado. Indica una postura moral sana y hermosa que vale la pena que analicemos. Tal vez la idea sea parecida a la que transmite la frase aún más feliz de Wordsworth, *“pasividad sabia”*. Indica el poder de actuar, el deseo de actuar y la perspicacia y autocontrol que prohíben la acción. Pero, al menos desde nuestro punto de vista, la *“inactividad magistral”* transmite otra idea: no se ejerce sólo sobre nosotros mismos, sino que también implica



un sentido de autoridad, del que nuestros hijos deberían ser tan conscientes cuando está inactivo como cuando cumplen nuestras órdenes.

El sentido de autoridad es el “*sine qua non*” de la relación paternal, y no estoy seguro de que sin él nuestras actividades o nuestra inactividad produzcan grandes resultados. Este elemento de fuerza es la columna vertebral de nuestra posición. “*Podríamos y si quisiéramos*”, y los hijos lo saben: son libres bajo la autoridad, que es libertad; ser libre sin autoridad es licencia.

[En cuanto al término “inactividad magistral”, Mason puede haber estado pensando en la Revolución Francesa de Carlyle, ya que la frase “inactividad sabia y magistral” se utilizó por primera vez para referirse a la conducta de los miembros del gobierno francés durante esos acontecimientos. Sin embargo, parece que la atribución debería ser a Sir James Mackintosh en lugar de a Carlyle. [Véase el artículo del blog de Anne White.]

El elemento del buen humor.—El siguiente elemento de la actitud de inactividad magistral es el buen humor: franco, cordial, natural, de buen humor.

Esto es algo muy distinto de la excesiva complacencia y de la concesión general a todos los caprichos de los niños. El primero es el resultado de la fuerza, el segundo de la debilidad, y los niños ven muy rápidamente la diferencia. “*Oh, mamá, ¿podemos ir a recoger moras esta tarde, en lugar de ir a clase?*” El “*sí*” magistral y el abyecto

[Abyeto: Despreciable, vil en extremo.] son notas muy diferentes. El primero hace que las vacaciones sean doblemente agradables; el segundo produce un deseo inquieto de obtener alguna otra victoria fácil.

Confianza en uno mismo.—El siguiente elemento es la confianza. Los padres deberían confiar más en sí mismos. No todo se hace con un esfuerzo incansable. El mero hecho bendito de la relación paternal y de esa autoridad que le corresponde, por derecho y por naturaleza, actúa sobre los niños como la luz del sol y la lluvia sobre una semilla en buena tierra. Pero el padre quisquilloso, el padre ansioso, el padre que explica demasiado, que ordena demasiado, que excusa demasiado, que restringe demasiado, que interfiere demasiado, incluso el padre que está demasiado con los niños, acaba con la dignidad y la sencillez de esa relación que, como todas las cosas mejores y más delicadas de la vida, sufre cuando se la afirma o se la defiende.

La manera elegante y fácil de los padres.—A veces, los padres son más felices que las madres al asumir una manera elegante y fácil con sus hijos, que es parte de su derecho a la relación, pero esto se debe únicamente a que el padre está ocupado con muchas cosas y la madre tiende a estar demasiado absorta con sus hijos. Es un poco humillante para los mejores de nosotros ver a una madre descuidada, más bien egoísta, cuyos hijos son sus esclavos natos y corren a cumplir sus órdenes con deleite.



La moraleja no es que todas las madres deban ser descuidadas y egoístas, sino que deben dar a sus hijos la comodidad de estar solos y no deben oprimir a los jóvenes con sus propios cuidados ansiosos.

La persona pequeña de diez años que desea saber si sus logros están a la altura de la media para su edad, o la que habla de sus malos hábitos con usted y de la mejor manera de curarlos, es desagradable, porque uno siente instintivamente que el niño está ocupado con preocupaciones que pertenecen sólo a los padres.

La carga de la educación de sus hijos debe ser soportada sólo por los padres. Pero dejémosles soportarla con gracia y un porte erguido, como la campesina española lleva su cántaro de agua.

Confianza en los hijos: no sólo la confianza en sí mismos, sino también la confianza en sus hijos, es un elemento de la *inactividad magistral*, que me atrevo a proponer a los padres como una “*tetera azul*” para que “*vivan a la altura*”. Crea en la relación entre padre e hijo, y confíe en que los hijos crean en ella y la cumplan de su parte. Lo harán si no están preocupados.

Omnisciencia de los padres y maestros.—Por supuesto, los padres y maestros deben ser omniscientes;

[omnis ‘todo’ y scientia ‘ciencia’. 1. f. Conocimiento de todas las cosas reales y posibles, atributo exclusivo de Dios.]

Sus hijos esperan esto de ellos, y una madre o un

padre a los que se puede engañar es una persona con la que es fácil contar hasta en la mente del mejor niño. Porque los niños siempre están jugando un juego, mitad azar, mitad habilidad; están tratando de ver hasta dónde pueden llegar, cuánto de la gestión de sus propias vidas pueden obtener y cuánto deben dejar en manos de poderes más fuertes. Por lo tanto, la madre que no está a la altura de los niños está a su merced y no necesita esperar cuartel. Pero debe ver sin vigilar, saber sin decir nada, estar alerta siempre, pero nunca de manera obvia, quisquillosa. Esta actitud de ojos abiertos debe ser como la de una esfinge en su reposo.

Los niños deben saber que se les deja en paz, ya sea para cumplir con su propio deber o para buscar su propio placer. El poder coercitivo debe estar presente, pero pasivo, para que el niño no se sienta acorralado sin poder elegir. Ese libre albedrío del hombre, que durante siglos ha ejercitado a las almas fieles que preferirían ser obligadas a toda rectitud y obediencia, es después de todo un modelo para los padres.

El niño que es bueno porque debe serlo, pierde en poder de iniciativa más de lo que gana en conducta decorosa. Cada vez que un niño siente que elige obedecer por su propia voluntad, su poder de iniciativa se fortalece. No se puede usar la rienda que lleva. Cuando a un niño se le ocurra reflexionar sobre su conducta, debe tener ese sentido de libertad que hace que la buena conducta le



parezca una cuestión de su preferencia y elección.

“Destino” y “libre albedrío”: Esta es la libertad de la que disfruta un niño que tiene la confianza de sus padres en cuanto a sus idas y venidas y sus acciones infantiles, y que en todo momento es consciente de su autoridad. El niño es educado en una escuela propia de un ser cuya vida está condicionada por el “*destino*” y el “*libre albedrío*”. Tiene libertad, es decir, un sentido de obligación que lo libera de esa inquietud que surge con el esfuerzo constante de tomar una decisión.

Es libre de hacer lo que debe, pero sabe muy bien en lo más profundo de su corazón que no es libre de hacer lo que No debe.

El niño que, por el contrario, crece sin un fuerte sentido de autoridad que respalde todas sus acciones, pero que recibe muchas exhortaciones para que sea bueno y obediente y demás, es consciente de que puede elegir entre el bien y el mal, puede obedecer o no obedecer, puede decir la verdad o decir una mentira; e incluso cuando elige correctamente, lo hace a costa de un gran desgaste nervioso.

Sus padres le han quitado el apoyo de su autoridad en la difícil elección de hacer lo correcto, y se le deja solo para que haga el esfuerzo más difícil de todos, el esfuerzo de la decisión. *¿Es demasiado sutil para ser comprensible,*

demasiado elusiva para ser práctica la distinción entre ser libre para elegir lo correcto a nuestra elección y no ser libre para hacer lo incorrecto? Puede ser, pero es precisamente la distinción de la que somos conscientes en nuestras propias vidas en la medida en que nos mantenemos conscientemente bajo el gobierno divino. Somos libres de seguir los caminos de la vida correcta y tenemos la feliz sensación de la libertad de elección, pero los caminos de los transgresores son duros. Somos conscientes de una mano restrictiva en el presente y de una retribución segura y cierta en el futuro. Es precisamente este delicado equilibrio el que debemos procurar para el niño. Se lo debe tratar con plena confianza y debe sentir que hacer el bien es su propia elección libre, que sus padres confían en que él hará; pero también debe ser muy consciente de la fuerza disuasoria en el fondo, vigilante para impedirle que haga el mal.

Los componentes de la inactividad magistral.— Hemos visto que la autoridad, el buen humor, la confianza, tanto la confianza en uno mismo como en los hijos, están todos contenidos en la inactividad magistral, pero no son todas las partes de ese todo. **Una mente sana en un cuerpo sano es otro factor.** Si el cuerpo sano es inalcanzable, de todos modos, consiga la mente sana. No dejemos que la madre nerviosa, ansiosa y preocupada piense que esta relación fácil y feliz con sus hijos es para ella. Puede que sea la mejor madre del mundo, pero lo que sus hijos obtendrán de ella en



estos estados de ánimo es un toque de su nerviosismo, la más contagiosa de las quejas. Los encontrará díscolos, rebeldes, ingobernables y tardará en darse cuenta de que es culpa suya; no de su acto, sino de su estado.

Serenidad de una Madonna.—No es por nada que los antiguos pintores, por muy diversas que fueran sus ideas en otras cuestiones, se fijaron todos en una cualidad como propia del “*modelo de la Madre*”. La Santísima Virgen, sin importar desde qué lienzo te mire, siempre está serena. Esta es una gran verdad, y haríamos bien en colgar en nuestras paredes las Vírgenes de todos los primeros Maestros si la lección enseñada a través de los ojos, llegase con una influencia tranquilizadora al corazón. *¿Es esta una frase difícil para las madres en estos días ansiosos y atribulados?* Puede ser difícil, pero no es insensible.

Si la madre pudiera aprender a hacer por sí misma lo que hace por sus hijos cuando se excede en sus obligaciones, tendríamos hogares más felices. ¡Dejemos que la madre salga a jugar! Si tuviera el valor de dejarlo todo cuando la vida se vuelve demasiado tensa y se tomara un día, o medio día, en el campo, o con su libro favorito, o en una galería de cuadros mirando largamente y con atención sólo dos o tres cuadros, o en la cama, sin los niños, la vida transcurriría mucho más feliz tanto para los niños como para los padres. La madre podría mantenerse en una “sabida pasividad” y no molestaría a sus hijos con

una interferencia continua, ni siquiera de la mano o de los ojos; los dejaría en paz.

Ocio. Otro elemento es el ocio. A veces los acontecimientos nos apresuran y, a veces (¿no es cierto?), nos gusta la pequeña emoción de la prisa. A los niños también les gusta, al principio:

-Se acerca el cumpleaños de papá y Nellie debe recitarle un poema; La pequeña fiesta se ha planeado con sólo una semana de antelación, y Nellie se ve aprovechada en todo tipo de momentos extraños para que le reciten algunos versos. Al principio se siente contenta y se siente importante, y se pone a trabajar con alegría; pero con el tiempo le fastidia; se enoja y se porta mal, se le reprocha su falta de amor hacia su padre, derrama lágrimas por sus versos y, aunque al final la pequeña actuación puede llevarse a cabo muy bien, Nellie ha sufrido física y moralmente al hacer lo que, si se hubiera pensado con un mes de antelación, habría sido completamente saludable y delicioso.-

Aún peor para los niños es cuando la madre o la maestra tienen un día “*ocupado*”. Vienen amigos, o hay que revisar el guardarropa familiar para el verano, o hay que limpiar cajones y armarios, o hay un examen a la mano. De todos modos, es uno de esos días agitados y ajetreados que a las mujeres nos encantan. Hacemos más de lo que nosotras podemos hacer, tenemos los nervios de punta, con la fatiga y con la pequeña excitación, y todos en la casa o en la escuela están incómodos. Una vez más,



los niños se aprovechan, así decimos; la realidad es que han contagiado el humor de su madre y están inquietos y cansados. Las tormentas nerviosas en la guardería son probablemente el resultado de la pequeña ebullición de energía nerviosa de la madre.

El ocio para ellos mismos y una sensación de ocio en quienes los rodean es tan necesario para el bienestar de los niños como para la actitud paternal fuerte y benigna de la que estoy hablando.

Fe.—Otros ingredientes intervienen en la elaboración de la deliciosa combinación que llamamos “*inactividad magistral*”, pero el espacio me permitirá hablar sólo de uno más. Esa forma más elevada de confianza, que conocemos como fe, es necesaria para el completo reposo de la mente y los modales.

Cuando reconocemos que Dios no deja en manos de los padres la educación de los hijos, sino que Él mismo interviene en la educación de cada niño de maneras que debemos cuidar de no obstaculizar, entonces aprenderemos a ser humildes y sabios, a ser pasivos, a dar a los niños el espacio para que se desarrollen según sus propios caracteres de la manera correcta, y a saber cómo intervenir eficazmente para evitar los errores que también son propios de sus caracteres individuales.

Consideremos ahora algunas de las diversas fases de la vida de los niños en las que los padres y los maestros harían bien en mantener una actitud de “*inactividad magistral*”.

CAPÍTULO IV

ALGUNOS DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS COMO PERSONAS

Los niños deben ser libres en su juego. Hemos considerado la sabiduría y el deber de una “*sabia pasividad*”, una “*inactividad magistral*” en la educación de los niños. Queda por examinar en detalle los diversos puntos de la vida de un niño en los que este principio debe regirnos. Y, en primer lugar, en lo que respecta al juego de los niños .

Existe un pequeño peligro en estos días de mucho esfuerzo educativo de que el juego de los niños sea desplazado, o, lo que es desde nuestro punto de vista actual lo mismo, que se prescriba y organice hasta que no haya más libertad de elección sobre el juego que sobre el trabajo. No decimos una palabra en contra del valor educativo de los juegos. Sabemos que muchas cosas se aprenden en los campos de juego; que las cualidades que asociamos con el nombre en inglés, son en gran parte el producto de las leyes de los juegos; y se está realizando



un esfuerzo bastante constante para hacer que estas mismas fuerzas influyan en las niñas, para que ellas también puedan crecer con el principio de;

- ☉ Respeto a la ley,
- ☉ La resistencia moral
- ☉ y el ingenio,

Que son más o menos el resultado de la educación llevada a cabo en los campos de juego.

Los juegos organizados no son juegos, sino juegos organizados.

Los juegos no son juegos en el sentido que tenemos en mente. Los niños y las niñas deben tener tiempo para inventar episodios, vivir aventuras, vivir vidas heroicas, asediar y tomar fortalezas, incluso si la fortaleza es un viejo sillón; y en estos asuntos los mayores no deben entrometerse ni inventar. Deben contentarse con saber que no entienden y, lo que es más, que llevan consigo un sople frío de realidad que barre las ilusiones.

¡Piensen en lo que debe significar para un general al mando de sus fuerzas que un intruso en el mundo del juego le diga que se ate los cordones de los zapatos! Existe la idea de que los niños necesitan que se les enseñe a jugar, a jugar a ser pequeños peces, corderitos y mariposas.

Sin duda disfrutan de estos juegos que están hechos para ellos, pero existe un grave peligro. En este asunto, el niño que camina demasiado con muletas nunca aprende a caminar; aquel con quien sus mayores juegan más tiene poca capacidad para inventar obras de teatro por sí mismo; y así pierde esa educación que le llega cuando se le permite seguir su propio camino y actuar, *“Como si toda su vocación fuera una imitación sin fin.”*

[“Hay una idea en circulación”: esa idea era el novedoso concepto de “jardín de infantes” de Froebel.]

Iniciativa personal en el trabajo. –También en su trabajo somos demasiado propensos a interferir con los niños. Todos conocemos el deleite con que se acoge cualquier espacio para la iniciativa personal, el placer que sienten los niños al hacer cualquier cosa que puedan hacer a su manera; cualquier cosa, de hecho, que permita la habilidad manual, el juego de la imaginación o el desarrollo del pensamiento. Con nuestras actuales teorías de la educación parece que no podemos dar mucho espacio a la iniciativa personal. Hay tanto trabajo por hacer, tantas cosas que deben ser, no aprendidas, sino aprendidas acerca de ellas, que sólo es de vez en cuando, un niño tiene la oportunidad de producirse a sí mismo en su trabajo. Pero aprovechemos las oportunidades que se nos presenten. Recientemente se ha llevado a cabo un experimento educativo muy interesante e instructivo en este sentido en la School Field, de Hackney, donde el señor Sargent [Edmund



Beale Sargent] reunió a unos ochenta niños y niñas en las condiciones de una escuela primaria normal, con la diferencia de que la escuela no estaba financiada por el Departamento de Educación ni por las tasas, sino por el fundador. Los resultados parecen haber sido absolutamente encantadores; los niños desarrollaron una capacidad asombrosa para el dibujo, tal vez porque tan pronto como se familiarizaron con los contornos de la flor y el follaje de una planta determinada, por ejemplo, se les animó a formar diseños con estos elementos. Los diseños florales realmente hermosos producidos por estos niños y niñas, después de una formación artística bastante breve, sorprenderían a los padres cuyos hijos han sido enseñados a dibujar durante años sin ningún resultado evidente.

Estos niños de la *School Field* también se desarrollaron mucho en su revista escolar, para la que escribieron cuentos, poemas y ensayos, no trabajos prescritos, sino elegidos por ellos mismos. Los niños se sintieron estimulados a pensar y sintieron que tenían lo necesario para decir mucho sobre la pelota de muñecas, Peter, el gato de la escuela o cualquier otro tema que les llamara la atención. “*Sintieron sus pies*”, como dicen las niñeras refiriéndose a los niños cuando comienzan a caminar; y nuestro fracaso en la educación se debe en gran medida al hecho de que llevamos a los niños a hacer sus tareas escolares y no les permitimos sentir sus pies.

Los niños deben mantenerse en pie o caer por sus propios esfuerzos. –De otra manera, más dentro de nuestro control actual, no dejamos a los niños solos lo suficiente en su trabajo. Los estimulamos continuamente y no los dejamos ellos se mantienen en pie o caen por sus propios esfuerzos.

Una de las características desastrosas, de la sociedad moderna es qué, en nuestra pereza, dependemos de agujones y fomentamos un vasto sistema de éstos. Se nos agujonea para que cumplamos nuestros deberes sociales, nuestros deberes caritativos y nuestros deberes religiosos. Si pagamos una suscripción a una organización benéfica, esperamos que el secretario nos agujone cuando vence el plazo. Si asistimos a una reunión, *¿Lo hacemos a menudo por nuestra propia voluntad espontánea o porque alguien nos lo pide y nos recuerda media docena de veces el día y la hora?* Tal vez sea un resultado de la prisa de la época que haya una curiosa división del trabajo y la sociedad se divide en los que agujonean y los que son agujoneados. No es que alguien agujonee en todas las direcciones, ni que nadie se ofrezca enteramente como alfiletero. Tal vez sea más cierto decir que todos agujonean y que todos somos agujoneados. Ahora bien, un pinchazo ocasional es estimulante y saludable, pero la *vis inertiae* de la naturaleza humana es tal que preferimos apoyarnos contra una pared de púas que no apoyarnos en absoluto.



Lo que debemos evitar en la educación de los niños es el peligro de que adquieran el hábito de que se les aguijonee para que cumplan con todos los deberes y hagan todos los esfuerzos posibles.

Todo nuestro sistema de política escolar es en gran medida un sistema de aguijones. Las notas, los premios, las exhibiciones, son todos aguijones; y un sistema de aguijones tiende a oscurecer el significado de lo que es necesario y lo que se debe para el niño o la niña que adquiere el hábito de apoyarse mental y moralmente contra sus aguijones.

Los niños y las niñas son generalmente obedientes. Sería mejor que los niños y las niñas sufrieran las consecuencias de no hacer su trabajo, de vez en cuando, que hacerlo porque se les insta y se les presiona tanto que no tienen voluntad al respecto.

Nos sentimos estimulados cuanto más perezosos nos volvemos y menos capaces somos de hacer el esfuerzo de voluntad que debería llevarnos a realizar nuestras tareas y casi a llevarlas a cabo.

Los niños y las niñas, en general, son buenos y están deseosos de cumplir con su deber. Si esperamos que la historia de los ladrillos se lea en el momento oportuno sin insistir ni suplicar, recompensar ni castigar, en nueve casos de cada diez obtendremos lo que buscamos.

Muchos de nosotros cometemos el error de confiar demasiado en nuestra propia comprensión y en nuestros propios esfuerzos y no confiar lo suficiente en el impulso obediente que llevará a los niños a realizar el trabajo que se espera que hagan.

Los niños deben elegir a sus propios amigos. En cuanto a la elección de amigos y compañeros, debemos educar a los niños para que sea capaces de honrarlos con una confianza generosa; y si les damos esa confianza, veremos que la justifican. Si Fred ha elegido a Harry Jones como compañero, y Harry no es un buen chico, Fred se dará cuenta de ello tan pronto como su madre lo deje solo, y probablemente acudirá en busca de consejo y ayuda sobre la mejor manera de salir de una intimidación que en realidad no le agrada. Pero si Harry es boicoteado por las autoridades locales y es objeto de diversas prohibiciones y exclusiones, Fred, si es un chico generoso, se sentirá obligado por el honor a ponerse del lado de su compañero, y se consolidará una intimidación que podría haberse abandonado fácilmente.

Ethel no verá la razón por la que ella, como hija de un profesional, no pueda hacerse amiga de Maud, que se sienta a su lado en la escuela y es hija de un comerciante. Pero estos asuntos menores deben dejarse a las circunstancias, la madre que plantea cuestiones de clase, apariencia, etc., que le afectan, la elección de amigos por parte de sus hijos, contribuirá a crear



una falta de claridad en cuanto a los puntos vitales del carácter, que es la causa de la mayoría de las vidas naufragadas.

En este asunto, como en todos los demás, la inactividad de los padres debe ser magistral; es decir, los jóvenes deben leer la aprobación o la desaprobación con mucha facilidad y deben ser capaces de relacionar una u otra con los principios generales del carácter y la conducta, aunque no se diga ni se haga nada, ni siquiera se mire, que menosprecie al aliado del momento.

Deberían tener libertad para gastar su propio dinero de bolsillo. En el gasto del dinero de bolsillo hay otra oportunidad para la iniciativa por parte de los hijos y para el autocontrol por parte de los padres.

Sin duda, el padre que reparte el dinero de bolsillo semanal y nunca ha dado a sus hijos grandes pensamientos sobre el dinero -en cuanto a cómo el ingreso más pequeño se puede dividir en la parte que damos, la parte que nos quedamos, y la parte que ahorramos para algún objeto que valga la pena poseer, que se pueda conseguir, tal vez, después de semanas o meses de ahorro; en cuanto a la futilidad de comprar para comer, un lujo que rara vez nos deberíamos permitir, y nunca excepto por el placer de compartir con otros; en cuanto a cómo vale la pena pensar dos veces antes de hacer una compra, con la lección ante nosotros de Rosamund y el tarro púrpura-

Un padre así no puede esperar que sus hijos piensen en el dinero de otra manera que no sea como un medio para la autocomplacencia. Pero conversaciones como estas no deberían tener una relación obvia e inmediata con el dinero de bolsillo semanal; que debe gastarse como les guste a los niños, habiéndoles enseñado cómo les gustaría gastarlo. Poco a poco, el dinero de bolsillo debe incluir el costo de guantes, pañuelos, etc., hasta que, finalmente, la niña que ya ha pasado la adolescencia debería estar en condiciones de que se le confíe su propia asignación para vestirse y gastar sus gastos personales.

Los padres que no confían en sus hijos en este asunto, después de haberlos educado, difícilmente los están capacitando para ocupar su lugar en un mundo en el que el gasto sabio, justo y generoso del dinero es una gran prueba de carácter.

Debemos formar nuestras propias opiniones – Sólo tenemos espacio para mencionar un punto más en el que todos nosotros, que tenemos a cargo a jóvenes, haríamos bien en practicar un sabio “*dejar en paz*”.

Hay cuestiones candentes en el aire, opiniones que hierven en las mentes de los hombres: en cuanto a religión, política, ciencia, literatura, arte, en cuanto a todo tipo de esfuerzo social, todos estamos dispuestos a mantener opiniones enérgicas.



La persona que no se ha mantenido en contacto con el movimiento del pensamiento del mundo en todas estas cuestiones tiene poco de qué enorgullecerse.

Es nuestro deber formar opiniones cuidadosamente y mantenerlas tenazmente en la medida en que los fundamentos originales de nuestras conclusiones permanezcan inquebrantables. Pero lo que no tenemos derecho a hacer es transmitir estas opiniones a nuestros hijos. Todos sabemos que nada es más fácil que convertir a los jóvenes en partidarios vehementes de cualquier causa que sus mayores adopten de corazón. Pero se produce una reacción, y el balanceo del péndulo tiende a llevarlos a un punto de pensamiento dolorosamente alejado del nuestro.

La madre de los Newman era una evangélica devota, y en sus primeros años transmitió sus opiniones a sus hijos, ya preparadas; creyendo, tal vez, que la línea de pensamiento que recibieron de ella era a la que habían llegado por su propio pensamiento.

[Jemima Fourdrinier, madre del cardenal John Henry Newman y del ateo Charles Robert Newman]

Pero cuando se liberan del dominio de las opiniones de su madre, uno buscó anclarse en la Iglesia de Roma, y otro no tendría ninguna restricción en cuanto a su libertad de pensamiento y voluntad, y optaría por forjar por sí mismo su propio credo o negación de un credo.

Tal vez esta piadosa madre se hubiera ahorrado alguna angustia si hubiera dado a sus hijos los principios vivos de la fe cristiana, que no son cuestiones de opinión, y les hubiera permitido aceptar su práctica particular en su juventud sin exigirles que se posicionaran sobre las opiniones evangélicas como ofreciendo prácticamente el único camino de salvación.

En política, también es necesario inculcar en los niños el patriotismo y enseñarles los deberes de la ciudadanía, pero si se les puede mantener al margen de las luchas partidarias de una elección, bien por ellos. Es mucho más probable que los niños adopten las opiniones de sus padres cuando están maduros para formarse opiniones, si no se las han impuesto en su primera juventud, cuando su falta de conocimientos y experiencia les hace imposible formarse opiniones de primera mano. Sólo mediante una *“inactividad magistral”*, una *“pasividad sabia”* y un *“dejar todo en paz”* se puede educar a un niño.

“Reverenciar su conciencia como a su rey.”

Espontaneidad.—Todos admiramos la espontaneidad, pero esta gracia, incluso en los niños, no es una flor silvestre autóctona. En la medida en que es una gracia, es el resultado de la educación, de agradables conversaciones sobre los principios generales de conducta y de una sabia “no hacer caso” de la práctica de estos principios. A los padres, que tienen en sus manos



la creación de costumbres familiares, les corresponde especialmente tener cuidado:

“Para que una buena costumbre no corrompa el mundo.”

[Tennyson, El fallecimiento de Arturo]

[Un predicador comentó sobre la cita de Tennyson: “Está ordenado que la nueva generación debe tener la oportunidad de poner a prueba sus ideas y habilidades”.]

CAPÍTULO V

LA PSICOLOGÍA EN RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO ACTUAL

El pensamiento educativo en el siglo XVIII

- Si el final del siglo XVIII y el final del siglo XIX tienen una característica en común, más que otra, es que en ambos la educación pasa a primer plano como uno de los principales fines del hombre. La gente del siglo XVIII tenía lo mejor. Tenían oráculos claros en Locke y Rousseau. Sabían lo que querían hacer y lo hicieron con un entusiasmo encantador.

La época está repleta de memorias, y es muy agradable leer sobre los hijos, filosófica y coherentemente educados de las familias más reflexivas. Tenían convicciones,

y tenían el valor de sus convicciones. Nosotros somos menos felices. Hace unas décadas también estábamos en un furor de alegre entusiasmo por la educación. Se multiplicaban por todo el país y por todo el mundo los “*movimientos educativos*”, las escuelas, los colegios, las conferencias, la educación superior para mujeres, las “*escuelas públicas*” de día para niñas, los exámenes que debían dar seguridad en todos los puntos se multiplicaron por todo el país y por todo el mundo. Fue un movimiento hacia adelante que nos ha traído ganancias incalculables; y no es la menor de estas ganancias el hecho de que hoy estemos insatisfechos y deprimidos, e inclinados a preguntarnos si no estamos en el camino equivocado.

Si no se hubiera estado realizando un trabajo educativo de la mejor clase entre nosotros durante las últimas dos o tres décadas, no habríamos llegado a este “*divino descontento*”. De todos modos, es bastante evidente que ha llegado el momento en que debemos cambiar nuestro frente. Ahora, las escuelas primarias, ahora, las escuelas secundarias para niñas, ahora, las escuelas públicas, ahora, las universidades para mujeres, son, en general, “*un fracaso*”. Se dice que hacen mucho, pero *¿vale la pena hacer lo que hacen? ¿Es, de hecho, educación?* Los escépticos más audaces llegan al punto de atacar a nuestras dos antiguas universidades; pero es muy probable que capeen la tormenta debido a la misma inercia, la “*inactividad magistral*”, llamémosla así, de la que abusan



sus oponentes; las universidades hacen mucho *“dejando las cosas como están”*.

Insatisfacción general con la educación.

Nuestra insatisfacción general con la educación, tal como es, es un síntoma saludable y probablemente significa que una teoría más sólida y una práctica más feliz están en camino hacia nosotros. Una cosa que comenzamos a ver claramente es que la corriente no puede elevarse más que su fuente, que una teoría sólida debe sustentar un trabajo exitoso.

Comenzamos a sospechar que adoptamos esquemas y métodos de educación un poco apresuradamente, sin considerar qué filosofía o, digamos, psicología, subyace a esos esquemas y métodos; ahora, vemos que nuestros resultados no pueden ir por delante de nuestros principios.

Hoy el psicólogo está en el extranjero, como hace veinte o treinta años lo estaba el maestro de escuela.

Hay muchas psicologías.

Pero, por desgracia, hay muchas psicologías y las denominaciones educativas se oponen tenazmente entre sí. Debemos buscar a tientas el camino hacia alguna prueba mediante la cual podamos discernir una psicología que funcione para nuestra época. Lo que

funcionaba hace cincuenta años no funcionará hoy, y lo que satisface nuestras necesidades hoy no servirá dentro de cincuenta años. No hay una última palabra que decir sobre la educación, evoluciona con la evolución de la raza. Al mismo tiempo, el hecho de que existan al menos media docena de sistemas en este campo, ninguno de ellos totalmente satisfactorio ni siquiera para las personas que lo adoptan, demuestra que nosotros, los que practicamos la educación, deberíamos al menos intentar saber cuáles son los requisitos de un sistema sólido de psicología.

Condiciones de un Sistema Adecuado.

El sistema que sea de utilidad para la gente práctica, dando propósito, unidad y continuidad a la educación, debe satisfacer las siguientes demandas:

- ☉ Debe ser adecuado, abarcando toda la naturaleza del hombre y sus relaciones con todo lo que sea distinto de él mismo.
- ☉ Debe ser necesario, es decir, que no se presente ninguna otra psicología igualmente adecuada; y debe tocar en todos los puntos el pensamiento vivo de la época; es decir, no debe ser un tema secundario para ser discutido por los especialistas en su tiempo libre, sino que el hombre inteligente de la calle debe sentir que su movimiento está en sintonía con las dos o tres grandes ideas con las que el mundo está siendo educado en este momento.



La sacralidad de la persona.

Entre los pensamientos que el misterioso Zeitgeist está empleando para elevarnos, creo que podemos poner en primer lugar la sacralidad de la persona. Toda persona nos resulta interesante hoy en día. El entrevistador hace algo más que satisfacer la curiosidad vulgar; lo que tiene que decir es igualmente bienvenido para todos nosotros, tanto si entrevista a la “*hijastra*” londinense, al vendedor de comida ambulante, al hombre de la librería ambulante, a “*Arry y Arriet de vacaciones*”, a un embajador, a un autor, a un artista, a un personaje real; cualquier detalle que nos ayude a comprender la personalidad de uno u otro es más que bienvenido.

Lo mismo ocurre con lo que se denomina literatura de “*Kailyard*”, que se asienta sobre una base sólida. Puede tener o no mérito literario, pero nos dice lo que queremos saber: detalles cotidianos sobre la gente, cualquier gente, de cualquier condado o de cualquier país. Los diccionarios de jerga, las colecciones de folclore, las grandes biografías que nos cuentan minuciosamente cómo come y desayuna, camina y duerme un hombre, todo ello es agua para nuestro molino. Damos un valor enorme, y creo que cada vez mayor a las personas, simplemente, *per se*; y cualquier sistema de psicología que quiera atraernos debe poner a la persona en primer plano. Puede ser influenciado por esto y aquello; pero él, él mismo, la persona indefinible, de la que somos sensibles mientras aún está en armas, y de la que nunca

quitamos la vista por mucho que esté desfigurada por el vicio y la miseria, debe jugar por sí mismo el juego de la vida, y dar forma por sí mismo a esas influencias del entorno, la educación, y demás, que contribuyen a convertirlo en lo que es.

Un sistema de psicología que nos presenta al hombre en este tipo de relación con las fuerzas educativas debería convertirse en propiedad común de inmediato, porque esto es lo que toda madre de familia y maestro de escuela, todo tipo de director de hombres y mujeres sabe.

La evolución del individuo.

A continuación, Exigimos de la educación que contribuya a la evolución del individuo; que no sólo ponga a la persona en primer lugar, sino que tenga como único objetivo sacar lo mejor de esa persona, intelectual, moral y físicamente. No deseamos acumulaciones muertas de meros conocimientos, ni aspectos externos de meros logros. Deseamos una educación que sea asimilada; que se convierta en parte integral de la persona; y la psicología que nos muestre cómo educar a nuestros hijos de esta manera vital satisfará nuestras demandas.

La doctrina de la evolución ha dado lugar a un revuelo en la filosofía mayor del que tal vez nos demos cuenta, y pronto descubriremos que “*educación*” no significa nada menos que la evolución del ser humano en todos los



aspectos; y que la adquisición de un mero conocimiento no es necesariamente educación en absoluto.

La solidaridad de la raza.

Otra idea que parece estar actuando en el mundo para la elevación de la humanidad es la de la solidaridad de la raza. El poeta norteamericano Walt Whitman expresa una faceta de esta intuición cuando nos cuenta cómo conquista con cada general triunfante, sangra con cada soldado herido, comparte la mañana de primavera y el camino abierto y el orgullo de los caballos con cada alegre carretero; de hecho, vive en todas las demás vidas que le tocan en cualquier lugar, incluso en la imaginación.

Esto es algo más que la fraternidad del hombre; eso pertenece al presente; pero nuestro sentido de la unidad de la humanidad llega hasta el pasado más remoto, haciéndonos contemplar con tierna reverencia cada reliquia de la antigüedad de nuestro propio pueblo o de cualquier otro; y, con una especie de esperanza jubilosa, cada pronóstico de la ciencia o de la filantropía que nos parece ser la promesa de los siglos venideros.

¿Es mucho esperar que la psicología tenga en cuenta esta gran fuerza educativa, así como las otras dos que he indicado? No digo que estas tres sean las únicas, por así decirlo, ideas motoras de nuestra época; pero creo que son las tres de las que todos somos más conscientes, y creo, también,

que cualquier sistema de psicología que no tenga en cuenta ninguna de ellas, o todas ellas, no proporciona la base para nuestra teoría y práctica educativas que estamos buscando.

El mejor pensamiento es el pensamiento común.

Consideremos ahora tres o cuatro de las psicologías que ejercen actualmente la mayor influencia. Pero no pretendemos hacerlo como críticos, sino más bien como herederos del trabajo de otros hombres, que un inventario de nuestras posesiones para que podamos aprovecharlas al máximo. Porque el mejor pensamiento de cualquier época es el pensamiento común; los hombres que lo escriben no hacen más dar expresión a lo que está funcionando en las mentes de los demás. Pero debemos tener presente que la verdad se comporta como una puerta de campo a la que se le permite “balancearse” después de un empujón.

Ahora se abre mucho hacia un lado y ahora mucho hacia el otro, y finalmente, después de oscilaciones cada vez más cortas, el pestillo se asienta. El reformador, el investigador, trabaja hacia un aspecto de la verdad, que para él es toda la verdad, y que avanza fuera de línea con el resto. El siguiente reformador trabaja por la tangente, aparentemente en oposición, pero está sacando a luz otro frente de la verdad. Entonces hay trabajo para nosotros, la gente de mente promedio.



Consideramos todos los lados, sopesamos lo que se ha hecho y encontramos la verdad, tal vez en el medio, tal vez como una cuestión secundaria que no quedó clara para los pensadores originales de ambas escuelas. Pero no desdeñamos el puente que nos ha traído.

Los “Estados de Conciencia” de Locke.

No hace falta remontarse más allá de Locke, quien representa las nociones educativas tradicionales en los hogares de las clases medias altas. Las personas que crían a sus hijos con “*sentido común*”, según “*la manera de ser de nuestra familia*”, lo hacen con más frecuencia de lo que creen porque sus tatarabuelos leyeron a Locke.

El no se interesaba de la mente o el alma del hombre, sino de los “*estados de conciencia*”. Para él, las ideas, las imágenes, sólo podían obtenerse a través de los sentidos; un hombre no podía conocer nada más que lo que captaba a través de sus propios sentidos y asimilaba por su propio entendimiento. En cuanto a la elección y selección de estas ideas e imágenes, Locke da un consejo amplio: “*Lo que conviene a un caballero saber*” es el tema adecuado para la educación.

La mente (¿es decir, el hombre?) parece tener poco color o carácter propio, pero tiene ciertos poderes y actividades para el empleo de las ideas que recibe; y para explicarlo, Locke inventó la pestilente falacia que ha sido, tal vez, más perjudicial que cualquier

otra para la causa de la educación: la falacia de las “*facultades de la mente*”.

No prevé la evolución de la persona.

Ahora pongamos a Locke a la altura de la norma que hemos erigido, recordando siempre que nuestro poder para elevar una norma más alta se debe a él y a personas como él. No hay unidad de una idea inspiradora, ni progreso y continuidad naturales, ni objetivo ennoblecedor, en una educación que se detiene en el conocimiento que un caballero debe adquirir y en los logros que un caballero debe poseer.

La persona apenas aparece, excepto en la forma de las actividades semi-mecánicas de sus llamadas facultades; es prácticamente el resultado de las imágenes transmitidas a través de sus sentidos. La evolución, la expansión del individuo en las direcciones que le son propias, no tiene lugar aquí; cada hombre está encerrado, por así decirlo, en su propia piel, pero se le enseña a comportarse apropiadamente dentro de ese límite. Ese comercio intelectual de ideas por el cual los muertos aún expresan sus pensamientos vivos en la obra que nos han dejado, y por el que, como por eslabones de una cadena sin fin todos los hombres están ligados entre sí y todos los hombres se influyen entre sí, no tiene cabida en una filosofía que enseña que un hombre puede conocer sólo a través de su propio entendimiento que actúa sobre las imágenes que recibe a través de sus sentidos.



En la medida en que deseemos alcanzar las posibilidades del momento, debemos despedirnos de Locke, aunque lo hagamos con gratitud e incluso con afecto.

Psicología fisiológica moderna: La escuela moderna, que considera la psicología estrictamente como una *“ciencia natural”*, trabaja más o menos sobre la base de Locke, más un conocimiento esclarecedor de la biología. Aquí, como en el caso de Locke, la *“mente”* se entiende sólo como *“estados de conciencia”*; los sentidos son las únicas vías de conocimiento, que llega al cerebro en forma de ideas o imágenes. Pero la mejor manera de representar esta *“psicología racional”* será citando algunas frases del profesor James (Universidad de Harvard), cuyo tratamiento sabio y moderado del tema merece el respeto y la atención incluso de quienes difieren de él.

Comienza con una definición restrictiva de la psicología como la *“descripción y explicación de los estados de conciencia como tales”*. Trata la psicología como una *“ciencia natural”*. Después de presentar hechos que resultan familiares para la mayoría de nosotros y que demuestran la íntima conexión entre los actos del pensamiento y el hemisferio cerebral, dice: *“Al tomar todos estos hechos en conjunto, surge en la mente la concepción simple y radical de que la acción mental puede ser uniforme y absolutamente una función de la acción cerebral que varía a medida que esta última varía, y siendo a la acción cerebral como*

el efecto a la causa. Esta concepción es la hipótesis de trabajo que subyace en toda la psicología fisiológica de los últimos años”. Esto no está muy lejos del anuncio del francés de que el cerebro secreta el pensamiento como el hígado secreta bilis, siendo ambos procesos puramente materiales y mecánicos, y eliminando cualquier requisito para el pensamiento más profundo más allá del de un cerebro bien nutrido.

Materialismo injustificable.

No es de extrañar que el autor se vea obligado a admitir que para algunos lectores *“tal suposición parecerá el más injustificable materialismo a priori”*. Podría suponerse que la discusión sobre el *“Yo”* presenta dificultades insuperables, pero éstas se superan y, dice nuestro autor: *“La conclusión lógica parece ser que los estados de conciencia son todo lo que la psicología necesita para hacer su trabajo. La metafísica o la teología pueden probar que el alma existe, pero para la psicología la hipótesis de un principio de unidad tan sustancial es superflua.”* Es decir, el personaje importante que llamo, yo mismo, no necesita ser más que estados de conciencia en perpetuo cambio efectuados por el cerebro; y la igualdad o identidad de la persona, que parece a primera vista el único pedazo de tierra firme en un pantano movedizo, se basa en no más que el hecho de que el cerebro puede ser consciente de los mismos objetos hoy de los que era consciente hace años.



Psicología, 'Una frase de desconfianza'.

Pero, después de demostrar con gran claridad y poder a través de un volumen considerable (Esquemas de psicología) que todos los fenómenos de la vida inteligente pueden tener su única fuente en el cerebro físico, el profesor James concluye: Cuando, entonces, hablamos de la psicología como una ciencia natural no debemos suponer que eso significa un tipo de psicología que por fin se encuentra en tierra firme. Significa justamente lo contrario; significa una psicología particularmente frágil y en la que las aguas de la crítica metafísica se filtran en cada coyuntura, una psicología cuyos supuestos y datos elementales deben ser reconsiderados en conexiones más amplias y traducidos a otros términos. Es, en resumen, una frase de desconfianza y no de arrogancia, y es realmente extraño oír a la gente hablar triunfalmente de la "*Nueva Psicología*" y escribir "*Historias de la Psicología*" cuando en los elementos y fuerzas reales, que la palabra cubre, no existe el primer atisbo de una visión clara.

Una serie de hechos en crudos, un poco de chismorreó y disputa sobre opiniones, un poco de clasificación y generalización en el mero nivel descriptivo, pero ni una sola ley, ni una sola proposición de la que pueda deducirse causalmente *consecuencia alguna*. Esto es tranquilizador, y cerramos el libro del Profesor James con satisfacción; pero lo lamentable es que todos los "*nuevos*" psicólogos no son tan modestos como el Profesor, algunos de ellos

son, nos aventurarnos a decirlo, son un poco arrogantes: lo que es más, el estudiante que lea cuidadosamente este libro de texto de psicología es muy probable que considere que el autor ha demostrado su caso -que la psicología es una "*ciencia natural*", "*y es*", como la primula de Peter Bell, "*nada más*"- hasta la empuñadura, y no es probable que pase por un proceso de reconversión en la última página.

Nos desvitalizamos.

Es triste suponer que uno puede no ser nadie después de todo, sino sólo un estado momentáneo de conciencia.

La esperanza desaparece de la vida, porque no hay nada agradable que esperar. Si algo agradable sucediera el próximo año, no hay yo mismo para disfrutarlo; sólo el "*estado de conciencia*" de algún momento por venir. La fe va donde todo es fortuito; cuando otras personas y nosotros mismos somos, por así decirlo, las circunstancias del momento. Donde no hay personas, no hay posibilidad de ese estímulo divino que llamamos *entusiasmo*; de ese reconocimiento de otro en un plano superior al que nos referimos cuando decimos "*creo en tal y cual*", de ese reconocimiento del *Ser divino* que llamamos Fe. Nos desvitalizamos; la vida se vuelve monótona y gris; dedicamos una energía desesperada, aunque aburrida, a la tarea del momento, de cualquier modo, nos libraremos de esa hora; nos alegramos de divertirnos, pero nos alegra aún más el estímulo del



trabajo febril; pero el trabajo, como nosotros, está desvitalizado, sin idea viva, sin objetivo consagratorio. Nuestra actitud se vuelve impasible, nuestro habla cáustica, nuestro semblante lúgubre e impenetrable.

Este es el cambio que se está produciendo en un gran número de profesionales docentes, hombres y mujeres de gran inteligencia, que bien podrían haber estado inspirados por ideales elevados y animados por entusiasmos nobles si no hubieran estado imbuidos de una fe educativa que responde a todas las aspiraciones con un *¿Cui bono?* Damos lo que tenemos, y sólo lo que tenemos. *¿Qué tienen éstos para transmitir a los niños a su cargo?* Este sistema es inadecuado, innecesario, inarmónico.

Pero no debemos sentarnos bajo este sistema de pensamiento destructor. Es inadecuado, como lo admiten libremente los mejores de sus propios profetas, como el Sr. James, por ejemplo;

Hay más en el hombre de lo que esta filosofía jamás ha soñado.

Es innecesario, porque, como veremos enseguida, más de una psicología explica con mayor éxito, aunque nunca con completo éxito, los fenómenos que presenta un ser humano. Es inarmónico con el movimiento de la época. Borra esa personalidad que la época tiende a exaltar y magnificar, y a considerar con tierno interés, incluso en condiciones sórdidas. Se pierde el principio

de *solidaridad* y se aflojan los de *la vida social y familiar*; *¿qué vínculo puede haber entre seres cuya entidad puede no ser más que un estado de conciencia?*

La evolución se detiene.

La evolución del individuo se detiene también en el punto de la perfección mecánica. Pueden surgir buenos matemáticos, científicos lúcidos, pero *¿qué lugar queda para las fuerzas superiores de la humanidad, la aspiración, la especulación, la devoción?* Tenemos motivos para estar atentos al lugar donde se abren las aguas, es decir, a la psicología sobre la que se basan nuestro pensamiento y nuestra acción educativa. Hay una deliciosa certeza en los resultados de la investigación antropométrica. Se pueden predecir con certeza hechos determinados sobre un niño por la forma en que extiende el brazo. Se están realizando buenos trabajos patológicos y se revelan las debilidades ocultas de muchos niños y, en consecuencia, se los pone bajo tratamiento curativo mediante las pruebas que ahora es posible aplicar.

El peligro es que tomemos una parte por el todo y permitamos que esta “*nueva psicología*” usurpe todo el campo de la educación.



CAPÍTULO VI

ALGUNAS TEORÍAS EDUCATIVAS EXAMINADAS

Teorías de Pestalozzi y Froebel –Es refrescante volver a esa escuela de pensamiento educativo alemán que ha producido a los dos grandes apóstoles, Pestalozzi y Froebel. Lo que podríamos llamar el entusiasmo de la infancia, la enseñanza alegre, los maestros cariñosos y amables y las horas escolares felices para los pequeños; son algunos de los beneficios generales de esta fuente.

Mirarle los dientes a un caballo regalado es indigno, y parecería pura capciosidad detectar cualquier fuente de debilidad en un sistema de psicología con el que estamos tan en deuda. Pero ningún arroyo puede elevarse más alto que su fuente, y es cuestionable si la concepción de los niños como *plantas queridas* en un jardín cultivado no tiene en sí un elemento de debilidad.

- ☉ ¿Se cuida demasiado a los niños?
- ☉ ¿Se ayuda a la Naturaleza con demasiado esmero?
- ☉ ¿Está el entorno demasiado templado?
- ☉ ¿Es concebible que el bullicio de una guardería favorezca más la dignidad y la autonomía de la persona y la evolución del carácter individual que ese lugar encantador, un jardín infantil?

Supongo que todos hemos notado que los niños muestran una inteligencia más aguda y un pensamiento más independiente en los juegos domésticos y la conversación familiar es más intensa de lo que uno espera de los pequeños seres angelicales que se ven en la escuela. Me atrevo a decir que el lector conocerá la pintura de Fra Angelico de “*El Juicio Final*”, una de las escenas en la que se nos muestra un círculo de pequeños monjes (convertidos en niños pequeños) bailando de la mano con ángeles graciosos en su camino al *Paraíso*. Los pequeños monjes son obviamente muy felices y buenos; pero de alguna manera uno no ve la fuerza de la personalidad; no parecen capaces de escribir una línea por sí mismos; y esto puede ser un peligro en el jardín de infantes.

Carecen del elemento de la personalidad. “*Haz felices a los niños y serán buenos*”, es absolutamente cierto, pero ¿desarrolla ese vigor, la primera condición de la virtud, que proviene del axioma contrario: “*Sé bueno y serás feliz*”? Las maestras de jardín de infancia están haciendo un hermoso trabajo; pero muchas de ellas se ven obstaculizadas por la metáfora original de la *planta*, a la que le falta precisamente ese elemento de la personalidad, cuyo cuidado y desarrollo es una parte sagrada e importante de la educación. La mente filosófica alemana veía en el hombre una parte del *Cosmos*, que, como el resto, sólo necesitaba ser colocada en condiciones adecuadas para desarrollarse de acuerdo con su naturaleza.



La lucha por la existencia, parte de la vida.

El punto débil del argumento es que el hombre parecería estar sujeto a las leyes de dos universos, el *material y el espiritual*; y que la ley de su ser es la de energizar, resistir y repeler. Se dirá que esto no tiene por qué aplicarse al niño; que la lucha por la existencia puede muy bien comenzar después de haber conseguido una infancia feliz; pero probablemente cualquier tipo de transición viola los principios de unidad y continuidad, que debería regir la educación. Sin duda, todos los maestros de jardín de infancia que sepan pensar reconocen en qué dirección se encuentran las limitaciones —*todos los hombres tienen sus limitaciones*— de su Fundador, y sus prácticas están a la altura del pensamiento moderno.

La sustitución general por el dibujo a lápiz a cuadros del antiguo jardín de infancia por el dibujo libre con pincel, en el que los niños tienen cierta iniciativa, es una ilustración del espíritu moderno; pero es bueno que todos recordemos nuestros orígenes y nuestras tendencias, para que podamos reconocer y evitar nuestros peligros.

Psicología herbartiana.

Sólo tengo espacio para echar una mirada a otra “*psicología*”, la que, curiosamente, está dividiendo la mentalidad norteamericana con la escuela que considera la psicología como una “*ciencia natural*”, y a la que los profesores ingleses están empezando a aferrarse como un hombre que se está ahogando a una pajita. Se trata

de la psicología de Herbart, otro filósofo alemán de principios del siglo pasado, contemporáneo tanto de Pestalozzi como de Froebel durante los mejores años de su vida. Su teoría del hombre es tan amplia como los polos opuestos de cualquiera de las que ya hemos considerado, y no se puede negar que ofrece una base de trabajo tentadora para la educación. Sólo cuando examinamos la psicología herbartiana en relación con los dos o tres grandes pensamientos sobre los que, como hemos visto, se está educando al mundo, resulta que es deficiente.

Herbart empieza a explicar al hombre sin lo que he llamado la persona . (Persona se utiliza en el sentido común, la aceptación cotidiana de la palabra.) Él permite un alma, pero dice: “*El alma no tiene capacidad ni facultad alguna para recibir o producir nada, “No tiene ideas, ni sentimientos, ni deseos. No sabe nada de sí misma ni de otras cosas. Además, no hay en ella ninguna forma de intuición o pensamiento, ninguna ley de voluntad y acción, ni ninguna clase de predisposición, por remota que sea, a todo esto.*” (*Lehrbuch zur Psychologie* , Parte III, seccs.152—Véase Psicología herbatiana , por J. Adams) Quedan dos posibilidades para el alma: una *vis inertiae* efectiva y lo que Herbart describe como el poder de reaccionar ante una idea; es decir, el alma misma ya no es exactamente como era después de haber reaccionado de esa manera.

La persona, efecto y no causa.

De todos modos, el problema se simplifica. Todas



nuestras nociones complejas de intelecto, voluntad, sentimiento, etc., desaparecen. El alma queda abierta a las ideas –*un campo libre y sin favores*– y las ideas, cada una de ellas una entidad viviente, según la familiar noción platónica, se agolpan y se empujan unas a otras para ser admitidas, y para los mejores lugares, y para las coaliciones más importantes y valiosas, una vez que han entrado. Se encuentran debajo del “*umbral*” esperando una oportunidad para colarse. Se apresuran a unirse a sus amigos y aliados al ser admitidas, “*saltaron*” y “*se estrecharon*”, se formaron en poderosas “*masas de aprecio*” que ocuparon un lugar más o menos permanente en el alma; y el alma... ¿*Qué hace?* No es evidente de otra manera que cuando proporciona un escenario para este drama de ideas; y el yo, el alma o la persona, como sea que elijamos llamarlo, es un efecto y no una causa, un resultado y no un hecho original.

Un filósofo que pone énfasis en el poder de las ideas hace un buen trabajo en favor de la educación. Tenemos vislumbres de una teoría perfecta: cómo debe ser nuestra función: proporcionar al niño siempre ideas adecuadas, y con las mejores ideas; cómo debemos tener cuidado de seleccionar y organizar estas ideas para que vuelen naturalmente unas a otras y formen fuertes “*masas de apercepción*” una vez que hayan superado el “*umbral*” en el alma del niño.

(Apercepción: Acto de tomar consciencia, reflexivamente, del objeto percibido.)

Un panorama tentador.

Un panorama fascinante se abre ante nosotros; la educación tiene todo hecho claro y fácil para su uso; no tiene nada que hacer más que seleccionar sus ideas y crear un hombre a su gusto. He aquí un esquema tentador de unidad y continuidad. Se podría ocupar a todas las clases de una escuela durante un mes entero sobre todas las ideas que se combinan en una “*masa de apercepción*” con la idea “*libro*”. Podríamos tener lecciones prácticas sobre los colores, formas y tamaños de los libros; lecciones prácticas más avanzadas sobre fabricación de papel y encuadernación de libros; lecciones prácticas de costura y encuadernación de libros; lecciones, según la clase, sobre el contenido de los libros, desde el abecedario y el pequeño Bo-Peep hasta la filosofía y la poesía.

¡Un mes! Bueno, toda una educación escolar podría organizarse en grupos de ideas que se combinaran en una vasta “*masa de apercepción*”, todas agrupadas en torno a “*libro*”. Este tipo de cosas se hicieron públicamente hace algún tiempo, en Londres, siendo la manzana la idea en torno a la cual se reunía la “*masa de apercepción*”.

Elimina la personalidad.

Si uno ha de encontrar los principios de unidad y continuidad en las ideas presentadas al alma, esto está muy bien. Pero si, como creemos, estos principios deben emanar del alma, o de la persona misma, esta tentadora unidad puede dar como resultado la acumulación de una masa de información heterogénea y no asimilada.

Tomado de la Obra Magistral
“Educación en el Hogar” de Charlotte M. Mason



Resulta que hay duplicados. Si se suman las mismas ideas, en exactamente el mismo orden y sin ninguna otra idea, obtenemos duplicados de la misma persona, posibilidad que demolería de una vez por todas esa gran concepción, la *solidaridad de la raza*. Una vez más, *¿Qué aporta la teoría herbartiana del hombre a nuestro interés por la personalidad, a nuestro sentido de la sacralidad de la persona?*

La persona es *non est*, o es mera diversión de las ideas que se apoderan de ella. No tiene ni siquiera una aptitud especial para una clase de ideas en lugar de para otra; todo es casual; y, en cuanto a la evolución del individuo, no es él, sino esta o aquella masa de ideas que lo posee, la que se expande. El hombre parece no ser más que una especie de vehículo de transporte para llevar las ideas a su esfera de acción adecuada.

La psicología herbartiana es rica en sugerencias, pero no podemos aceptarla tal como está sin perder el valor educativo de los dos o tres principios rectores que están, como decimos, “*en el aire*” para la enseñanza de la humanidad.

Ningún sistema supera nuestras pruebas.

He examinado brevemente las tres o cuatro psicologías que dominan, más o menos, el campo del pensamiento educativo. Vemos que cada una propone la verdad, pero que ninguna expresa toda la verdad ni siquiera hasta el punto de proporcionar una base de trabajo para los

educadores. De modo que la gente trabaja según reglas empíricas o toma prestado un fragmento aquí y otro allá según el caso parezca exigirlo; como niños con una suma difícil cuya respuesta conocen, y que intentan ahora dividir, ahora multiplicar, ahora restar, para obtener el resultado correcto. Sin duda, también hay muchos psicólogos capaces que tal vez no hayan escrito libros, pero que resuelven los problemas de la educación, no con vistas a la respuesta, sino de acuerdo con un código de conducta, o principios inherentes que han discernido por sí mismos.

Una psicología que satisfaga las exigencias que se le imponen *¿Qué tenemos que aportar en el camino de una psicología funcional que satisfaga las exigencias que he indicado?* No pretendemos ser filósofos; somos gente modesta y práctica que busca una base segura para la educación. Es posible que, al poner en práctica mentes imparciales y unos pocos principios rectores, no hayamos unido las piezas del rompecabezas, sino que hayamos percibido vagamente cómo un esbozo aquí y otro allá indican, no tantas psicologías separadas, sino sombras de un principio educativo coherente y vivo destinado a adquirir cada vez más claridad y plenitud hasta que se nos revele por fin como el *evangelio educativo*, cuyo descubrimiento puede ser la recompensa y el triunfo destinados a nuestra época.



Permítanme tratar de exponer, aunque con timidez, lo que hemos hecho, sabiendo que ningún hombre ni ninguna sociedad puede decir de la verdad educativa: *“Esto es mío y aquello es tuyo”*, porque todo es común y ninguno de nosotros puede saber cuánto da y cuánto toma.

La verdad educativa, una posesión común. Durante años hemos trabajado de manera definida y consistente en una psicología que me parece bastante adecuada, necesaria y en contacto con el pensamiento de nuestra época.

(Las referencias aquí y después se refieren al pensamiento y trabajo distintivos de la Unión Educativa Nacional de Padres).

Los niños criados en esta teoría de la educación, dondequiera que los encontremos, tienen ciertas cualidades en común. Están curiosamente vitalizados; no se aburren, no están tan animados en el campo de juego ni aburridos e inertes en el aula, incluso cuando se trata de ese lugar, proverbial por su aburrimiento, una escuela en casa con una institutriz. Hay unidad en sus vidas; no son dos personas, una con sus compañeros de juego y otra con sus maestros y mayores; sino francos, frescos, mostrando un profundo interés en todo lo que se les presente.

Además, hay continuidad en su educación. Los niños pequeños siempre están ansiosos por saber, pero el deseo

de conocimiento rara vez sobrevive a dos o tres años de vida escolar. Pero estos niños comienzan en líneas que van desde las primeras lecciones infantiles, pasando por la niñez, la adultez, la maternidad; no hay una etapa de transición, sino un progreso simple, natural y vivo. Las afirmaciones que me atrevo a hacer sobre estos niños deben basarse, no solo en la evidencia de unos pocos, sino en los principios sobre los que trabajamos.

Consideramos a los niños como personas. En primer lugar, tomamos a los niños en serio como personas como nosotros, sólo que más; la primera pregunta que se nos plantea es: *¿Qué entendemos por persona?* Creemos que el alma pensante e invisible y el cuerpo activo y visible son uno solo en una unión tan íntima que...

“Ahora el alma no ayuda más a la carne de lo que la carne ayuda al alma.”

Si la doctrina de la Resurrección no nos hubiera sido revelada, sería una necesidad, en una forma inimaginable, para nuestra concepción de una persona. El rostro de nuestro amigo con los mil cambios delicados que expresan cada *matiz* de sentimiento; el refinamiento, el propósito, la percepción, el poder, revelados en su mano, el porte querido y familiar, todo esto es inseparable de nuestra concepción de la persona. Cualquiera que sea la idea que el fisiólogo y el psicólogo racional propongan sobre las funciones de esa corteza



cerebral tan maravillosa, la sede de la conciencia, como proveedora de imágenes e impulsos del sistema motor, los nervios como acción originaria, el cerebro como sede del hábito; la posibilidad de educar a un niño en todos los hábitos de acción adecuados, en todos los dulces hábitos de pensamiento, tomando medidas para asegurar que estos hábitos se conviertan, por así decirlo, en una memoria del cerebro que se despierte mediante los estímulos adecuados; todas estas cosas creemos y recibimos; y creemos, además, que la posibilidad de una educación racional se basa en esta base fisiológica, que sólo hemos descubierto plenamente en la generación actual.

La persona quiere, piensa y siente. Pero, en segundo lugar, creemos que la suposición de que todo este delicado mecanismo es automático es gratuito e inadecuado; hay que suponer que la *persona* posee tal vehículo de expresión y medio de relación con el mundo exterior. Por lo demás, creemos que la persona quiere, piensa y siente; está siempre presente, aunque no siempre consciente de sí misma; carece de partes o facultades; todo lo que hace, lo hace con todo su ser, ya sea que salga a caminar o escriba un libro. Es tan habitual pensar en la *persona* como un ser dual, *carne y espíritu*, cuando en realidad es uno, que es necesario aclarar nuestras mentes sobre este tema. La persona es una y no varias, y no es más compacta de ideas por un lado que de tejidos nerviosos y musculares por el otro.

El hecho de que necesite dos tipos de nutrición no es prueba de que sean dos individuos.

“La comida agradable y bien cocinada alegra el semblante del hombre, y el vino alegra el corazón del hombre, y todos conocemos el refrigerio espiritual de una comida necesaria”

Por otra parte, todos conocemos la mirada apagada y el semblante pálido de los bien alimentados, pero que no reciben nada de ese otro alimento que llamamos ideas; El pensamiento vivo es tan necesario para el desarrollo pleno y feliz del cuerpo como lo es para el del alma.

Una doctrina adecuada.

Considerando esto, creemos que nuestra doctrina educativa es adecuada, mientras seguimos con avidez el progreso de la *psicología biológica* y aprovechamos todos los avances que se presentan, y mientras seguimos con igual cuidado el avance del pensamiento filosófico, reconocemos que cada uno de ellos ve al camaleón bajo una luz diferente, que la persona incluye a ambos y es más que ambos; y, si nuestro credo educativo no es de ninguna manera concluyente, pensamos que no es estrecho, porque no hemos encontrado ningún problema de la vida o de la mente cuya solución nos sea excluida por ningún dogma nuestro. No podemos decir que nuestra doctrina sea necesaria, pero sí decimos que es necesaria alguna teoría educativa que incluya toda la naturaleza del hombre y los resultados de la



investigación científica, en el mismo grado o en mayor grado. Nos encontramos, también, en contacto con esas tres grandes ideas que me parecen las maestras del mundo en el momento actual.

- ☉ *La persona del niño es sagrada para nosotros*; No debemos ahogar su individualidad en su inteligencia, en su conciencia, ni siquiera en su alma; tal vez deberíamos añadir hoy, ni siquiera en su desarrollo físico. La persona es todo eso y mucho más. Salvaguardamos la iniciativa del niño y nos damos cuenta de que, en la labor educativa, debemos quedar en un segundo plano; el maestro, incluso cuando es el padre, no debe estar demasiado al frente. No hay forma más fácil de ahogar el carácter y la individualidad que mediante ese ídolo de los años cincuenta: *la influencia personal*.

La educación es la ciencia de las relaciones. Consideramos que la educación es *la ciencia de las relaciones*, o, más completamente, que la educación considera que relaciones son propias de un ser humano, y de qué manera estas diversas relaciones pueden establecerse mejor; que un ser humano viene al mundo con capacidad para muchas relaciones; y que nosotros, por nuestra parte, tenemos dos preocupaciones principales:

1. Ponerlo en el camino de formar estas relaciones presentándole la idea correcta en el momento

correcto, y formando el hábito correcto sobre la idea correcta; y,

2. No interponernos en el camino y así impedir el establecimiento de las mismas relaciones que buscamos formar.

La enseñanza no debe ser entrometida. La mitad de la enseñanza que uno oye y ve es más o menos entrometida. La lección oral y la conferencia, con sus notas acompañantes, dejan muy poco margen para el establecimiento de relaciones con grandes mentes y mentes diversas.

El niño que aprende su ciencia de un libro de texto, aunque recurra a la naturaleza en busca de ilustraciones, y el que obtiene su información de lecciones objetivas, no tiene posibilidad de establecer relaciones con las cosas tal como son, porque su amable e entrometido maestro le hace creer que saber acerca de las cosas es lo mismo que conocerlas personalmente; aunque todo niño sabe que saber acerca del Príncipe Eduardo no es en modo alguno lo mismo que conocer al niño príncipe.

Estudiamos de muchas maneras el arte de mantenerse al margen. La gente a veces escribe que los libros que se encuentran en nuestra escuela constituyen gran parte de su utilidad; no siempre ven que la elección de libros, que implica la influencia directa de diversas mentes capaces sobre la mente del niño, es una gran parte de



esa educación que consiste en el establecimiento de relaciones.

El arte de mantenerse al margen.

Incluso he conocido de maestros que han pensado bien en componer las canciones y poemas que utilizan sus niños. *¡Piénselo!* Ni siquiera a nuestros poetas se les permite interponerse entre el pobre niño y la mente probablemente mediocre del maestro. El arte de hacerse a un lado para dejar que un niño desarrolle las relaciones que le son propias es el bello arte de la educación, cuando el educador percibe las dos cosas que debe hacer y cómo hacerlas.

La evolución del individuo es una secuencia natural de la apertura de las relaciones.

Espero poder mostrar más detalladamente más adelante cómo trabajamos en pos de la solidaridad de la raza. Pero, por ejemplo, no nos esforzamos en dar a los niños bosquejos de historia antigua, sino en ponerlos en contacto vivo con un pensador que vivió en aquellos días antiguos. No nos contentamos con que aprendan sólo la historia de su propio país; en cualquier caso, tratamos de transmitirles alguna idea viva de la historia europea contemporánea; para que la historia que enseñamos sea más viva, trabajamos, *pari passu*, con algo de la literatura de la época y algunas de las mejores novelas y poemas históricos que tratan sobre ese período; y así sucesivamente con otros temas.

No hay nada nuevo en todo esto; lo que nos aventuramos a afirmar es que nuestro trabajo está unificado y vitalizado por una teoría integral de la educación y una base sólida de psicología.

CAPÍTULO VII

UNA TEORÍA ADECUADA DE LA EDUCACIÓN

El ser humano

He expuesto al lector, como hipótesis de trabajo, que el hombre es homogéneo, un ser espiritual dotado de un cuerpo, capaz de responder a los impulsos espirituales, órgano por el cual se expresa, vehículo por el cual recibe impresiones y medio por el cual establece relaciones con lo que llamamos el mundo material; que la voluntad, la conciencia, el afecto, la razón, no son las diversas partes de un todo compuesto, sino diferentes modos de acción de la persona.

Sus capacidades

Que es capaz de muchas relaciones y, en consecuencia, de muchos modos de acción; que, dadas las relaciones debidas, su poder de expansión en estas relaciones parece no ser ilimitado, pero, hasta donde sabemos, todavía ilimitado.

Sus limitaciones

Pero, privado de alguna o de todas las relaciones



que le son propias, un ser humano no tiene poder de autodesarrollo en estas direcciones; aunque parecería no perder nada de su capacidad para estas relaciones.

Su educación.

Además, que cualquier relación una vez iniciada deja, por así decirlo, un recuerdo orgánico de sí misma en el tejido nervioso del cerebro; que en este el registro físico de una experiencia o un pensamiento, o de la memoria de una experiencia o un pensamiento, es la posibilidad del hábito; que aproximadamente las nueve décimas partes de nuestra vida discurren según líneas de hábito; y que, por lo tanto, para educar, debemos saber algo de la historia psicológica y fisiológica de un hábito, cómo iniciarlo y cómo desarrollarlo; y, finalmente, que un ser humano bajo educación tiene dos funciones:

1. La formación de hábitos.
2. La asimilación de ideas.

El comportamiento de las ideas.

Los fisiólogos y los “*psicólogos racionales*” nos han dejado muy claro cuál es la base del hábito. Todo el que corre puede leerlo. La naturaleza, las funciones y el comportamiento de las ideas, y cómo éstas tienen poder en su impacto sobre el hemisferio cerebral para producir algún tipo de impresión sensible: todo esto es materia sobre la que sólo podemos hacer “*conjeturas sobre la verdad*”. Pero esto no tiene por qué desanimarnos,

pues otros hechos fundamentales como el sueño, la vida y la muerte quedan igualmente sin explicación.

En todos los departamentos de la *ciencia* nos encontramos ante hechos que tenemos que asumir como bases de nuestra así llamada *ciencia*. Cuando es necesaria una hipótesis de trabajo, todo lo que podemos hacer es asumir aquellas bases que nos parezcan más adecuadas y más fructíferas. Digamos con Platón que una idea es una entidad, una cosa viva de la mente.

Nadie puede generar una idea por sí mismo.

Aparentemente, nadie tiene el poder de generar una idea por sí mismo; parece ser el fruto de dos mentes. Fulano de tal “*me la metió en la cabeza*”, decimos, y esa es la historia de todas las ideas, las más simples y las más profundas. Pero, una vez engendrada, la idea parece sobrevivir indefinidamente. Se pinta en un cuadro, se escribe en un papel. *¿En un libro, tallado en una silla, o dicho sólo a alguien que lo repite, que lo repite, que lo repite, de modo que sigue siendo repetido, por cuánto tiempo?* ¡Quién sabe! Nada sorprende tanto al estudiante de historia como la forma persistente en que las ideas reaparecen, excepto la forma en que eluden la observación hasta que la ocasión las llama a la luz. Nuestra progenie natural puede, de hecho, morir y ser enterrada; pero de esta progenie espiritual de ideas, *¿quién puede predecir la historia o predecir el final?*



Ciertas personas atraen ciertas ideas.

Quizá se nos permita esta hipótesis adicional: que, como una idea surge del contacto de dos mentes, la idea de otra no es más que una noción para nosotros hasta que ha pasado por un proceso de generación dentro de nosotros; y por esa razón, diferentes ideas atraen a diferentes mentes, no en absoluto porque las ideas mismas tengan un deseo independiente de agruparse en “*masas de apercepción*”, sino porque ciertas personas tienen en sí mismas, por herencia, podemos suponer, lo que es adecuado para atraer ciertas ideas. Para ilustrar las cosas invisibles con visibles, supongamos que la relación es algo así como la que existe entre el polen y el óvulo que debe fertilizar. Las formas de transportar el polen son diversas, por no decir promiscuas, pero no hay nada aleatorio en el resultado. El polen correcto va al óvulo correcto y la planta produce semillas según su especie; aún así, la persona produce ideas según su especie.

La idea que nos “impacta”

El *quid* de la cuestión es: *¿cómo puede una emanación tan puramente espiritual como una idea causar impresión incluso en la sustancia material más delicada?* No lo sabemos. Tenemos una pequeña demostración de que es así en el hecho de la veintena de acciones reflejas por las que respondemos visiblemente a una idea que nos “*impresiona*”. Los ojos se iluminan, el pulso se acelera, el color sube, toda la persona se vitaliza, se vuelve capaz, vigorosa, ya no está agobiada por este atasco de carne.

Cada hábito que hemos formado ha tenido su idea inicial, y cada idea que recibimos es capaz de iniciar un hábito de pensamiento y de acción.

Todo ser humano tiene el poder de comunicar nociones a otros seres humanos; y, después de su muerte, este poder lo sobrevive en el trabajo que ha hecho y las palabras que ha dicho. ¡Qué ilimitada es la vida! No es necesario insistir en que el Espíritu divino tiene un poder tan íntimo de corresponderse con el espíritu humano, una vez que nos reconocemos como seres espirituales.

Expansión y actividad de la persona

Esta prolífica población de ideas no surge sin un orden y sin un propósito que esté más allá del alcance de nuestros intensos esfuerzos e intenciones. Parecería como si un nuevo ser humano viniera al mundo con una capacidad ilimitada para múltiples relaciones, con una tendencia a ciertas relaciones con preferencia a otras, pero sin ningún grado de adaptación a estas relaciones. Asegurar esa adaptación y la expansión y actividad de la persona, a lo largo de las líneas de las relaciones más apropiadas para ella, es la obra de la educación; ha de lograrse mediante los dos factores de las ideas y los hábitos. Cada relación debe ser iniciada por su propia idea “*capitana*” (véase el método de Coleridge), sostenida por ideas adecuadas; y forjada en la sustancia material de la persona por sus hábitos apropiados.

Este es el campo que tenemos ante nosotros.



Historia de Kaspar Hauser.

Para que mi significado sea más claro, permítanme repasar la historia de Kaspar Hauser, el 28 de mayo de 1828, un zapatero de Nuremberg se fijó en una extraña figura que se apoyaba contra una pared, como si no pudiera sostenerse, y emitía un gemido. Se trataba de un joven de unos diecisiete años que, cuando se acercó el zapatero, emitió unos gemidos incoherentes. Tenía el pelo rubio y los ojos azules, y la parte inferior de la cara sobresalía un poco como la de un mono. Todos los que lo observaban llegaban a la misma conclusión: su mente era la de un niño de dos o tres años, mientras que su cuerpo estaba casi desarrollado; y, sin embargo, no era tonto, porque enseguida empezó a captar palabras y frases, tenía una memoria maravillosa y nunca olvidaba una cara que había visto alguna vez ni el nombre que le correspondía. Al principio, lo colocaron en el calabozo por seguridad, y los hijos del carcelero le enseñaron a caminar y a hablar como hacían con su propia hermana pequeña. No tenía miedo de nada. Después de seis o siete semanas, los habitantes del pueblo decidieron adoptarlo como el “*niño de Núremberg*”. Fue puesto a cargo del profesor Daumer, cuyo interés lo llevó a emprender la difícil tarea de desarrollar su mente para que pudiera adaptarse a su cuerpo. Más tarde, el doctor Daumer obtuvo de Hauser un breve relato de su vida anterior mediante un cuidadoso interrogatorio.

Decía lo siguiente: “*No tenía miedo de nada, pero no tenía miedo de nada*”. “*No sabe quién es ni de dónde viene. Siempre vivió en un agujero donde se sentaba sobre paja en el suelo. Nunca oía un sonido ni veía una luz viva. Despertaba, dormía y despertaba de nuevo. Cuando despertaba, encontraba una hogaza de pan y una jarra de agua a su lado. A veces el agua tenía un sabor desagradable y luego se dormía de nuevo. Nunca vio la cara del hombre que vino a verlo. Al final, el hombre le enseñó a ponerse de pie y a caminar, y finalmente lo sacó de su agujero*”. Durante varios meses después de su llegada a Nuremberg, se negó a comer nada más que pan y agua, y, de hecho, el olor a carne, cerveza, vino o leche lo ponía bastante enfermo. Durante los primeros cuatro meses de su estancia con Daumer, sus sentidos de la vista, el gusto, el oído y el olfato estaban muy agudos. Podía ver mucho más lejos que la mayoría de la gente durante el día, sin perder, sin embargo, su capacidad de ver en la oscuridad. Al mismo tiempo, no podía distinguir entre una cosa y su imagen, y durante mucho tiempo no pudo calcular distancias, porque todo lo veía plano. Pensaba que una pelota rodaba porque quería hacerlo, y no podía entender por qué los animales no debían comportarse, por ejemplo en la mesa, como los seres humanos. Su sentido del olfato era muy agudo, dolorosamente agudo, de hecho, porque le ponía muy enfermo el olor del tinte en su ropa, el olor del papel, etc. Por otra parte, podía distinguir las hojas de los árboles por su olor. En unos tres meses, el doctor Daumer pudo enseñarle otras cosas además del uso de sus sentidos.



Lo animó a escribir cartas y ensayos, a usar sus manos en todos los sentidos, a cavar en el jardín, etc. Durante los siguientes once meses vivió una vida feliz y sencilla con su amigo y tutor, quien menciona, sin embargo, que la intensa agudeza de sus sentidos fue disminuyendo gradualmente, falleciendo, pero que todavía tenía el carácter encantador, obediente e infantil que había conquistado todos los corazones.

Lo que la naturaleza hace por un niño.

He aquí un ejemplo (más o menos creíble), y el único ejemplo registrado, de lo que la naturaleza, absolutamente sin ayuda ni impedimentos, ha hecho por un niño.

Kaspar Hauser salió de su largo retiro, inusualmente inteligente, con sus sentidos intensamente agudos, y de disposición “*dulce y dócil*”. Esta es una lección objetiva que no puede repetirse legítimamente, y no podemos tomar un solo ejemplo como prueba de ninguna posición. Pero ciertamente esta historia esclarecedora junto con el hecho de que Kaspar Hauser, al emerger, estaba en algunos aspectos en la condición de un niño en brazos es decir, no sabía nada de redondo, o plano, o lejos, o cerca, o caliente, o frío, no tenía experiencia; En el caso de un niño de dos años, dotado de una inteligencia viva, de una capacidad de percepción aguda, de una memoria excelente y de una dulzura infantil, la historia de Kaspar Hauser y nuestra experiencia común demuestran que el trabajo que dedicamos a desarrollar las “*facultades*” o a cultivar los sentidos es en gran medida inútil.

La naturaleza no necesita nuestros esfuerzos en este sentido. En las condiciones más adversas que se puedan concebir, puede obrar maravillas si se la deja sola. Lo que no puede hacer son nuestros esfuerzos mal dirigidos, que obstaculizan y entorpecen su obra benéfica. La naturaleza, abandonada a sí misma, entrega a sus padres y a otros educadores a cada niño en esta condición de capacidad de percepción aguda, de inteligencia aguda, de capacidad moral para aprender y de dulzura. Este ejemplo solitario demuestra que es capaz incluso de mantener a un ser humano en esta condición infantil hasta que llega al borde de la edad adulta.

El Niño tiene todo el Poder que le servirá.

¿*Qué podemos hacer entonces por el niño?* Es evidente que no tenemos que desarrollar su personalidad; ya está ahí, con todas las facultades que le serán útiles en su paso por la vida. Algún día se nos dirá que la palabra educación es un término inapropiado, propio de una etapa del pensamiento en la que se suponía que el desarrollo de las “*facultades*” era tarea del maestro. Quizá tengamos una palabra nueva y adecuada que signifique “*sabiduría aplicada*”, porque la sabiduría es la ciencia de las relaciones y lo que tenemos que hacer por un joven ser humano es ponerlo en contacto, en la medida de lo posible, con todas las relaciones que le son propias.

La plenitud de la vida depende del establecimiento de relaciones. Empezamos a ver la luz, tanto en lo que se



refiere a las líneas sobre las que debemos formar hábitos como en lo que se refiere a esa cuestión tan controvertida: los temas de instrucción apropiados para los niños. Ya no estamos divididos entre las exigencias del lado clásico y el lado moderno. Ya no nos preguntamos si es mejor aprender unos pocos temas “*a fondo*”, como decimos, o tener un “*conocimiento*” de muchos. Estas preguntas no vienen al caso. Al considerar las relaciones que podemos iniciar con un niño, comenzaré con lo que probablemente nos inclinaremos a llamar el peldaño más bajo de la escalera. Podemos creer que una persona (tengo en mente una “*persona bebé*”) es puesta en este mundo tan delicioso con el propósito expreso de formar lazos de intimidad, alegría, asociación y conocimiento con las cosas vivas y móviles que están allí, con lo que San Francisco habría llamado su hermano la montaña y su hermano la hormiga y sus hermanos en los cielos estrellados. La plenitud de la vida, la alegría de vivir, dependen, mucho más de lo que sabemos, del establecimiento de estas relaciones. ¿*Qué hacemos?* Consideremos el asunto con cuidado; decimos que el niño lo confundirá todo si se le enseñan más de una o dos ciencias. Preguntamos a nuestros amigos: “¿*Qué ciencias son las que mejor se aprenden en los exámenes?*” y “¿*Cuáles son las más fáciles de aprender?*”. Descubrimos cuáles son los mejores libros de texto en el menor número posible. El niño aprende su texto, escucha conferencias, hace diagramas, observa demostraciones. ¡He aquí! Ha aprendido una ciencia y es capaz de producir hechos y cifras, al menos durante

un tiempo, en relación con alguna clase de fenómenos naturales; pero no ha adquirido ninguna relación tierna con la Naturaleza misma. Permítanme esbozar lo que me parece que es mejor para el niño.

El poder del reconocimiento.

Sus padres saben que el primer paso en la intimidad es el reconocimiento; y medirán su educación, no sólo por su progreso en las “*tres R*”, sino por la cantidad de seres vivos y en crecimiento que conoce por su apariencia, nombre y hábitat. Un niño de seis años observará con gran interés el orden en que los árboles adquieren sus hojas; le dirá si debe buscar eufrasia, acedera o hiedra terrestre en un seto, un prado o un bosquecillo; no pensará que las flores fueron hechas para ser arrancadas, porque...

*“Es (su) fe que cada flor
disfruta el aire que respira”*

pero llevará a sus amigos a ver dónde crece la hierba lechosa, o el frijol de pantano, o el brezo dulce. Los pájaros del aire ya no son casuales; pronto sabe cuándo y dónde esperar al colirrojo real y al bisbita pratense. El patinador acuático y la libélula son conocidos interesantes y admirados. Sus ojos han brillado ante la belleza de los cristales y, aunque puede que no los haya encontrado *in situ*, pero conoce el aspecto de los cristales de cal y cuarzo, el hermoso color rosa del feldespató y muchos más.



Apreciación estética.

La apreciación estética sigue de cerca al reconocimiento, pues *¿no intenta el niño desde muy pequeño captar la belleza de la flor y la gracia de su gesto con su propio pincel?* La madre sabia tiene cuidado de abrir los ojos de su hijo a otro tipo de apreciación. Le hace mirar desde lejos un cerezo silvestre o un sauce con sus suaves amentos, y le muestra que la imagen en una pantalla japonesa ha captado la apariencia misma de la cosa, aunque cuando se trata de comparar un solo amento o una sola flor de cerezo con las de la pantalla, no hay retrato; y así comienza a aprender a una edad muy temprana que pintar lo que vemos y lo que sabemos que está ahí son dos cosas diferentes, y que el primer arte es el más gratificante.

Conocimiento de primera mano. –Poco a poco pasa del conocimiento familiar, del agradable reconocimiento de rostros amigos, al conocimiento, la clase de conocimiento que llamamos ciencia. Comienza a notar que existen semejanzas entre la rosa silvestre y la flor del manzano, entre el botón de oro y la anémona de los bosques, entre la gran flor del rododendro y la pequeña flor del brezo. Una sugestión le hará descubrir con precisión cuáles son esas semejanzas, y obtendrá la nueva y deliciosa idea de las familias de plantas. Su pequeño conocimiento es ciencia real, porque lo obtiene de primera mano; a su manera, es otro Linneo.

Conocimiento Appreciativo y Conocimiento Exacto. Todo el tiempo está almacenando asociaciones de deleite que volverán para su refrigerio. Cuando es viejo, con este tipo de conocimiento apreciativo de las cosas, se levanta fácilmente la superestructura del conocimiento exacto, la ciencia viva, que no es un mero asunto de libros de texto y exámenes, porque se ha implantado un deseo natural. Podríamos decir lo mismo del arte, en cualquier caso, en lo que respecta a la apreciación del arte. El niño al que se le ha enseñado a ver, aprecia los cuadros con discernimiento.

Así es como un niño se pone a trabajar para establecer una nueva relación: una niñita de siete años estaba manejando un remo por primera vez y comentó: “¡Cuánta agua de cangrejo hay hoy!”. Luego, al día siguiente: “No hay tanta agua de cangrejo hoy”. Le preguntaron: “¿Cómo sabes cuando es agua de cangrejo?” “¡Oh, es tan dura y no puedes pasar el remo, y te hace caer del asiento!”. La niña estaba completamente equivocada, por supuesto, pero estaba recibiendo un poco de ciencia real y pronto estaría en el camino correcto. Cuánto mejor esto que aprender de un libro de texto que “*las partículas que constituyen el agua no tienen cohesión y pueden separarse fácilmente mediante una sustancia sólida*”.

Cuando consideramos que el establecimiento de relaciones morales e intelectuales es nuestra principal preocupación en la vida, y que la función de la educación



es poner al niño en el camino de las relaciones que le son propias y ofrecerle la idea inspiradora que comúnmente inicia una relación, percibimos que un pequeño incidente como el mencionado anteriormente puede ser más importante que aprobar un examen.

CAPÍTULO VIII

CIERTAS RELACIONES PROPIAS DEL NIÑO

La geología, mineralogía, geografía física, botánica, historia natural, biología, astronomía: todo el círculo de las ciencias está, por así decirlo, con las puertas entreabiertas para que un niño pueda salir provisto no de conocimientos científicos, sino de conocimientos, lo que Huxley llama información común, para que pueda *sentir por los objetos de la tierra y del cielo* el tipo de interés de propiedad que el hijo de una casa antigua tiene sobre sus reliquias familiares.

Somos más exigentes que los jesuitas, se contentan con tener un hijo hasta que tenga siete años; pero nosotros lo queremos tener hasta que tenga doce o catorce años, si es que no podemos tenerlo por más tiempo. Puedes hacer lo que quieras con él después. Dado este período para el establecimiento de relaciones, podemos emprender la tarea de preparar para el mundo un hombre vital y vigoroso, lleno de intereses vivos, disponible y útil.

Creo que podemos garantizarle incluso que apruebe los exámenes, porque sabrá poner vivo interés en las tareas más aburridas.

Relaciones Dinámicas.

Pero aún no hemos terminado con sus relaciones con la madre tierra. Existe lo que podría llamarse *relaciones dinámicas* que establecer. Debe pararse, caminar, correr y saltar con facilidad y gracia. Debe patinar, nadar, montar a caballo, conducir, bailar, remar y navegar en un barco. Debería poder liberarse de su madre tierra y hacer todo lo que el principio de gravitación le permita. Se trata de una relación elemental cuya falta nada compensa.

Poder sobre el material. Otra relación elemental que a todo niño se le debe enseñar y alentar a establecer es la del poder sobre el material. Cada niño hace castillos de arena, pasteles de barro, barquitos de papel, y debería pasar a trabajar con arcilla, madera, latón, hierro, cuero, prendas de vestir, alimentos y muebles. Debería poder hacer con sus manos y debería disfrutar haciéndolo.

Intimidad con los animales.

Una cuarta relación es con la creación muda; una relación de comprensión inteligente y de bondad. ¿Por qué no deberíamos cada uno de nosotros mantener una relación amistosa con los *“habitantes de nuestra casa*



y su jardín”? Todo niño anhela tener intimidad con las criaturas que lo rodean; y...

*“Quien mejor ora es quien mejor ama
todas las cosas, grandes y pequeñas;
porque el Dios querido que nos ama,
Él creó y ama todo.”*

Las grandes relaciones humanas.

Quizás la parte principal de la educación de un niño debería ocuparse de las grandes relaciones humanas, relaciones de amor y servicio, de autoridad y obediencia, de reverencia, piedad y bondad hacia el prójimo; relaciones con parientes, amigos y vecinos, con la “causa”, con el país y con la especie, con el pasado y el presente.

Historia, literatura, arqueología, arte, lenguas, antiguas o modernas, viajes y relatos de viajes; todos estos son de una manera u otra el registro o la expresión de personas; y nosotros que somos personas nos interesamos por todas las personas, porque todos somos una sola carne, todos somos de un solo espíritu, y todo lo que cualquiera de nosotros haga o sufra es interesante para los demás. Si nos acercamos a ellos con pensamientos vivos, con libros vivos, si sólo despertamos en ellos el sentido de relación personal. Hay miles de niños y niñas hoy capaces de convertirse en apóstoles, salvadores, grandes orientalistas que dibujarán Oriente

y Occidente juntos, grandes arqueólogos que darán vida al pasado para nosotros y nos harán conscientes en nuestras almas de hombres que vivieron hace miles de años.

La idea del despertar. Nos corresponde a nosotros dar la idea del despertar y luego formar el hábito de pensamiento y de vida. He aquí un ejemplo de lo que podría hacer un joven. *“El joven Rawlinson tenía”* (cito de la Academia) *“desde el comienzo de su carrera, un gusto por la historia y las antigüedades de Persia, inclinación que él mismo atribuyó a sus conversaciones con Sir John Malcolm en su primer viaje a la India; y cuando con el ejército del Shah estuvo acuartelado en Kirmanshah, en el Kurdistán persa, cerca de allí se encuentra la Roca de Behistun, que lleva en su superficie una inscripción trilingüe que ahora sabemos que es. debido a Darius Hystaspes, el restaurador del Imperio de Ciro. Las letras cuneiformes o en forma de cuña en las que está escrito habían frustrado durante mucho tiempo todos los intentos de descifrarlos. Rawlinson logró, a riesgo de su vida y su integridad física, escalar la cara casi inaccesible. de la roca y copiar la más sencilla de las tres versiones de la inscripción. Un estudio prolongado de la misma le permitió pronunciarla en lengua persa y, dos años más tarde, logró descubrir el sistema. que se reprodujeron las palabras persas en caracteres cuneiformes.”*

¿Cuál es el resultado? Ahora podemos producir las crónicas de los imperios, mejor organizadas que cualquier estado griego, remontándose a fechas milenios



anteriores a las que nuestros padres solían asignar a la aparición más temprana del hombre sobre la tierra.

Los cambios de pensamiento resultantes de estos descubrimientos son incalculables; y todos se deben más o menos a la escalada de Rawlinson a la cara de la Roca Behistun, que a su vez se debió al despertar de una idea por su conversación con Sir John Malcolm.

Inteligencia humana limitada a los intereses humanos. No todos somos Henry Rawlinson, pero parece haber buenas razones para creer que *el límite de la inteligencia humana surge en gran medida del límite de los intereses humanos*, es decir, de la imposibilidad de establecer relaciones personales en un nivel determinado a gran escala con las personas que componen la humanidad, **relaciones de amor, de deber, de responsabilidad y, sobre todo, de interés vivo, con los cercanos y los lejanos, en el tiempo y en el lugar.**

Nos esforzamos durante doce años en uno o dos idiomas, antiguos o modernos, y rara vez los dominamos muy bien al final de ese tiempo, pero en cuanto se convierten en los idiomas de personas a las que ansiamos llegar y solo podemos hacerlo a través de sus propias lenguas, no parece haber razón por la que muchos de nosotros no deberíamos ser como el difunto Sir Richard Burton, capaces de hablar en casi cualquier lengua conocida.

La vida humana plena. Creo que deberíamos tener una gran revolución educativa una vez que dejáramos de considerarnos como un conjunto de las llamadas facultades y nos reconociéramos como personas cuya gran ocupación es ponerse en contacto con otras personas de todo tipo y condiciones, de todos los países y climas, de todos los tiempos, pasados y presentes.

La historia se convertiría en fascinante, en la literatura, en un espejo mágico para el descubrimiento de otras mentes, el estudio de la sociología, un deber y un deleite. Deberíamos tender a volvernos receptivos y sabios, humildes y reverentes, reconociendo los deberes y las alegrías de la vida humana plena. Por supuesto, no podemos adelantar ese programa de trabajo, pero podemos mantenerlo a la vista; y supongo que cada vida está moldeada según su ideal. Hablamos de ideales perdidos, pero quizá no se hayan perdido, sólo hayan cambiado; **Cuando nuestro ideal para nosotros y para nuestros hijos se limita a la prosperidad y la comodidad, es muy probable que los consigamos para nosotros y para ellos, pero no obtendremos más.**

El deber no está dentro del alcance de la psicología actual. La psicología del momento ha tenido un efecto curioso sobre el sentido del deber. No se puede esperar que personas que no son más que un “*estado de conciencia*” asuman responsabilidades morales, excepto aquellas que les resulten atractivas en el momento.



El deber, en el sentido de relaciones impuestas por la autoridad y *debidas* a nuestros semejantes, no entra dentro del ámbito de la psicología actual. Sería interesante saber cuántos niños de unos diez años de edad pueden recitar los Diez Mandamientos, y esas interpretaciones tan claras que se les enseña a llamar; “*mi deber para con Dios y mi deber para con mi prójimo*”; o, si no son miembros de la Iglesia de Inglaterra, cualquier explicación que ofrezca su propia Iglesia sobre la ley que contiene todo el deber del hombre.

Con los Diez Mandamientos como base, los niños solían recibir una enseñanza ética bastante completa de la Biblia. Conocían los mandatos de San Pablo: “*Amar a los hermanos*”, “*Temer a Dios*”, “*Honrar al Rey*”, “*Honrar a todos los hombres*”, “*Estudiar para estar tranquilos*”. Sabían que los pensamientos de odio y desprecio tenían la naturaleza de un asesinato. Sabían lo que decía el rey Salomón de la mujer virtuosa, de la perezosa, de la necia. Su conocimiento no se limitaba a los preceptos; desde la historia, sagrada y profana, supieron ilustrar cada texto.

En Inglaterra no tenemos la riqueza de enseñanza moral tallada en madera y piedra –para que los iletrados puedan leer y aprender– de la que se regocijan algunos países vecinos, pero nuestra enseñanza, hasta la presente generación, ha sido sistemática y exhaustiva.

[“Conocían los mandatos de San Pablo” - La señorita Mason cita los mandatos de dos de los apóstoles. “Estudid para estar tranquilos” es una instrucción de Pablo registrada en 1 Tes 4:11. Las otras instrucciones son de 1 Pedro 2:17.]

Enseñanza ética casual. Apelo a la experiencia común para saber si este es el caso actualmente. Evitamos para nuestros hijos (y a menudo evitamos sabiamente) todas las historias con moraleja; sus libros deben ser entretenidos, y no pedimos mucho más; después, deben ser literarios, y quizás, incluso un poco instructivos. Pero no buscamos un impulso moral acertado. No es que no impartamos enseñanza ética, sino que nuestra enseñanza es informal. Si nos topamos con una historia de heroísmo o abnegación, nos complace señalar la moraleja. Pero los niños rara vez reciben ahora un sistema ético distinto que se base en la amplia base de la hermandad del hombre. Es algo que sólo un niño puede recitar: “*Mi deber para con mi prójimo es amarlo como a mí mismo*” y “*hacer con todos los hombres lo que quisiera que me hicieran a mí*”. Hoy en día se dicen muchas cosas hermosas sobre la hermandad del hombre y la solidaridad de la raza, pero creo que buscaremos en vano en los escritos modernos una frase que vaya a la raíz del asunto como lo hace este autorizado código de conducta.

La relación moral de persona a persona. Si aceptamos que toda la educación consiste en el establecimiento de relaciones, entonces las relaciones con nuestros semejantes deben ser de primera importancia; y todas las asociaciones formadas sobre cualquier base



excepto la de “*mi deber hacia mi prójimo*” (como la simpatía en el arte o la literatura, por ejemplo) tienden a degenerar en lazos sentimentales; y el poder del pensamiento original parece, curiosamente, desaparecer junto con el de la perspicacia moral. Si preguntas: “¿*Cómo podemos lograr un plan de enseñanza ética para nuestros hijos?*”, realmente no sé si preferimos renunciar a los Diez Mandamientos y a la enseñanza anticuada de la exposición y el ejemplo que se basa en ellos. Hay mil maneras complementarias de impartir dicha enseñanza; pero estas tienden a ser casuales y poco vinculantes si no se basan en el sólido fundamento del deber que nos impone Dios y que nos debemos mutuamente, queramos o no. Esta relación moral de persona a persona subyace a todas las demás relaciones.

- ☉ Le debemos al pasado aprovechar sus logros dignamente y avanzar desde el punto en que se quedó.
- ☉ Le debemos al futuro preparar una generación mejor que la nuestra.
- ☉ Le debemos al presente vivir, vivir con toda la expansión de corazón y alma, extendiendo nuestra personalidad hacia las relaciones que nos han sido asignadas.

El sentido de lo que nos corresponde no viene por naturaleza. Debemos conocimiento a los ignorantes, consuelo a los afligidos, curación a los enfermos, reverencia, cortesía y bondad a todos los hombres, especialmente a aquellos con quienes estamos conectados por vínculos de familia o de vecindad; y el sentido de estos derechos no viene por naturaleza. Todos conocemos al joven insípido y a la joven insípida a quienes no les importa ninguna de estas cosas; pero siempre nos preguntamos *¿por qué? ¿Y si no hay muchos niños hoy que crecen en buenos hogares y tan poco educados en sus relaciones morales como estos jóvenes a quienes despreciamos y culpamos, tal vez más de lo que merecen, porque no han sido niños desatendidos?*

Relaciones de uno mismo consigo mismo. Otra preparación que debemos a un joven para sus relaciones en la vida es familiarizarlo con un sistema funcional de psicología o filosofía, como se le quiera llamar, que le ayude a gestionar sus relaciones consigo mismo y con los demás.

El mundo quizás no esté maduro para una auténtica ciencia de la vida, pero lamentablemente somos más modestos que los antiguos, quienes aprovecharon lo que tenían y se convirtieron en Marco Aurelio, Epicteto o Sócrates. Tampoco creían que su juventud estuviera preparada para la vida sin instrucción filosófica. Los científicos modernos han contribuido enormemente



al conocimiento disponible que debería influir en el desarrollo de esas relaciones consigo mismo, implícitas en términos de *autogestión*, *autocontrol*, *autorrespeto*, *amor propio*, *autoayuda*, *abnegación*, etc. Este conocimiento es aún más importante porque nuestra capacidad para gestionar nuestras relaciones con los demás depende de nuestra capacidad para gestionar nuestras relaciones con nosotros mismos. Cada persona lleva en sí misma la clave de la naturaleza humana, y, en la medida en que sepamos usarla, seremos tolerantes, amables, serviciales, sabios y reverentes. Quien ha dejado de esperar nada de sus sirvientes, dependientes, empleados o trabajadores, proclama su ignorancia de esos principios de conducta comunes a todos.

Creo que, como Sociedad (Unión Nacional de Padres para la Educación), podemos atribuirnos un pequeño mérito por este avance. La mayoría de quienes nos rodean conocen algo del *tratamiento de las sensaciones*, *la dirección de la voluntad*, *el tratamiento del temperamento*, *la psicología de la atención*, los deseos y afectos que impulsan la conducta, y otros asuntos prácticos relacionados con la gestión de la vida.

Escuchamos a personas que utilizan con método y éxito ese antiguo y excelente plan de guardería, expresado en *“cambia de opinión”*, en el caso de pacientes irritables, incluso delirantes o morbosos. Nosotros (la Unión de Padres) sentimos que tenemos una herramienta en nuestras

manos y sabemos cómo ponernos manos a la obra. En cualquier caso, percibimos el principio como correcto, y si nos equivocamos al aplicarlo, lo intentamos de nuevo, ya sea por nosotros mismos o por nuestros hijos. Sabemos que *“una costumbre vence a otra”* y que una idea suplanta a otra. **No abandonamos a un niño a ser egoísta, codicioso o perezoso.** Estos son casos que requieren tratamiento; y un niño que ha sido curado por su madre de algún defecto similar no tardará en creer, cuando crezca, en la posibilidad de reforma para los demás y en el uso de medios sencillos y prácticos.

Intimidación con personas de todas las clases. Sociología es una palabra larga, pero implica una relación práctica con otras personas que los niños deberían empezar a adquirir, y es una clase de conocimiento para el que están muy preparados. El carpintero, el jardinero, el panadero, el fabricante de velas son personas encantadoras; y es sorprendente cuánto llega a saber un niño en la playa sobre los barcos, las velas y la vida de los pescadores que pasarán desapercibidos para sus mayores. La mayoría de los trabajadores están en su honor con niños, y cada artesano es un conocido valioso para un niño. Más tarde, cuando sus vecinos trabajadores se presenten ante él en forma de *“causas”* y *“preguntas”*, verá a los hombres y sus oficios detrás del velo de las palabras; y en su *“Libro de oficios”*, un Quién es quién por millón, buscará el título Recreación, zapatero, sastre, obrero de fábrica, así como el autor



distinguido y el miembro del Parlamento. No hay nada como la intimidad temprana para ayudar a conocer gente. Por eso lo que el orador llama “*el aristócrata hinchado*” sabe cómo llevarse bien con todo el mundo; ha tenido intimidad con todo tipo y condición de hombres desde su infancia.

Aptitud ciudadana. El valor de los clubes y comités autogestionados, las sociedades de debate, etc., para los jóvenes se reconoce cada vez más. La capacidad organizativa, los hábitos empresariales y cierta capacidad para hablar en público deberían formar parte de nuestra aptitud ciudadana. Para asegurar la capacidad de hablar, creo que sería conveniente fomentar el hábito de la narración, en lugar de la composición escrita. **En general, es más útil poder hablar que escribir**, y el hombre o la mujer que sabe hacer lo primero generalmente puede hacer lo segundo.

Relaciones unos con otros como seres humanos. Pero el tema de nuestras relaciones entre nosotros como seres humanos es inagotable, y no puedo hacer más que señalar un punto aquí y allá, y reiterar mi convicción de que un sistema de educación debe tener como objetivo, no el dominio de ciertas “*materias*”, sino el establecimiento de estas relaciones en tantas direcciones como lo permitan las circunstancias.

Relación con Dios Todopoderoso. He expuesto ante el lector la proposición de que el ser humano viene al mundo, no para desarrollar sus facultades ni adquirir conocimiento, ni siquiera para ganarse la vida, sino para establecer ciertas relaciones; relaciones que son para él los medios de expansión inconmensurable y plenitud de vida. Hemos tocado dos grupos de estas relaciones:

- a. Sus relaciones con el universo de la materia
- b. y con el mundo de los hombres.

Para completar su educación, creo que solo queda una relación más por considerar: **su relación con Dios Todopoderoso**. ¡A cuántos niños se les enseña hoy a decir en el regazo de su madre, a aprender día a día y hora a hora, en toda su plenitud de significado: “*Mi deber hacia Dios es creer en Él, temerle y amarlo con todo mi corazón, con toda mi mente, con toda mi alma y con todas mis fuerzas; ¿Adorarlo, darle gracias, depositar en Él toda mi confianza, invocarlo, honrar su santo nombre y su palabra, y servirle con sinceridad todos los días de mi vida?*”

Importa poco que a los niños se les enseñe su deber hacia Dios con estas u otras palabras; pero pocos nos aventuraremos a decir que, en este breve resumen, se exige más de lo que es nuestro deber y servicio ineludibles. Pero me temo que muchos niños crecen sin ser instruidos en estos asuntos. La idea del deber no



está grabada en la esencia misma de sus almas; y el deber hacia Aquel que es invisible, que debería ser el fundamento mismo de la vida, es el que menos se les enseña. No digo que a los niños se les permita crecer sin sentimientos ni emociones religiosas, ni que no digan cosas curiosas y sorprendentes, demostrando que tienen una visión propia de la vida superior.

El sentimiento no es deber. Pero el deber y el sentimiento son dos cosas. El sentimiento es opcional; y los jóvenes crecen pensando que *pueden* creer en Dios, *temerlo*, *amarlo* hasta cierto punto, pero que deben hacer estas cosas, que no hay elección alguna en cuanto al amor y el servicio a Dios, que es su deber, lo que deben, amarlo “*con todo su corazón, con toda su mente, con toda su alma, con todas sus fuerzas*”. Estas cosas rara vez se enseñan y se entienden como deberían. Incluso donde nuestro sentimiento es cálido, nuestras nociones religiosas son laxas; y los niños, los hijos de padres buenos y religiosos, crecen sin esa relación íntima, siempre abierta, siempre cordial y siempre correspondiente con Dios Todopoderoso, que es la plenitud misma de la vida; la cual, quien la tiene, tiene la vida eterna. Lo cual, quien no lo tiene, es, como la “*encantadora Lady Geraldine*” de Coleridge, frío como el hielo y muerto de corazón, por mucho que se esfuerce por el libre curso de todas sus demás relaciones.

“*Quiero, estoy hecho para, y debo tener un Dios,
antes de poder ser algo, hacer algo;
no me falta un mero Nombre,
sino la Cosa Verdadera, con lo que prueba su verdad,
a saber, una relación de esa Cosa conmigo,
que me toque de la cabeza a los pies,
y ese Toque que siento,
¡y con él tomo el resto, esta Vida nuestra!*”

– Browning.

CAPÍTULO IX UN GRAN PEDAGOGO (UNA RESEÑA)

Volvemos la mirada a Alemania en busca de una reforma educativa. En Inglaterra, de vez en cuando, es necesario detenernos y preguntarnos qué están haciendo en el continente en materia de educación. Todavía nos remontamos a los antiguos reformadores educativos alemanes: quizá sepamos poco sobre Comenius, Basedow y Ratke, aunque algo más sobre Pestalozzi y Froebel. Sin embargo, *¿cuánto conocemos del pensamiento de Johann Friedrich Herbart, el sucesor directo de estos pedagogos, cuya influencia ha superado en gran medida a la de sus predecesores en el ámbito de la educación?*



El pensamiento herbartiano es el más avanzado del continente.

La existencia de una literatura educativa herbartiana mucho más extensa que toda nuestra literatura educativa inglesa combinada demuestra que los educadores alemanes trabajan casi exclusivamente en torno a Herbart.

Los traductores C.C. e Ida J. Van Liew nos ofrecen un pequeño volumen sobre los *Bosquejos de Pedagogía* (Sonnenschein & Co.; 3s) del profesor W. Rein, de la Universidad de Jena, como una breve introducción al estudio de Herbart y su escuela, teniendo en cuenta los avances logrados en las décadas transcurridas desde su muerte.

Como Herbart y sus intérpretes representan la escuela de pensamiento educativo más avanzada del continente, tal vez resulte interesante al lector hacer una ligera comparación entre la filosofía educativa que estoy tratando de exponer y la escuela de pensamiento que ejerce una influencia tan inmensa en Alemania.

Comparación con el pensamiento del PNEU

Uno de los rasgos más distintivos del pensamiento de Herbart es su rechazo a la idea de facultades mentales separadas, lo que marca el nacimiento de una nueva escuela de pensamiento educativo. Los reformadores anteriores, en particular Pestalozzi y Froebel, concebían

las facultades de la mente con la precisión de un frenólogo, sosteniendo que una de las principales tareas de la educación era “*desarrollar las facultades*”.

El desarrollo de las facultades

Esta idea tiene una cierta elegancia estructural que resulta atractiva. Nos gusta saber con exactitud qué debemos hacer: desarrollar las facultades perceptivas aquí, las conceptuales allá, el juicio en una lección, los afectos en otra, hasta cubrir todos los aspectos, otorgando a cada facultad su correspondiente dosis de desarrollo. Sin embargo, los seguidores de Herbart afirman que hemos dejado atrás esa visión. La mente, al igual que la nube de Wordsworth, se mueve en su totalidad cuando se mueve.

Al igual que Herbart, descartamos la noción de “*facultades*”. Esta diferencia, aunque parece leve en apariencia, transforma radicalmente el enfoque educativo una vez que se reconoce.

De este modo, se cuestiona la existencia de lecciones organizadas con el propósito de desarrollar habilidades mentales específicas, ya que la justificación para una gimnasia intelectual segmentada desaparece cuando se deja de reconocer la existencia de “*músculos*” particulares del intelecto que deban ejercitarse. El objetivo de la educación debe ser algo completamente distinto y, si el fin cambia, también deben hacerlo los métodos, porque,



después de todo, *¿qué es el método sino un medio para alcanzar un fin?*

Hasta aquí coincidimos plenamente con Herbart: no creemos en las “*facultades*”, por lo tanto, no creemos en el “*desarrollo de las facultades*”, y, en consecuencia, no concebimos las lecciones como instrumentos para este “*desarrollo*”. En realidad, todo nuestro método de enseñanza se transforma a partir de este principio.

La omnipresencia de las ideas dominantes

Coincidimos nuevamente con el filósofo en su reconocimiento del poder de las ideas, especialmente de aquellas que, como solemos decir, “*están en el aire*” en determinado momento.

El ámbito familiar y el de las relaciones sociales están sujetos a fuerzas que operan en toda la sociedad, penetrando la atmósfera de la vida humana a través de canales invisibles. Nadie sabe con exactitud de dónde surgen estas corrientes, estas ideas; pero están ahí. Influyen en los estados de ánimo, las aspiraciones y las inclinaciones de las personas, y nadie, por poderoso que sea, puede sustraerse a sus efectos; ninguna orden de un soberano puede alterar sus profundidades. A menudo nacen en la mente de un genio y son adoptadas por las masas, que pronto olvidan a su creador. Luego, la fuerza de ese pensamiento, ahora activo en la sociedad, impulsa a los individuos a tomar decisiones decisivas;

así, estas ideas trazan un círculo continuo. Originadas en los más dotados, impregnan toda la comunidad, alcanzando no solo a los adultos, sino también, a través de ellos, a los jóvenes, hasta reaparecer en nuevas mentes privilegiadas, en quienes tal vez adquieran una forma más definida.

No importa si el poder de estas ideas dominantes es mayor en el individuo o en la colectividad. Lo cierto es que su influencia sobre unos se refleja en una interacción recíproca con los otros, y su impacto en las generaciones jóvenes es innegable.

El Zeitgeist

Estamos plenamente de acuerdo en que nadie puede escapar a la influencia del Zeitgeist *el espíritu de la época*, el cual es, sin duda, una de las fuerzas más poderosas y ocultas en la educación. Los padres y todos aquellos responsables de la formación de los niños harían bien en tenerlo en cuenta al orientar su labor.

[Zeitgeist proviene de las palabras alemanas Zeit (tiempo) y Geist (espíritu). Se refiere al espíritu o sentimiento general de la época en la que vivimos.]—LNL

Los maestros del niño

Según la interpretación del profesor Rein sobre Herbart, los verdaderos “*maestros*” que influyen en el niño son:



- ☉ La naturaleza
- ☉ La familia
- ☉ Las relaciones sociales
- ☉ El Zeitgeist (*Espíritu de la época*)
- ☉ La Iglesia
- ☉ El Estado

Es una enumeración reveladora que merece nuestra reflexión.

“La educación es un asunto de familia; de ella proviene y en ella encuentra su máxima expresión.”

Al igual que nosotros, Herbart considera que la parte más valiosa de la educación ocurre dentro del hogar, debido al vínculo de sangre que une a sus miembros, al sentido de dependencia respecto del líder familiar y al conocimiento profundo que se adquiere sobre los más jóvenes.

Una noble piedad

Los miembros de la familia miran con confianza a su líder, y este sentido de dependencia favorece la recepción de aquello que es máspreciado para la humanidad:

“Si la vida familiar está impregnada de una noble piedad, la fe religiosa arraigará con sinceridad en el corazón de los hijos. La devoción fiel al guía de la juventud despierta, a su vez, una lealtad sincera hacia Aquel que gobierna los destinos humanos.”

Herbart expresa esta idea de manera bellísima:

“Para el niño, la familia debe ser el símbolo del orden en el mundo; de los padres, por idealización, debe derivarse la imagen del carácter divino.”

Una visión medieval de la educación

Esta idea de que toda educación surge de nuestra relación con Dios Todopoderoso y se fundamenta en ella es un principio que siempre hemos procurado transmitir. Adoptamos una postura clara en este punto: No impartimos simplemente una educación religiosa, pues ello implicaría la posibilidad de una educación separada, una educación secular, por ejemplo. Más bien, **sostenemos que toda educación es divina, que todo conocimiento y entendimiento proviene de lo alto, que el Espíritu Santo es el supremo educador de la humanidad y que la culminación de toda educación** (que, al mismo tiempo, puede ser alcanzada por un niño pequeño) **es el conocimiento personal de Dios y la comunión con Él, en quien nuestra existencia encuentra su máxima realización.**

De hecho, defendemos la gran concepción de la educación que sostuvo la Iglesia medieval, ilustrada magistralmente en las paredes de la Capilla Española de Florencia. Allí se representa el descenso del Espíritu Santo sobre los Doce, y justo debajo de ellos, completamente bajo sus rayos iluminadores, se encuentran las nobles figuras de las siete artes liberales: Gramática, Retórica,



Lógica, Música, Astronomía, Geometría y Aritmética. Más abajo, aparecen los hombres que, en la medida en que el artista comprendía su importancia, fueron pioneros en estos campos: Pitágoras, Zoroastro, Euclides. Aunque los llamemos “*paganos*”, la Iglesia primitiva los reconoció como iluminados por la sabiduría divina.

El principio de la familia

El siguiente pasaje no solo lo apoyamos plenamente, sino que contiene la esencia misma de nuestra labor como comunidad educativa:

“La educación de los hijos seguirá siendo siempre el más sagrado y elevado de todos los deberes familiares. El bienestar, la civilización y la cultura de un pueblo dependen esencialmente del éxito de la educación en el hogar. La familia es el eje en torno al cual giran la vida religiosa y educativa de una nación. Su poder es tal, que incluso la autoridad de un soberano parece insignificante en comparación.”

Ahora bien, nos parece que la mención que hace el Dr. Rein de Rousseau podría inducir a error. Es cierto que Emilio plantea la educación sin intervención de los padres, pero, a pesar de ello, pocos pedagogos han despertado tanto en los padres la conciencia de su papel como educadores.

La incertidumbre sobre el propósito de la educación

El capítulo siguiente aborda la teleología, es decir, la teoría del propósito de la educación, en un análisis sumamente instructivo. Es útil reconocer la gran incertidumbre que rodea este punto fundamental. En efecto, pocos de nosotros tenemos una idea clara de lo que realmente buscamos al educar a nuestros hijos. No sabemos con certeza qué es posible lograr y, como es natural, quien no tiene un propósito definido no suele aspirar a mucho. Así, los resultados de nuestra educación a menudo resultan insatisfactorios e incompletos.

Algunos intentos de definir el propósito de la educación

¿Debe el educador seguir a Rousseau y formar a un “*hombre natural*” en medio de una sociedad civilizada? Al hacerlo, como ha demostrado Herbart, no haríamos más que repetir desde el principio toda la serie de males que ya hemos superado. ¿O, por el contrario, deberíamos seguir a Locke y preparar al alumno para un mundo que, habitualmente, está en convivencia con lo mundano? En ese caso, adoptaríamos la perspectiva de Basedow y aspiraríamos a educar al alumno para que se convierta en un miembro verdaderamente útil de la sociedad. Sin embargo, siempre nos perseguiría la duda de si este es, en última instancia, el fin ideal de la educación, y si en ocasiones no se nos exige, más bien, colocar al alumno en desacuerdo con los usos y costumbres del mundo.



Si consideramos que el ser humano tiene ante sí una trayectoria infinita de perfeccionamiento, nos daremos cuenta de que solo una educación que apunte siempre a los ideales más elevados puede aspirar a cumplir con ese destino.

Por lo tanto, el educador debe tener en mente un objetivo ideal. Tal vez pueda encontrar orientación en Pestalozzi, cuya naturaleza evidenciaba una clara inclinación hacia estos ideales. Pestalozzi sostenía que el bienestar de la humanidad radica en el desarrollo armonioso de *todas* las facultades. Pero, *¿qué significa exactamente esta multiplicidad de facultades mentales? ¿Y qué implica la armonía entre ellas?* Estas ideas pueden sonar atractivas, pero, en realidad, ofrecen poca claridad. De igual modo, los objetivos puramente formales de la educación difícilmente serán satisfactorios para el educador: *“Educar al alumno para que sea independiente”* o *“Educar al alumno en la autosuficiencia”*.

“Educar al alumno para que llegue a ser mejor que su educador”
(Hermann y Dorotea, Héctor y Astianacte en la *Ilíada*). La historia de la pedagogía está llena de intentos similares de definir el propósito de la educación, pero ninguno nos acerca realmente a la meta. En su formulación abstracta, estos enunciados no especifican, por ejemplo, qué tipo de independencia se persigue, con qué contenido debe llenarse, qué fines debe tener o en qué dirección debe desarrollarse. Porque un alumno que ha adquirido

independencia bien puede emplearla para el bien, así como también puede malgastarla en el mal.

La teoría educativa de Herbart

La teoría de la educación de Herbart, hasta donde podemos aventurarnos a formularla, es eminentemente ética, en oposición a una perspectiva meramente intelectual. Es decir, el desarrollo y fortalecimiento del intelecto son secundarios para el educador por dos razones fundamentales:

- ☉ Primero, porque **la formación del carácter es la tarea primordial en la educación del ser humano.**
- ☉ Segundo, porque (a) si se cultiva adecuadamente el carácter, el desarrollo intelectual se dará en gran medida por sí solo, y (b) las lecciones destinadas a la cultura intelectual poseen, además, un alto valor ético, ya sea como estímulo o como disciplina.

Este planteamiento nos resulta familiar, pues también nosotros hemos sostenido insistentemente que la formación del carácter es el propósito esencial de la educación. Hasta aquí coincidimos con el filósofo. Sin embargo, *¿podemos aventurarnos a afirmar que, gracias al estudio de la fisiología, hemos logrado precisar el objetivo que Herbart solo vislumbró sin llegar a definir?*

La incertidumbre en la psicología

Herbart nos insta a recurrir a la psicología en busca



de respuestas, pero de inmediato advierte: *“Por supuesto, no podemos esperar una respuesta unánime de los psicólogos; y, dada la incertidumbre que aún persiste en este ámbito, así como las múltiples interpretaciones sobre la naturaleza del alma humana y las enormes dificultades del método empírico en su estudio, difícilmente podríamos esperar una explicación absolutamente concluyente.”*

Dos principios esclarecedores

Si bien esto es cierto respecto a la psicología en general, la psicología iluminada por la fisiología nos ofrece otra perspectiva. El estudio de esa frontera entre la mente y la materia —*el cerebro*— ha arrojado resultados de enorme valor para el educador. **Sabemos que el cerebro es el asiento del hábito**, y que la **formación del hábito** es, en cierta medida, una cuestión de **cultura física**. La disciplina del hábito representa, al menos, un tercio de lo que llamamos educación. En este sentido, la ciencia moderna nos ha permitido avanzar más allá de lo que el filósofo pudo concebir hace cincuenta años.

Estamos totalmente de acuerdo con Herbart en cuanto a la importancia de las grandes ideas formativas en la educación de los niños, pero añadimos a estas la formación de hábitos, esforzándonos por establecer hábitos sobre una base física. El carácter no es solo el resultado de las grandes ideas que se nos transmiten, sino también de los hábitos que nos proponemos desarrollar a partir de esas ideas. Al reconocer ambos

principios —*las ideas y los hábitos*—, obtenemos un vasto campo de posibilidades educativas, métodos prácticos y un propósito claro.

Trabajamos para formar un ser humano en su máxima expresión física, mental, moral y espiritual, animado por el entusiasmo por la religión, la vida virtuosa, la naturaleza, el conocimiento, el arte y el trabajo manual.

Lo más importante, no trabajamos en la oscuridad.

He señalado anteriormente lo que considero el defecto fundamental de la filosofía educativa de este gran pensador: tiende a minimizar el papel de la personalidad individual, lo que inevitablemente conduce a paradojas. Por ello, resulta especialmente alentador notar que ciertos principios esenciales; que desde hace tiempo han guiado el pensamiento educativo y que hemos incorporado en nuestro propio esquema, hayan ejercido la misma atracción sobre una mente tan formidable y original como la de Herbart.



CAPÍTULO X

ALGUNOS ASPECTOS NO CONSIDERADOS DEL ENTRENAMIENTO FÍSICO

Tal vez nunca, desde los tiempos de los Juegos Olímpicos, se haya prestado tanta atención a la cultura física como hoy en día en Inglaterra, pero es posible que esta cultura física sufra de una falta de unidad y de santidad de propósito que anula en gran medida la mayoría de nuestros esfuerzos educativos.

¿Nuestra cultura física hace héroes? –Queremos producir un *buen animal* de un hombre o una mujer con un físico bello y en buena forma, y obtenemos lo que nos proponemos. El desarrollo, especialmente en las mujeres, durante los últimos veinte años, es asombroso. El otro día oí decir que los vestiditos de brocado de nuestras bisabuelas, que se conservan aquí y allá, parecen haber pertenecido a mujercitas, mientras que las abuelas que estamos criando hoy prometen ser hijas de *Anak.

“Anak es una figura famosa de la Biblia hebrea implicada en la conquista de Canaan de los Israelitas quienes, según el libro de los números, era el antepasado de Anakim (Heb. Anakim), quien había sido considerado “alto y fuerte”, así como haber sido una mezcla de razas de gigantes descendientes de Nefilim (Números 13:33). El uso de la palabra “nefilim” en este versículo describe el cruce entre los hijos de Dios y las hijas del

hombre (Génesis 6:1-2 y Génesis 6:4). El texto afirma que Anak era un refaita (Deuteronomio 2:11) e hijo de Arba (Josué 15:13). Etimológicamente, Anak significa cuello (largo).”

Hasta aquí, todo bien. De todos modos, es cuestionable que estemos haciendo héroes; y ése era el objetivo de la cultura física entre los primeros griegos, de todos modos los hombres deben ser héroes, o *¿Cómo podrían cumplir con las pesadas tareas que les encomendaron los dioses?* Los héroes no se hacen en un día; por lo tanto, el niño es entrenado desde la infancia en heroicos ejercicios y la niña fue educada para ser madre de héroes. Pareciera que aún hoy persisten destellos de temperamento heroico en ese pequeño país con una gran historia. -“*Su hijo se ha comportado como un héroe*”, le dijeron a la madre de un soldado que cayó hace algunos años. -“*Para eso lo di a luz*”, fue la respuesta.

Los ingleses también pueden morir, pero no es tan seguro que puedan vivir como héroes. El objetivo de la excelente cultura física que reciben los jóvenes y las doncellas inglesas es, con demasiada frecuencia, el pobre y estrecho objetivo de que puedan sacar el máximo provecho de la vida, especialmente el máximo disfrute físico; y así, los jóvenes entrenan sus cuerpos para las dificultades y los consienten con facilidad y autocomplacencia, alternativamente, una y otra vez para su propio placer; el mimo es más placentero después del período de entrenamiento, el entrenamiento en sí



mismo es un cambio más bien agradable de la suavidad del mimo.

Un cuerpo útil, el fin de la cultura física. Algunos de nuestros jóvenes prefieren soportar las penurias todo el tiempo y salir con espíritu de *guerrero vikingo* en busca de aventuras; pero ni siquiera esto es lo mejor que se puede hacer. El objetivo del atletismo y la gimnasia debe mantenerse constantemente en primer plano; el disfrute es bueno, por cierto, pero no es el fin; el fin es la preparación de un cuerpo, disponible de la cabeza a los pies, para cualquier mandato que “los dioses” puedan imponernos. Es curioso que nosotros, a plena luz de la Revelación, tengamos menos idea de la vocación y de la preparación para esa vocación que las naciones del Viejo Mundo con sus “pocos, débiles y tenues” rayos de iluminación en cuanto al significado y propósito de la vida. “*Sois vuestros*”, es quizás el pensamiento tácito.

La mayoría de los jóvenes tienen derecho a lo suyo y a hacer lo que quieran con lo suyo. Por eso, el exceso en los deportes, el exceso en los placeres despreocupados, el exceso en el estudio, el exceso en la lectura desganada, el exceso de descuido en lo que respecta a la salud, cualquier exceso que tengamos en mente, nos es lícito si es conveniente. Esta moral relajada en lo que respecta a nuestras deudas físicas, sin tocar el vicio real, que probablemente está en decadencia, es la razón por la que el mundo no obtiene todo lo que debería de un material tan espléndido.

No sois vuestros. –Pero si desde el principio se cría a los hijos con este imán: “*No sois vuestros*”; **el Autor divino de vuestro ser os ha dado vida y un cuerpo finamente adaptado para Su servicio; os da la tarea de preservar este cuerpo en salud, nutrirlo en fuerza y entrenarlo en aptitud para cualquier trabajo especial que Él os dé para hacer en Su mundo;** bien, los mismos jóvenes abrazarían fácilmente un régimen más espartano; desearían estar disponibles, y las transgresiones y los excesos físicos, por inocentes que parezcan, serían autocondenados por la persona que sintiera que está jugando con una confianza.

Sería una buena obra mantener en primer plano esta idea de vivir bajo autoridad, educarse bajo autoridad, servir bajo autoridad, una disciplina de vida que los niños, en quienes el impulso heroico es siempre fuerte, adoptan fácilmente. No queremos reducir ni un ápice los placeres de la infancia y la juventud; más bien los queremos aumentar, porque la vida disciplinada tiene más poder de nuevo goce que la que se da a la vida sin restricciones. Tampoco es lícito que los padres impongan a sus hijos rigores innecesarios; éste fue el error del siglo XVIII y de principios del siglo XX. Décadas de nuestra época, cuando el hambre, el frío y la privación, que no era en modo alguno una privación de sí mismo, se consideraban saludables para los niños.

Todo lo que reclamamos es que cada joven sea



educado bajo el sentido de autoridad en el gobierno, la gestión y el entrenamiento de su cuerpo. La idea de que la salud es un deber y que cualquier juego con la salud, ya sea vicioso o descuidado, es en realidad de la naturaleza del suicidio, surge de esta visión: que la vida está en manos de una Autoridad suprema. La enseñanza directa o la lectura de temas como los siguientes puede ser provechosa para los padres y maestros por un lado y para los niños y niñas por el otro:

- ☉ Juegos griegos y héroes griegos.
- ☉ Cómo se puede educar a un niño para sus responsabilidades físicas.
- ☉ La vocación del cuerpo.
- ☉ Excesos “inocentes”.
- ☉ Disciplina doméstica lícita e ilícita.
- ☉ El impulso heroico.
- ☉ El entrenamiento que proporcionan los juegos.
- ☉ Atletismo, su uso y abuso.
- ☉ La autoridad paterna en asuntos físicos.
- ☉ Los usos correctos de la abnegación.
- ☉ El gobierno, la gestión y el entrenamiento del cuerpo.
- ☉ El deber de la salud.

Uso del hábito en la educación física. Es bueno enseñar al niño a sujetar y someter su cuerpo, primero, a la autoridad de sus padres y, después, a la autoridad de su propia voluntad; y siempre, porque no menos que esto es debido, a la Autoridad divina en la que tiene su ser. Pero someternos a la autoridad en todo momento sería necesario un esfuerzo de pensamiento constantemente repetido y que harían la vida demasiado laboriosa.

La autoridad debe ser sostenida por el hábito. Todos sabemos algo sobre la génesis de un hábito, y la mayoría de nosotros reconocemos su base física, es decir, que los pensamientos o actos frecuentemente repetidos dejan algún tipo de registro en el tejido cerebral que tiende a hacer que la repetición de tales pensamientos, al principio sea fácil, y al final automática. En todas las cuestiones de ejercicio físico es obvio para nosotros que: haga una cosa cien veces y se vuelve fácil, haga una cosa mil veces y se vuelve mecánica, tan fácil de hacer como no hacerlo. Este principio se aplica abundantemente en el cricket, la navegación, el golf, el ciclismo, todas las actividades en las que nos deleitamos.

Pero hay un conjunto de hábitos de vida mitad físicos, mitad morales que el campo de juego tiende a formar, pero que tienden a ponerse y quitarse con las franelas si no se practican de manera constante y regular también en la vida hogareña. Éstos son los hábitos que los padres deben dar a sus hijos y, de hecho, forman parte de la educación de todos los jóvenes bien educados; pero es



bueno no perder de vista esta parte de nuestro trabajo.

Autocontrol. El autocontrol en los excesos es un hábito que la mayoría de las madres educadas adquieren con cuidado. Los niños están bien alimentados y agradablemente alimentados, y no anhelan un poco de esto y un poco de lo otro. Tanto si se les permite comer uno o dos dulces al día, como si no, a los niños bien educados no parece importarles. Son los niños de hogares rurales los que, incluso cuando están cómodamente alimentados y vestidos, mantienen el instinto animal de calentarse al calor del fuego. Pero tal vez exista el peligro de que los hábitos de la guardería y la escuela se pierdan en el caso de los niños y niñas mayores.

Es fácil en los intervalos entre compromisos que, en realidad, son pasatiempos, se acostumbraba a holgazanear en un sillón con una novela. Este tipo de cosas eran un asunto de conciencia en una generación anterior; no se permitían intervalos letárgicos y autocomplacientes. Cuando la gente no se divertía sanamente, se ocupaba de algo provechoso; y, por poco que pensemos en el trabajo de lana que nos han dejado nuestras abuelas, era mejor para ellas moral y físicamente que los músculos y la mente relajada de la novela y el ocio. Sin duda, la fatiga corporal que sigue a nuestros ejercicios más activos tiene algo que ver en el asunto, pero es una cuestión grave si los ejercicios corporales de cualquier tipo deben ser tan frecuentes y

excesivos como para dejarnos sin vigor mental y moral en los intervalos.

Autocontrol. El autocontrol en situaciones de emergencia es otro hábito de la vida disciplinada en el que se debe inculcar al niño desde el principio; es el resultado de un hábito general de autocontrol. Todos vemos cómo los accidentes en el hielo, los accidentes en barcos, los desastres por incendios (*como un triste suceso tardío en París**), podrían minimizarse en sus efectos si sólo una persona presente tuviera un perfecto autocontrol, lo que implica el poder de organizar y controlar a los demás. Pero el hábito de tenerse bien controlado, el ser inmune a las pequeñas molestias, alegre ante los pequeños inconvenientes, listo para la acción con lo que se llama “presencia de ánimo” en todas las pequeñas bajas del momento, es un hábito que se debe inculcar en la guardería. Si los niños vinieran al mundo con esta parte de su armadura completa, ya no tendríamos el espectáculo del británico colérico y de la dama británica nerviosa y quisquillosa en cada aduana extranjera; [*costumbres*]

* [*Bazar de la Caridad de 1897; las 1.400 personas que se encontraban allí se precipitaron y obstruyeron las ocho salidas y pisotearon a otras, impidiendo la huida. Murieron 126 personas y resultaron heridas 150. La mayoría de las víctimas fueron mujeres.*]



La gente no se pelearía por los mejores puestos en una función pública; las dueñas de las casas no se sentirían molestas ni agotadas por las malas acciones de sus criadas; las mil pequeñas molestias de la vida social se aliviarían si se enseñara a los niños a soportar las pequeñas heridas del cuerpo y la mente sin dar señales. “Si estás enfadado, no lo demuestres” es una enseñanza bastante segura, porque todo tipo de irritabilidad, impaciencia, resentimiento, irritabilidad nerviosa en general, crece con la expresión y desaparece con el autocontrol. Vale la pena recordar que los signos físicos promueven el estado mental tanto como el estado mental causa los signos físicos.

Autodisciplina. La disciplina de los hábitos nunca es completa hasta que se convierte en autodisciplina de los hábitos. No es una nimiedad que hasta el niño de la guardería ensucie el comedero, derrame la leche, rompa sus juguetes, se entretenga con sus pequeños esfuerzos. El niño bien educado se deleita en adquirir buenos hábitos en estos aspectos. Sabe que ser limpio, ordenado, puntual y ordenado es muy importante para convertirse en un hombre, y hombre y héroe son, en su pensamiento, términos sinónimos. Suponiendo que no se han establecido buenos hábitos en casa, los padres recurren a la vida escolar para suplir la falta; pero los hábitos que se practican en la escuela y se relajan en casa, porque “ahora son vacaciones, ¿sabe?”, en realidad no se convierten en hábitos de vida.

Hábitos locales. El hecho de que los hábitos tengan una tendencia a volverse locales, que en una casa un niño sea ordenado, puntual y diligente, y en otra desordenado, holgazán y ocioso, indica la necesidad de autodisciplina incluso por parte de un niño pequeño.

“La autorreverencia, el autoconocimiento y el autocontrol, estos tres solos conducen la vida al poder soberano”.

Este tema de la educación para adquirir hábitos es tan bien comprendido entre nosotros que sólo necesito añadir que dichos hábitos no se forman plenamente mientras sea necesaria la supervisión. Al principio, el niño necesita el apoyo de una supervisión constante, pero, poco a poco, se le deja hacer lo que debe hacer por sí solo. Los hábitos de conducta, los hábitos de comportamiento, los hábitos de trato, los tonos de voz, etc., todos los hábitos de un comportamiento caballeroso y de modales amables y corteses, caen bajo este título de autodisciplina en los hábitos corporales.

*“Cuando llegaste por primera vez, tal cortesía se expresó a través de tus miembros y en tu voz; supe que eras uno de los que comen en el salón de Arturo”.
[Tennyson, El Santo Grial]*

Alerta. Muchos hombres y mujeres buenos piensan sentidamente en las oportunidades que han dejado



pasar en la vida debido a cierta inercia física. Perdieron la oportunidad de hacer algún pequeño servicio o alguna muestra de cortesía porque no vieron a tiempo. Es bueno educar a los niños para que piensen que es un triste fracaso si pierden la oportunidad de enviar un mensaje, abrir una puerta, llevar un paquete, cualquier pequeño acto de servicio que se les presente. Se les debe enseñar a estar igualmente alerta para aprovechar las oportunidades de adquirir conocimientos; es parte de la naturaleza de los niños considerar a cada persona adulta que conocen como una fuente de conocimiento sobre algún tema en particular; dejemos que su educación mantenga el hábito de la investigación entusiasta.

El éxito en la vida depende en gran medida del cultivo de la alerta para aprovechar las oportunidades, y esto es en gran medida un hábito físico. Todos sabemos cómo se imagina la oportunidad: una figura que pasa volando tan rápidamente que no hay forma de atraparla.

Percepción rápida. Estrechamente relacionado con esa alerta está el hábito de la percepción rápida de todo lo que se puede ver, oír, sentir, saborear y oler en un mundo que proporciona información ilimitada a través de nuestras cinco puertas de conocimiento. El señor Grant, en sus interesantísimos estudios sobre el carácter napolitano, describe el entrenamiento de un joven camorrista (*la Camorra es una facción política peligrosa; y, por mucho que sepamos de los fines de tal entrenamiento, vale la pena registrar los medios*).

“El gran objetivo de este entrenamiento era enseñarle a observar habitualmente con minuciosidad y precisión, y se llevaba a cabo de una manera similar a la siguiente.

Cuando caminaba por la ciudad, el camorrista se detenía de repente y preguntaba: “¿Cómo estaba vestida la mujer que estaba sentada en la puerta de la cuarta casa de la última calle?” o “¿De qué estaban hablando los dos hombres que encontramos en la esquina de la penúltima calle?” o “¿Adónde se le ordenó que se dirigiera el taxi 234?” o tal vez sería, “¿Cuál es la altura de esa casa y el ancho de su ventana superior?” o “¿Dónde vive ese hombre?”

Este hábito, nuevamente en gran parte un hábito físico, de percepción rápida se ha tratado en otros aspectos. Todo lo que ahora necesita insistir es que no se debe confiar en la rapidez de observación natural de un niño; con el tiempo, y especialmente a medida que los estudios escolares lo presionan, su rapidez temprana abandona al niño, pero el hábito entrenado de ver todo lo que se puede ver, oír todo lo que se puede oír, permanece durante toda la vida.

No tengo espacio para profundizar más en estos hábitos del cuerpo, que también se convierten en hábitos mentales y morales, sería útil la reflexión y la enseñanza directa sobre temas como los siguientes:

- ☉ Autocontrol en situaciones de emergencia.
- ☉ Autocontrol en los excesos.

Tomado de la Obra Magistral
“Educación en el Hogar” de Charlotte M. Mason



- ☉ Autodisciplina en los hábitos.
- ☉ Vigilancia para aprovechar las oportunidades.
- ☉ Rapidez y vigor en los ejercicios corporales.
- ☉ Percepción rápida de lo que se ve, se oye, se siente, se saborea y se huele.

Ideas estimulantes. Un hábito se vuelve moralmente vinculante en proporción al poder inspirador de la idea que lo sustenta. Cuando yo era niño, tenía un libro lleno de aforismos morales de los clásicos griegos y latinos, traducidos. Recuerdo que esas frases hermosas y llenas de contenido me causaron una gran impresión; y es comprensible que el niño griego o romano, educado con este alimento fuerte, desarrollara virtudes en relación con las cuales nosotros somos un poco negligentes. De la misma manera, la Iglesia primitiva personificó y tipificó de mil maneras las tres virtudes evangélicas y las cuatro virtudes cardinales y los siete pecados capitales opuestos. Tendremos que revivir este tipo de enseñanza si queremos que los niños emprendan la tarea de la disciplina del hábito, una disciplina que nosotros no podemos hacer más que iniciar.

Fortaleza. Si se toca el resorte adecuado, los niños son capaces de una asombrosa cantidad de esfuerzo constante. Conozco a un niño de diez años que se propuso la tarea de correr en solitario tres millas todos los días durante las calurosas vacaciones de verano porque iba a competir en una carrera cuando volviera

a la escuela; y esto, no porque le interesaran mucho los deportes, sino porque su hermano mayor siempre se había distinguido en ellos, y él debía hacer lo mismo. Cuando pensamos que aunque no tenemos fuerzas para hacer las cosas pesadas que nos proponemos hacer todos los días, apreciamos el poder que puede ejercer un niño si se le da un impulso lo suficientemente fuerte. El nombre largo de Fortaleza tendría su efecto en el niño que está en manos del dentista.

Es bueno saber que es una virtud varonil y caballeresca ser fuerte para soportar el dolor y las molestias sin hacer ningún signo. La historia del muchacho espartano y el zorro todavía despertará un eco; y la niña que considera bueno soportar las durezas no hará un escándalo por sus sensaciones físicas. Se sentirá dolida por la falta de fortaleza que provocó la reprimenda: “*¿No habéis podido velar conmigo una hora?*” y se preparará para soportar, a fin de poder servir. Porcia, la esposa de Bruto, dio una buena prueba de su calidad cuando hirió su tierna carne para demostrar que estaba preparada para compartir los consejos de su marido.

Servicio. El servicio es otra cualidad caballeresca que debe cultivarse en el niño con ejemplos heroicos hasta que le dé pena dejar pasar una oportunidad.

Coraje. El coraje también debería ser algo más que el impulso del momento; es un fuego natural que debe alimentarse con el ejemplo heroico y con la enseñanza



de que lo que hay que hacer es siempre más importante que quien lo hace.

Prudencia. La prudencia también es una condición del servicio caballeresco, ya sea para con los nuestros o para con nuestros parientes, y el coraje sin prudencia es temeridad; pero, en este sentido del servicio corporal, la prudencia se relaciona en gran medida con el deber de la salud. He oído hablar de un niño en una escuela donde se impartía mucha enseñanza sobre higiene, que se puso muy ansioso y sobrecargado con el cuidado de su propia salud. Este tipo de precaución más mezquina no es digna de llamarse prudencia la que debería considerar todo poder físico como un medio de servicio y de conflicto, y considerar vergonzoso, por cualquier temeridad, hacer que alguna parte del cuerpo sea incapaz de su debido servicio.

Castidad. Para la castidad no podemos tener un impulso más alto que “vuestros cuerpos son templos del Espíritu Santo”; pero ¡cuán inadecuadamente presentamos el pensamiento! Las ideas inspiradoras que deberían sustentar toda la cultura y el entrenamiento físico son muy numerosas, y la enseñanza sobre temas como la castidad, la fortaleza, el valor, la constancia, la prudencia y la templanza, junto con la consideración de ejemplos heroicos, debería fortalecer las manos de los padres y maestros para una mejor educación física de sus hijos. Los padres harían bien en asegurarse de que

sus hijos sean aptos para el servicio, no sólo observando las condiciones higiénicas necesarias, sino poniendo sus cuerpos bajo control, educándolos en hábitos e inspirándolos con las ideas del servicio caballeresco.

CAPÍTULO XI

ALGUNOS ASPECTOS NO CONSIDERADOS DE LA FORMACIÓN INTELECTUAL

Somos respetuosos de la ley en asuntos físicos y morales. Todos reconocemos que estamos bajo el dominio de la ley en lo que respecta a nuestros cuerpos. Sabemos que “*si pones tu dedo en el fuego, se quemará*”, “*si te sientas en un lugar con corrientes de aire, te resfrías*”, “*si vives una vida vigorosa y moderada, la salud será tu recompensa*”. Esa ley nos acompaña con sus penas y recompensas en todos los asuntos físicos, lo sabemos muy bien. Algunos de nosotros vamos más allá y tenemos un sentido personal del Legislador en asuntos de enfermedad y salud.

En la enfermedad, especialmente, sentimos que Dios nos está hablando, y nos esforzamos por abrirnos a la lección del momento. En asuntos morales, también vivimos bajo la ley. Podemos olvidarnos de nosotros mismos, pero tenemos remordimientos y somos conscientes de las penas.



No así en asuntos intelectuales. — Pero en asuntos intelectuales estamos dispuestos a defender nuestros derechos. Aquí no reconocemos ninguna autoridad, no nos sujetamos a ninguna ley. Cada hombre es libre de tener su propia opinión, por muy casualmente que la haya formado. Cada hombre enciende sus propias “*luces*” y piensa que no se espera más de él que vivir según esas luces. De hecho, nuestra actitud con respecto a nuestros propios procesos intelectuales conduce a ese perturbador sentido de dualidad que provoca el naufragio de muchas vidas, la inquietante inquietud de otras y la fácil deriva de muchas más.

Nuestro pensamiento no es algo separado de nuestra conducta y nuestras oraciones, ni siquiera de nuestro bienestar físico. El hombre no es varias entidades. Es un solo espíritu (expresado visiblemente en forma corporal), con muchos poderes. Puede trabajar, amar, orar y vivir rectamente, pero todo esto es el resultado de la manera en que piensa.

Tres hechos fundamentales — *No están abiertos a cuestionamiento.* Hay dos direcciones en las que cometemos ofensas intelectuales contra la ley y nos oponemos a la autoridad. En primer lugar, estamos dispuestos a considerar que todo está sujeto a cuestionamiento. Olvidamos que hay **tres postulados fundamentales** que **el pensamiento humano no puede probar ni refutar**, aunque en cada época ha jugado inquietantemente con uno u otro.

3. Dios,
4. el Yo
5. y el Mundo

Son los tres puntos fijos del pensamiento. **La mente occidental activa**; con cada nueva evolución del pensamiento científico, encuentra una y otra vez que no hay lugar para Dios en el mundo; más aún, la concepción del yo es tan activa y agradable que una importante escuela de filosofía ha demostrado que el mundo real no es más que un simulacro, una ilusión, por así decirlo, proyectada desde el yo consciente.

La mente oriental más pasiva, por el contrario, tiende a considerar la autoconciencia como una fase pasajera en un estado de absorción o reabsorción por la divinidad.

Pero cuando aprendemos a darnos cuenta de que — Dios es, el Yo es, el Mundo es, con todo lo que estas existencias implican, completamente al margen de cualquier pensamiento nuestro, no probables y auto probados, — entonces, de inmediato nos ponemos en una actitud mental más humilde.

Reconocemos que por encima de nosotros, a nuestro alrededor, dentro de nosotros, hay “*cosas más... que las que se sueñan en nuestra filosofía*”. Nos damos cuenta de nosotros mismos como personas, tenemos una habitación local y



vivimos y nos movemos y tenemos nuestro ser en y bajo una autoridad suprema. No estaría bien que diéramos por sentado que todos saben estas cosas. Quizás todos tenemos un conocimiento de oídas, pero muy pocos de nosotros tenemos un conocimiento real de estos hechos fundamentales.

Limitaciones de la razón. — Una segunda dirección en la que es bien que reconozcamos nuestras limitaciones es con respecto a la naturaleza y función de lo que llamamos nuestra razón, y deberíamos describir más precisamente como nuestro poder de razonamiento.

Todos sabemos cuántas veces nos acostamos con una pregunta difícil de resolver. Decimos que dormiremos sobre ella, y, por la mañana, ¡he aquí que toda la pregunta se ha trabajado en formal: vemos todas sus implicaciones y sabemos exactamente cómo actuar.

Estamos tan acostumbrados a tomar maravillas como cosas de curso, simples eventos cotidianos, que no se nos ocurre sorprendernos. Incluso decimos, la mente está más clara después del sueño, sin tener en cuenta el hecho de que no tenemos ningún trabajo de pensamiento en absoluto por la mañana; todo viene directamente de sí mismo. Cuando pensamos en ello, la mayoría de nuestras decisiones llegan de esta manera no laboriosa. Realmente no podemos decir que hayamos pensado tal o cual asunto: la decisión llega a nosotros en un destello, por intuición, lo que sea.

El tema es amplio, pero todo lo que me importa estipular aquí es que **los niños deben aprender a saber que gran parte de nuestro razonamiento y del llamado pensamiento es involuntario**, — es tan natural como la circulación de nuestra sangre, y que este hecho mismo señala las limitaciones de la razón.

La razón proporciona pruebas lógicas de cualquier idea que mantenemos. — Podríamos o no confiar en llegar a una conclusión moralmente correcta a partir de cualquier premisa que mantengamos. Pero el poder de razonamiento, actuando de manera más o menos mecánica e involuntaria, no necesariamente trabaja hacia la conclusión moralmente correcta. Todo lo que hace la razón por nosotros es probar lógicamente cualquier idea que elijamos mantener. Por ejemplo, como hemos dicho, importantes escuelas (orientales y occidentales) de filosofía mantienen la idea de que no hay un mundo real independiente de la concepción del hombre. Las pruebas lógicas de esta premisa llegan a sus mentes en tal volumen que existe una literatura considerable para probar una idea que en la superficie parece absurda.

Todos sabemos qué, sí adoptamos la noción de que un sirviente es deshonesto, que un amigo es falso, que un vestido es poco favorecedor, y algún poder dentro de nosotros, inconscientemente para nosotros, comienza a recopilar evidencia y aporta pruebas irrefutables de



la posición que hemos elegido adoptar. Esta sería la historia de las guerras y las persecuciones y las rencillas familiares en todo el mundo. *¿Cuán necesario es entonces que a un niño se le instruya para que comprenda las limitaciones de su propia razón, para que no confunda la demostración lógica con la verdad eterna, y sepa que lo importante para él son las ideas que se permite entretener, y no de ninguna manera las conclusiones que saca de estas ideas, porque estas últimas son autoevolucionadas?*

Un tercer error - El intelecto como la esfera peculiar del hombre, el conocimiento como su descubrimiento adecuado. Un tercer error que se encuentra en la raíz de nuestro pensamiento, y por lo tanto, de nuestra educación, es que, mientras la naturaleza, la moral y la teología pueden ser más o menos divinas en su origen, el intelecto es la esfera peculiar del hombre, y el conocimiento es su descubrimiento adecuado. Esta idea es la que ha llevado a la humanidad a considerar la educación como un proceso de desarrollo intelectual, en lugar de como un proceso de formación del carácter y la voluntad.

Su origen y relaciones, no solo es el intelecto la esfera propia y peculiar del hombre, sino que el conocimiento, - el conocimiento de invenciones ingeniosas, del hombre y la naturaleza, del arte y la literatura, de los cielos arriba y la tierra abajo, - todo este conocimiento es

el descubrimiento propio del hombre. Él mismo lo ha descubierto, lo ha pensado por sí mismo, ha observado, razonado, recopilado, trabajado, ha reunido sus fuerzas, todo por su propia voluntad y para sus propios fines, como un agente independiente.

Ahora, este orgullo del intelecto también proviene de la arrogancia del hombre; no solo en nuestra época, qué, me atrevo a pensar, es la mejor época que el mundo ha visto jamás, sino en todo momento, es nuestra naturaleza levantar la cabeza y decir: *“Somos el pueblo; antes de nosotros no hubo ninguno como nosotros, ni habrá ninguno después de nosotros”*. Pero cuando nos damos cuenta de nosotros mismos, nos damos cuenta de que nuestro **Autor y Padre** no ha entregado de esta manera ningún reino vasto de nuestras vidas en nuestras propias manos.

Grandes eras llegan de tiempo en tiempo. - El conocimiento que nos llega nos es dado en banquetes, por así decirlo. Grandes eras de descubrimiento científico o actividad literaria o insight poético o interpretación artística llegan al mundo de tiempo en tiempo; y luego hay un largo intervalo para la asimilación del nuevo conocimiento o del nuevo pensamiento. Después de eso, el mundo es tomado por asalto por el surgimiento de otra constelación de grandes intelectos; y sin embargo, no discernimos los signos de los tiempos ni nos damos cuenta de que así nuestro Dios nos está criando en



conocimiento, que es también divino, tanto como en la crianza y amonestación del Señor.

La Iglesia medieval reconoció esta gran verdad—como el señor Ruskin ha señalado elegantemente, mostrando cómo los “*Capitanes Figuras*”, los inventores, por así decirlo, de la gramática y la música, la astronomía y la geométrica, la aritmética y la lógica, todos hablaron lo que estaba en ellos **bajo la directa efusión del Espíritu Santo**, incluso aunque ninguno de ellos tuvo ninguna revelación del verdadero Dios como la que reconocemos.

¿Qué revolución tendríamos en nuestros métodos de educación si pudiéramos concebir que temas áridos como la gramática y la aritmética vinieran a los niños, viviendo con la vida del Espíritu Santo, quien, se nos dice, “os enseñará todas las cosas”?

Nada es tan práctico como las grandes ideas.—Es posible que algunos lectores consideren que las líneas de pensamiento que he sugerido son interesantes pero no prácticas. Créanme, nada es tan práctico como una gran idea, porque nada produce un resultado tan abundante de esfuerzo práctico. No debemos rechazar la filosofía. **La educación no es más que filosofía aplicada:** nuestro esfuerzo por entrenar a los niños según la sabiduría que está en nosotros; y no según la última novedad en ideas educativas.

“*Conócete a ti mismo*” es un consejo que podríamos rendir: “*Niño, concómete a ti mismo y tus relaciones con Dios, el hombre y la naturaleza*”; y para dar a sus hijos este tipo de preparación para la vida, es necesario que los padres sepan algo sobre las leyes de la mente y la fuente del conocimiento.

La formación de hábitos intelectuales. La segunda parte de nuestro tema: la formación de hábitos intelectuales, no necesita ocuparnos mucho tiempo. Sabemos que la posesión de media docena de estos hábitos es lo que se llama capacidad. Ellos hacen que un hombre sea capaz de hacer lo que desea hacer con sus poderes mentales, y de trabajar a un costo de no una décima parte del desperdicio de tejido que el mismo trabajo exigiría de una persona con hábitos mentales indisciplinados.

Confiamos ciegamente en las materias disciplinarias.—Confiamos quizás un poco ciegamente en el entrenamiento que ciertas materias dan en ciertos hábitos mentales. Consideramos que los clásicos cultivan en una dirección, las matemáticas en otra, la ciencia en una tercera. Así es, sin duda, en lo que respecta a cada una de estas materias; pero posiblemente no en la formación de los hábitos generales de la vida intelectual que esperamos que resulten.



Quiten al matemático de su propio campo y no es más exacto ni más en el lugar que otros hombres; de hecho, es más propenso a hacer un gran agujero para el gato y un pequeño agujero para el gatito. Las humanidades no siempre hacen que un hombre sea humano, es decir, liberal, tolerante, gentil y candido en cuanto a las opiniones y el estatus de otros hombres. La falta no está en ninguna de estas materias disciplinarias, ni en ninguna otra, sino en nuestro hábito indolente de usar cada una de ellas como una especie de dispositivo mecánico para remover la tierra y sembrar la semilla.

No hay escapatoria para los padres. Depende de ellos, incluso más que del maestro y su currículum, formar esos hábitos mentales que darán distinción intelectual a sus hijos durante toda su vida.

Algunos hábitos intelectuales.—No necesito referirme de nuevo al origen de un hábito; pero quizás la mayoría de nosotros nos esforzamos más por formar hábitos físicos y morales que por formar hábitos intelectuales. Solo mencionaré algunos de estos últimos, que deberían ser objeto de un entrenamiento cuidadoso durante el período de la infancia:

Atención, el poder de enfocar toda la fuerza de la mente en el tema que se le presenta:

- ☉ **Concentración**, que difiere de la atención en que la mente está activamente comprometida en algún problema dado en lugar de ser pasivamente receptiva:

- ☉ **Exhaustividad**, el hábito de insatisfacción con un conocimiento superficial e imperfecto de un tema, y de inquietud mental hasta que se obtiene una medida satisfactoria de conocimiento; este hábito se fomenta mucho mediante la referencia a una enciclopedia para aclarar cualquier punto dudoso:
- ☉ **Voluntad intelectual**, el poder de hacer que nuestra mente piense en un tema determinado en un momento determinado; la mayoría de nosotros sabemos lo difícil que es para nuestra mente refractaria en este asunto, pero si el niño se acostumbra a disfrutar del esfuerzo como esfuerzo, el hombre encontrará que es fácil hacer que su mente piense en lo que quiere:
- ☉ **Precisión**, que debe enseñarse no solo a través de la aritmética, sino a través de todas las pequeñas declaraciones, mensajes y asuntos de la vida diaria:
- ☉ **Reflexión**, el poder de rumiar que se desarrolla tan fuertemente en los niños y que de alguna manera se pierde con mucho más de la preciosa carga que traen con ellos al mundo. No hay nada más triste que la forma en que permitimos que las impresiones intelectuales pasen por la superficie de nuestras mentes sin ningún esfuerzo por retenerlas o asimilarlas.
- ☉ **Meditación.**—Solo puedo mencionar un hábito más invaluable. El señor Romanes consultó con Darwin sobre la conducta de su vida intelectual. “*Medita*”,



fue la respuesta, y se nos dice que el científico más joven valoró mucho este consejo. La meditación también es un hábito que debe adquirirse, o más bien preservarse, porque creemos que los niños nacen para meditar, al igual que para reflexionar; de hecho, los dos están estrechamente aliados.

- ☉ Al reflexionar, rumiamos sobre lo que hemos recibido. Al meditar, no nos contentamos con repasar el pasado, permitimos que nuestras mentes sigan nuestro tema hasta todas sus consecuencias. Desde hace mucho tiempo se sabe que el progreso en la vida cristiana depende mucho de la meditación; el progreso intelectual también depende, no solo de la lectura o del arduo estudio de un tema que llamamos estudio, sino de esa entrega activa de todas las potencias de la mente a la ocupación del tema en cuestión, que se pretende con la palabra meditación. Sería fácil para cualquiera de nosotros sugerir una docena más de hábitos intelectuales importantes, cuya consideración sería provechosa y estimulante.

El sustento de las ideas vivas.—La vida intelectual, al igual que cualquier tipo de vida espiritual, tiene solo un alimento por el cual vive y crece: **el sustento de las ideas vivas.** No es posible repetir esto demasiado a menudo o con demasiada énfasis, porque quizás erramos más en este respecto que en cualquier otro al criar a los niños. Los alimentamos con las cenizas

blancas de las que ha muerto la última chispa del fuego del pensamiento original. Les damos libros de cuentos de segunda categoría, con frases estereotipadas, situaciones predecibles, retazos de pensamientos ajenos, sentimientos más estereotipados aún. Se quejan de que saben cómo terminará la historia. Pero eso no es todo; saben cómo se desarrollará cada página aburrida. Vi hace poco que se afirmaba que los niños no les gustaba la poesía, que una narrativa conmovedora en verso les gustaba más. Es cierto que les gusta la historia, pero la poesía les atrae por otras razones, y la “*Alondra*” de Shelley les mantendrá embelesados más que cualquier anécdota conmovedora.

En cuanto al arte infantil, decoramos la guardería con imágenes de “*Números de Navidad*” y sus libros están ilustrados en un nivel aún más bajo. En cuanto a las ilustraciones de libros, estamos mejorando un poco, pero todavía hay margen.

La literatura infantil.—El tema de la “*literatura infantil*” ha sido bien debatido, y solo queda decir una cosa: los niños no tienen un apetito natural por la basura, y una literatura especial para niños es probablemente mucho menos necesaria de lo que los libreros nos harían suponer. De cualquier lista de “*los cien mejores libros*”, creo que setenta y cinco estarían bien dentro del alcance de los niños de ocho o nueve años. Se deleitarían con “*Raselas*”, “*Eöthen*” les fascinaría tanto como “*Robinson*



Crusoe”, “*La reina de las hadas*”, con su alegoría y aventuras caballerescas y su sentido de libertad de movimiento en el paisaje boscoso, se ajustaría exactamente a su humor.

Lo que quieren es estar en contacto con el pensamiento vivo de lo mejor, y su vida intelectual se alimenta de ello con poco entrometimiento por nuestra parte.

Desarrollo intelectual independiente de los niños.—No reconocemos suficientemente el desarrollo intelectual independiente de los niños, que es nuestro deber iniciar y dirigir, pero NO controlar ni dominar. Conozco a una niña de nueve años que se lamentaba todos los días porque los poemas de *Tennyson* que más le gustaban no se encontraban en los volúmenes de las obras más grandes, que eran todo lo que la casa que estaba visitando tenía.

Realmente echaba de menos sus poemas favoritos como un niño echaría de menos una comida; y ¿*por qué no?* El apetito intelectual es tan real y tan exigente como el hambre física; más aún, ¡ay!, en algunos casos.

Miss Martineau tiene una encantadora historia (citada por el señor Lewis en “*El niño y su naturaleza espiritual*”) del despertar intelectual de un escolar de diez años que se acostó boca arriba con el “Thalaba” de Southey delante de él, en el primer día de las vacaciones de Pascua, y pasó las páginas, a pesar de su posición incómoda, tan rápido como si estuviera buscando algo, hasta que en unas horas

terminó, y se fue con él a la biblioteca pública, trayendo de vuelta ‘La maldición de Keharna’. Así siguió con todos los poemas de Southey y algunos otros durante sus cortas vacaciones, sin moverse voluntariamente en todos esos días excepto para correr a la biblioteca. Salió de este proceso tan cambiado que ninguna de sus familiares pudo evitar sentirse impresionado por ello. La expresión de sus ojos, el semblante de su rostro, su uso de las palabras y su misma forma de caminar habían cambiado. En diez días había avanzado años en inteligencia; y siempre he pensado que ese fue el punto de inflexión de su vida.

Sus padres sabiamente y amablemente lo dejaron solo, conscientes de que la escuela pondría pronto fin a todo exceso en la nueva indulgencia.

(Indulgencia: Facilidad en perdonar o disimular las culpas o en conceder gracias.)

Al igual que no hay conversión religiosa para el niño que siempre ha sido criado en la presencia consciente de Dios, así los padres que siempre han satisfecho el ansia intelectual de sus hijos deben renunciar al placer de ver un despertar literario. Una niña criada con principios de templanza, que dijo: “*Me alegra que mi padre no sea un borracho*”, para que pudiera alegrarse de su reforma, nos pone el caso de manera muy clara.

(Templanza: Moderación, sobriedad y continencia.)



Auto-selección y auto-apropiación.—Dado un banquete abundante de ideas, pronto comienza el proceso de selección natural. Tennyson, con sus versos:

*“Nuestro árbol de olmo de flor de corazón rojo
está cayendo,”*

“lima de yema de rubí”,

“negro como los brotes de ash en el frente de marzo”,

Ha hecho más para hacer botánicos de campo que todo el Departamento de Ciencia y Arte haya podido deshacer con todo su aparato de conferencias y exámenes.

Aquí, de nuevo, Browning nos da un impulso poético a un estudiante de la naturaleza:

*“Junto a piedras de granito donde los líquenes imitan
las marcas de una polilla, y los pequeños helechos se ajustan
sus dientes al bloque pulido.”*

Ideas sobre la naturaleza, la vida, el amor, el deber, el heroísmo... los niños las encuentran y eligen por sí mismos a partir de los autores que leen, quienes hacen más por su educación que cualquier enseñanza deliberada; precisamente por esta razón, que estas ideas vitales son auto-seleccionadas y auto-apropiadas.

Más adelante tocaré la cuestión candente de un currículum que proporcione a los niños, no huesos secos de hechos, sino hechos vestidos con carne viva,

inspirados por el espíritu vital de ideas que dan vida. Un maestro objetó el otro día que era difícil enseñar a partir de la Historia del inglés antiguo de Freeman, porque había tantas historias; sin darse cuenta de que las historias eran la historia viva, mientras que todo lo demás estaba muerto.

La parsimonia heredada en los libros de lecciones.—

(Parsimonia: Lentitud y sosiego en el modo de hablar o de obrar; flema, frialdad de ánimo.) Me gustaría decir aquí que una especie de parsimonia inconsciente y heredada, que nos viene de los días en que los ingresos eran más pequeños y los libros eran menos comunes, a veces causa que los padres restrinjan demasiado a sus hijos en cuanto a libros de lecciones: libros vivos, variados de vez en cuando, y no pasados de una generación de salón de clases a otra hasta que la sola vista de ellos es una carga para la carne.

Pero el tema de la sustancia intelectual de los niños a partir de ideas es tan grande e importante que debo contentarme con sugerencias simples. Considerados más a fondo, temas como los siguientes podrían ser útiles:

3. Los gustos de los niños en ficción, poesía, libros de viajes y aventuras, historia, biografía (tema más estimulante).
4. Ideas de vida y conducta que los niños asimilan de su lectura.



5. Ideas de deber asimiladas de la misma manera.
6. Ideas de la naturaleza que los niños capturan.
7. Las ideas principales y vitalizantes en temas de estudio escolar, como geografía, gramática, historia, astronomía, Comentarios de César, etc., etc.

Permítanme referir nuevamente al lector a la descripción de Mr. Ruskin sobre las “*Figuras del Capitán*” al frente de cada una de las Artes Liberales, en su relato [de Mañanas en Florencia] de la Capilla Española; y concluir con una sabia sentencia de Coleridge sobre el método de Platón, que debería estar siempre presente en las mentes de las personas involucradas en la formación de los niños:

Objetivo educativo de Platón.—“*No deseaba ayudar a almacenar la mente pasiva con los varios tipos de conocimiento más solicitados, como si el alma humana fuera un mero depósito o salón de banquetes, sino colocarla en relaciones de circunstancia que gradualmente excitaran sus poderes vegetativos y germinativos para producir nuevos frutos del pensamiento, nuevas concepciones, imaginaciones e ideas*”.

CAPÍTULO XII

ALGUNOS ASPECTOS NO CONSIDERADOS DEL ENTRENAMIENTO MORAL

Tres principios fundamentales.—Tres principios que fundamentan el pensamiento educativo de la UNPE (La Unión Nacional de Padres para la Educación) y cuya promoción algunos de nosotros llevamos profundamente en el corazón, son:

- a. El reconocimiento de la autoridad como principio fundamental, tan universal e inevitable en el mundo moral como lo es el de la gravitación en el mundo físico.
- b. El reconocimiento de la base física de los hábitos y del importante papel que la formación de hábitos desempeña en la educación.
- c. El reconocimiento del carácter vital y el poder inspirador de las ideas.

La autoridad, base de la enseñanza moral.—Primero, consideremos **el principio de autoridad**, que es la base tanto de la enseñanza moral como de la religiosa. “*Debe*” es parte del verbo “*deber*”, y lo que debemos es una deuda personal con un Legislador y Gobernante, como quiera que los hombres llamen a la autoridad final. Si eligen hablar de Buda o de la Humanidad, no escapan al sentido de una autoridad



moral. Saben que aquello que deben hacer es lo que deben hacer, una deuda con algún poder o personalidad externa a ellos.

Dios nos ha hecho de tal manera que, por mucho que estemos en la oscuridad en cuanto al Nombre divino, no podemos escapar ni por un minuto del sentido del “*Deber*”, la ley, que se vuelve torturadora de la carne y sofocante del espíritu en la medida en que nos alejamos de la luz de la Revelación. Para nosotros, que conocemos el nombre de Dios y tenemos la revelación de las Escrituras, la autoridad no conlleva un vago terror. Sabemos lo que se requiere de nosotros, y que los requisitos nunca son arbitrarios, sino necesarios en la naturaleza de las cosas, tanto para el gobierno moral del mundo como para gratificar el deseo insaciable de toda alma humana de elevarse a un estado superior del ser.

Tal vez los padres, por grandes que sean y deban ser a los ojos de sus hijos, deberían tener siempre bien presente que su autoridad es derivada.

Principios, no reglas. “*Dios no nos permite*” hacer así y así debería ser un pensamiento raramente expresado pero a menudo presente en los padres que estudian la naturaleza de la autoridad divina donde se revela más plenamente, es decir, en los Evangelios. Allí ven que **la autoridad funciona por principios y no por reglas**, y como ellos mismos son las autoridades

delegadas establecidas sobre cada hogar, les conviene considerar el método divino de gobierno. También deben discernir los signos de los tiempos; la tendencia es pensar que un hombre sólo puede actuar de acuerdo con sus “*luces*” y, por lo tanto, que lo correcto para él es hacer lo que es correcto a sus propios ojos; en otras palabras, que cada hombre es su propia autoridad final en cuestiones de bien y mal. Es sumamente importante que los padres tengan en cuenta, y contrarresten si es necesario, esta tendencia de la época.

Limitaciones de la Autoridad. Por otro lado, conviene que comprendan las limitaciones de la autoridad. Ni siquiera la autoridad divina obliga. Indica el camino y protege al caminante. Y fortalece y dirige el poder de auto-obligación. Permite al hombre elegir libremente la obediencia en lugar de obligarlo a obedecer. En la educación moral de los hijos, la acción arbitraria casi siempre genera rebeldía. Los padres creen que hacen bien en gobernar sus hogares, sin considerar el modelo, los principios ni las limitaciones de la autoridad parental.

El deber sólo puede existir como aquello a lo que nos debemos. Un escritor norteamericano sobre la instrucción moral de los niños afirma que “*la tarea del instructor moral en la escuela es transmitir a sus alumnos la materia de la moralidad, pero no ocuparse de las sanciones de la misma*”. Aquí tenemos un argumento de al menos dos



mil años de antigüedad. Sócrates la combatió como se expresa en la fórmula: *“El hombre es la medida de todas las cosas”*; *“Así como cada cosa se le aparece a cada hombre, así es para él”*; *“Toda verdad es relativa”*. Hoy decimos que un hombre solo puede vivir de acuerdo con sus *“luces”*; en otras palabras, no hay autoridad, ni verdad, ni ley más allá de lo que cada hombre lleva en su propio pecho.

El resultado necesario de esta enseñanza es la doctrina del Dios incognoscible: el Dios que, si existe, no existe para nosotros, porque no tenemos relación con Él. Es en los primeros años en el hogar donde se debe enseñar a los niños a comprender que el deber sólo puede existir como lo que debemos a Dios; que la Ley de Dios es sumamente amplia y nos abarca como el aire que respiramos, sólo que más, porque llega hasta nuestros pensamientos secretos; y esto no es una dificultad, sino una delicia.

Que las madres amen a sus hijitos y los hagan felices todo el día, esto es parte de la ley de Dios; que los niños estén contentos cuando son buenos y tristes cuando son malos, esto también es ley de Dios; que si a Tommy se le cae la cuchara al suelo, también es ley de Dios, pero de otro tipo. Ni la madre ni el maestro pueden dar a los niños una herencia mejor que la constante sensación de estar gobernados y rodeados por la ley, y que la ley es otro nombre para la voluntad de Dios.

La moral no es algo que se adquiere por naturaleza. No hay duda de que todo niño nace con una conciencia, es decir, con el sentido de que debe elegir lo correcto y rechazar lo incorrecto; pero no nace con el poder de discernir el bien y el mal. Una conciencia educada es una posesión mucho más rara de lo que imaginamos; todos nos sobresaltamos de vez en cuando por los descuidos de vecinos de mente recta en asuntos cuyo bien y mal es evidente para nosotros; pero probablemente nuestras propias excentricidades morales son igualmente sorprendentes para nuestros amigos.

La culpa recae en nuestra defectuosa educación moral, que apenas nos ha hecho conscientes del pensamiento falaz y del discurso insincero; creemos que el latín y el griego deben enseñarse, pero que la moral viene por naturaleza. Ciertamente tipo de moralidad tosca, que varía con nuestras condiciones, proviene de la herencia y el medio ambiente; pero la más delicada y hermosa de las posesiones humanas, una conciencia educada, sólo se obtiene enseñando con autoridad y adornando con el ejemplo.

Los niños no nacen morales ni inmorales. Es curioso que la gente culta siga confundida respecto a la condición moral de los niños. Hace algún tiempo asistí a una interesante discusión, entre los miembros de una sociedad educativa, sobre el tema de las mentiras de los niños. Fue interesante observar que la reunión,



formada por personas capaces y educadas, se dividió entre los que sostenían que los niños nacen verdaderos y los que sostenían que nacen falsos; a nadie se le ocurrió recordar su propia infancia, ni siquiera reflexionar sobre su propia condición en el momento presente. La cuestión estaba entre que los niños nacieran morales o inmorales. Nadie reflexionó que todo ser humano viene al mundo con infinitas posibilidades de hacer el bien y, ¡ay! infinitas posibilidades de hacer el mal; posiblemente con malas tendencias hereditarias que pueden ser rectificadas por la educación, o con buenas tendencias que su educación puede anular.

Enseñanza moral: No necesitamos ir más allá de los Diez Mandamientos y la exposición de nuestro Señor de la ley moral para encontrar una enseñanza correctiva para los esfuerzos morales espasmódicos e impulsivos que tienden a formar nuestra noción de lo que los niños llaman “*ser bueno*”, y en ninguna parte encontraremos un comentario más lúcido y práctico sobre la ley moral que el que se expone en el Catecismo de la Iglesia. Un venerable padre de la Iglesia, el obispo Ken, tenía por costumbre recitar todos los días los “*deberes para con Dios*” y los “*deberes para con el prójimo*”. Es una práctica que vale la pena imitar, y no estaría mal que todos los niños de cualquier comunión aprendieran estos breves resúmenes de todos los deberes del hombre.

De los poetas. –Los poetas nos brindan la mejor ayuda en este tipo de enseñanza; como, por ejemplo, la Oda al deber de Wordsworth:

*“¡Severo legislador,
llevas la gracia más benigna
la gracia más benigna de Dios;
Ni conocemos nada tan hermoso
Como la sonrisa de tu rostro;
Las flores ríen ante ti en sus lechos;
Y la fragancia en tus pisadas;
Tú preservas a las estrellas del mal;
Y los cielos más antiguos, por ti,
son frescos y fuertes”.*

O las líneas de Matthew Arnold sobre Rugby Chapel...

*“¡Siervos de Dios! o hijos
¿No os llamaré? porque
No como siervos conocisteis
la mente más íntima de vuestro Padre,
El que ve sin querer
a uno de Sus pequeños perdido
Vuestra es la alabanza,
si la humanidad aún no ha marchado
desmayado, caído y muerto”*



O esto, de nuevo, de Tennyson

“Ni una ni dos veces en la historia de nuestra bella isla El camino del deber fue el camino de la gloria:

*Él, que siempre siguiendo sus órdenes
con esfuerzo de corazón, rodillas y manos,
A través del largo desfiladero hasta la lejana luz,
ha ganado Su camino hacia arriba y prevalecido,--
Encontrará que los peñascos del deber, escalados,
están cerca de las brillantes mesetas
En las que nuestro Dios mismo es luna y sol”*

O la moral de Matthew Arnold --

Cómo, “Tareas en horas de perspicacia deseadas pueden cumplirse en horas de oscuridad”.

Posiblemente no podríamos hacer nada mejor que llevar a los niños a reflexionar sobre alguna elevada enseñanza poética, añadiendo amor a la ley y devoción al deber, para que los niños se conozcan a sí mismos, por el deber como por la oración,

“Atados con cadenas de oro a los pies de Dios”.

En cuanto a las ideas que inspiran la vida virtuosa, nos perdemos mucho por nuestra manera de dar las cosas por sentadas.

Enseñanza ética de la Edad Media: --La Iglesia medieval conservó las tradiciones clásicas. Se esforzó por responder a la pregunta socrática: *¿Qué debemos hacer y qué queremos decir con las palabras ‘deber’ y ‘hacer’ o ‘actuar’?*” y respondió, en la medida en que podría ser a modo de lecciones objetivas, signos visibles de cosas espirituales significadas.

En la Capilla de la Arena en Padua, tenemos:

- ☉ la Fe y la Infidelidad,
- ☉ el Amor y la Envidia,
- ☉ la Caridad y la Avaricia,
- ☉ la Justicia y la Injusticia,
- ☉ la Templanza y la Gula,
- ☉ la Esperanza y la Desesperación de Giotto,

Representadas en caracteres inconfundibles para la lectura de los ignorantes y sin letras. Tenemos el mismo tema, tratado con una diferencia, en lo que Mr. Ruskin llama la *“Biblia de Amiens”*, donde podemos estudiar

- ☉ La Humildad y el Orgullo,
- ☉ La Templanza y la Gula,
- ☉ La Castidad y la Lujuria,
- ☉ La Caridad y la Avaricia,

Tomado de la Obra Magistral
“Educación en el Hogar” de Charlotte M. Mason



- ☉ La Esperanza y la Desesperación,
- ☉ La Fe y la Idolatría,
- ☉ La Perseverancia y el Ateísmo,
- ☉ El Amor y la Discordia,
- ☉ La Obediencia y la Rebelión,
- ☉ El Valor y la Cobardía,
- ☉ La Paciencia y la Ira,
- ☉ Mansedumbre y Crueldad,
- ☉ La Gentileza y Grosería.

En pares de cuadri-folios, uno superior y otro inferior, cada uno bajo los pies de un apóstol, quien se consideraba personificaba la virtud especial. Pero nada sabemos sobre las virtudes cardinales y los pecados capitales.

No tenemos ninguna enseñanza autorizada: no tenemos ninguna enseñanza autorizada que se exprese con fuerza en la majestad de la virtud. No elaboramos esquemas de enseñanza ética en mármol; no pintamos una escala de virtudes en nuestras paredes, ni vicios repelentes. Nuestros poetas hablan por nosotros, es cierto; pero los aforismos morales, engarzados como joyas aunque sean en el dedo índice del tiempo, están esparcidos aquí y allá, y dejamos serenamente al feliz azar si nuestros hijos se iluminarán o no con el par de líneas que deberían encenderlos con el impulso de

una vida virtuosa. Puede decirse que descuidamos toda enseñanza ética adicional porque tenemos la Biblia; pero *¿hasta qué punto y cómo la utilizamos?* Aquí tenemos ciertamente el sistema ético más perfecto, el más inspirador y alentador que el mundo haya poseído jamás; pero es cuestionable que intentemos hacer latir el corazón de un noble niño con el pensamiento de que se le exige ser perfecto como es perfecto su Padre que está en los cielos.

Ideales elevados. Ya es hora de que nos dediquemos seriamente a esta labor de educación moral, que debe realizarse, sobre todo, presentando a los niños ideales elevados. *“Las vidas de los grandes hombres nos recuerdan que podemos hacer que nuestras vidas sean sublimes”*, y el estudio de las vidas de los grandes hombres y de los grandes momentos en las vidas de los hombres más pequeños es maravillosamente inspirador para los niños, especialmente cuando perciben la dureza de la infancia a partir de la cual se ha desarrollado una noble hombría. A medida que uno se hace mayor, no hay verdad que le sorprenda más que la de que *“el niño es el padre del hombre”*.

Es asombroso cuántas personas que uno conoce han realizado los sueños de su niñez y primera juventud, y han tenido sus días realmente ligados el uno al otro en la piedad natural.



Valor de la biografía. La Biblia es, por supuesto, un almacén de biografías de lo más inspiradoras; pero sería bueno que pudiéramos dirigir nuestra enseñanza de modo que resaltara en cada personaje el pensamiento maestro de todo su pensamiento. La difunta Reina ha hecho esto con singular tacto y poder en la Albert Memorial Chapel, donde, como sabemos, se presentan Profetas y Patriarcas, cada uno mostrando en acción aquella virtud especial o forma de esfuerzo que le pareció la nota clave de su carácter.

Se trata de un feliz esfuerzo por revivir la enseñanza objetiva medieval de la que ya he hablado. Lo mismo ocurre en la Escuela de Canto de la Catedral de Edimburgo [St. Mary's Episcopal Cathedral in Edinburgh], donde la Sra. Traquair ha pintado al fresco las paredes para ilustrar la *Benedicite*, *omnia opera*, donde “*hombres santos y humildes de corazón*”, por ejemplo, está ilustrado por tres hombres de nuestros días de diferentes escuelas de pensamiento -el cardenal Newman es el único que recuerdo-. La fuerza de este tipo de idea maestra, y la unidad que da a la vida, no puede ilustrarse mejor que con el tal vez apócrifo “*Seré buena*” de nuestra amada Reina.

Hay pocos niños en el reino cuyos corazones no se hayan estremecido con la frase. Quizás algún día ella sepa cuánto se hizo para dar impulso moral a este gran Imperio mediante esa simple promesa infantil tan

abundantemente cumplida.

[Los murales de Phoebe Anna Traquair de St. Mary's aparecen en la primera parte de un vídeo en YouTube .]

De poemas patrióticos. –Después de las biografías, en cuanto a inspiración, se encuentran las palabras apasionadas de los poetas, como por ejemplo la Oda al Duque de Hierro de Tennyson. Quizás ningún poeta haya contribuido más a avivar el patriotismo entre nosotros que Rudyard Kipling: “*Aprendemos de nuestras madres melancólicas a llamar a la vieja Inglaterra ‘hogar’*”, lo que abre la puerta a un torrente de sentimiento patriótico; como también lo hacen los poemas “*El nativo*” y “*La bandera de Inglaterra*”.

*“Nunca una isla fue tan pequeña,
nunca los mares estuvieron tan solitarios,
sin que sobre el agua y las palmeras
ondeara la bandera inglesa.”*

Desde otro punto de vista, ¡cómo esto (de Browning) acelera el corazón con emociones patrióticas!–

*“Compra mis ramos ingleses,
mayo de Kent y Surrey,
violetas del acantilado
mojadas por el rocío del Canal,*

Prímulas del valle de Devon,

Tomado de la Obra Magistral
“Educación en el Hogar” de Charlotte M. Mason



*aulagas de Midland en llamas;
compra mis ramos ingleses
y te venderé el deseo de tu corazón.*

Lemas. En la lectura de la Biblia, de poesía, de la mejor prosa, la selección de lemas es una actividad encantadora y sumamente estimulante, especialmente si se lleva un libro de lemas, quizás bajo encabezamientos, quizás no. No sería mala idea que los niños hicieran su propio anuario, con un lema para cada día del año, extraído de sus propias lecturas. ¡Qué incentivo para un buen día sería leer por la mañana como un lema de nuestra propia elección y selección, y no la voz de un mentor externo: “Guardad la ley; sed prestos en toda obediencia!”

El tema sugiere un sinfín de temas para la reflexión y la enseñanza directa: por ejemplo, **vidas con una nota clave; héroes bíblicos; héroes griegos; poemas de inspiración moral; poemas de patriotismo, deber o cualquier cualidad moral; lecciones morales objetivas;** lemas y dónde encontrarlos, etc.

El hábito de los dulces pensamientos. Los hábitos morales, la manera de formarlos y el deber ineludible de todo padre de enviar a sus hijos al mundo con un buen conjunto de hábitos morales, es un tema tan presente en nuestros pensamientos, que no necesito detenerme más en él aquí.

Una vez que se ha dado el impulso moral por medio de alguna idea inspiradora como la que hemos considerado, la siguiente tarea de los padres o maestros es mantener la idea bien al frente, con tacto y delicadeza, y sin insistencia, y ofrecer oportunidades aparentemente casuales para el esfuerzo moral en las líneas del primer impulso. **De nuevo, mantengamos ante los niños que lo que importa es la manera en que pensamos;** y, en los primeros días, cuando la cara de un niño es un libro abierto para sus padres, **el hábito de los pensamientos dulces debe mantenerse,** y cada movimiento egoísta, resentido, indiferente de las mentes de los niños que se observe en el semblante debe cambiarse antes de que surja la conciencia.

Virtudes en las que se debe educar a los niños.

Un punto más: los padres deberían esforzarse por tener claras sus propias ideas sobre el tipo de virtudes que quieren que sus hijos desarrollen.

- ☉ El Candor
- ☉ La franqueza,
- ☉ La fortaleza,
- ☉ La templanza,
- ☉ La paciencia,
- ☉ La mansedumbre,



- ☉ La valentía,
- ☉ La generosidad;

En definitiva, todo el papel de las virtudes, serían temas estimulantes para la reflexión y la enseñanza, ofreciendo amplios ejemplos. Quisiera hacer una advertencia. Para un niño, la religión consiste en “*ser bueno*”. Es bueno que sepa que ser bueno no es todo su deber para con Dios, aunque lo sea en gran parte; que la relación de amor y de servicio personal que debe como hijo a su Padre, como súbdito a su Rey, es incluso más que el “*ser bueno*” que tanto agrada a nuestro Padre Todopoderoso en sus hijos.

CAPÍTULO XIII

ALGUNOS ASPECTOS NO CONSIDERADOS DE LA FORMACIÓN RELIGIOSA

Autoridad en educación religiosa. –Quisiera comenzar mis observaciones sobre la educación religiosa diciendo que no pretendo en absoluto que sean exhaustivas. Mi tratamiento tiene por objeto indicar líneas prácticas para la educación religiosa, y espero sinceramente que el lector descubra que he omitido cosas que debería haber dicho o que he dicho cosas que no debería haber dicho.

Consideremos primero cómo el principio de autoridad influye en la enseñanza religiosa. El sentido del deber, más o menos iluminado o más o menos ignorado, siempre está relacionado con un gobernante al que le corresponde decir “*harás*” o “*no harás*”. La mayoría de nosotros, que estamos en una posición de autoridad, tenemos claro que nosotros mismos actuamos bajo una regla superior y, en definitiva, la más alta. Un niño no puede tener un sentido duradero del deber hasta que se le pone en contacto con una **Autoridad Suprema**, que es la fuente de la ley y cuya complacencia convierte el deber en alegría.

En estos días más bien laxos, tal vez no haya parte de la enseñanza religiosa más importante que educar a los niños en el sentido de la presencia inmediata y la acción continua de la Autoridad suprema. “*Tú estás cerca de mi camino y de mi lecho, y espías todos mis caminos*”, debería ser un pensamiento, no de temor, sino de gran consuelo para todo niño. Este constante reconocimiento de la autoridad excita la doble respuesta de docilidad y de reverencia. Se dice que los niños de nuestros días se caracterizan por la obstinación y cierta ligereza y falta de reverencia; si esto es así, y en la medida en que lo es, es porque los niños son criados sin la conciencia de su relación con Dios, a quien se nos enseña a llamar “*Nuestro Padre*”. Este nombre divino nos recuerda que la autoridad reside en el Autor de nuestro ser, y es tierna, compasiva, preventiva, fuerte para cuidar y sabia para



gobernar, como vemos que se manifiesta débilmente incluso en los mejores padres humanos.

Preguntas en el aire. —Pero hay preguntas en el aire sobre la autenticidad de las Escrituras y demás, y todos estamos más o menos a merced de las palabras; y, debido a que la llamada alta crítica encuentra mucho que cuestionar en cuanto a la exactitud verbal de pasajes de las Escrituras, tenemos una vaga idea de que la autoridad divina misma está en cuestión.

Una parte del trabajo de esta Unión (La Unión de Padres) es, sin duda, fortalecer las manos de los padres reconfortándolos con el sentido del Poder superior detrás de ellos y siempre apoyándolos en el ejercicio de los poderes delegados que tienen como cabezas de familia. Hay otra noción en el aire que va en contra del reconocimiento de la autoridad, y es el respeto mucho mayor por la personalidad individual y por el derecho de cada individuo a desarrollarse según las líneas de su propio carácter. Pero es un error suponer que el ejercicio de la autoridad va en contra de cualquier desarrollo individual que no esté en líneas moralmente incorrectas.

Cómo funciona la autoridad. —La autoridad suprema (y toda autoridad delegada) funciona exactamente como lo hace un gobierno nacional bueno y justo, cuyo negocio es defender las libertades de los súbditos en todos los aspectos, incluso controlando,

reprimiendo y castigando la licencia que interfiere con los derechos de los demás y con la verdadera libertad del transgresor. La ley (es decir, la expresión de la autoridad) sirve para castigar a los malhechores, pero para alabar a los que obran bien; y la asociación de la dureza, el castigo, la fuerza, los tratos arbitrarios, con la idea de autoridad, humana y divina, es un ejemplo de la confusión de pensamiento a la que se deben la mayoría de nuestros errores de conducta.

No es la autoridad la que castiga: los castigos que nos persiguen a lo largo de la vida, de los que la familia es un leve anticipo, son las consecuencias inevitables de la violación de la ley, ya sea moral o física, y de las que la autoridad, fuerte y benigna, existe para salvarnos mediante la prevención y, si es necesario, mediante castigos menores y correctivos.

Me parece que leer y enseñar sobre los siguientes temas, por ejemplo, podría ayudar a centrar el pensamiento en un tema de vital importancia: nuestra relación con la autoridad suprema, no una relación de elección, sino tan inevitable como las relaciones familiares en las que nacemos;

- ☉ El deber de lealtad y la vergüenza de la infidelidad;
- ☉ El deber de reverencia;
- ☉ El deber de docilidad a las indicaciones de la



voluntad divina; las revelaciones bíblicas de Dios como gobernante de los hombres, como cuando le dijo a Abraham: “*Ve, y él va*”; a Ciro: “*Haz esto, y él lo hace*”; revelaciones que la historia ofrece de Dios como gobernante de las naciones y como gobernante benigno de los hombres que prospera los caminos de sus siervos;

Cómo se puede impartir el sentido de la autoridad divina en el hogar; cómo se puede enseñar la reverencia por las cosas santas; enseñanza bíblica definida sobre este tema.

De hecho, el tema es capaz de gran ampliación y sugiere líneas de pensamiento muy importantes en estos días.

Los hábitos de la vida religiosa. —El siguiente punto que debemos considerar es el establecimiento de hábitos en la vida religiosa. No necesitamos entrar de nuevo en las razones fisiológicas que explican el poder imperioso de los hábitos. Mi propósito actual es considerar hasta qué punto se puede emplear este poder en el desarrollo religioso de un niño. Consideremos el tema en lo que se refiere a los hábitos de pensamiento y actitud, de vida y de habla; aunque en realidad todo esto es lo mismo, pues cada acto y actitud se origina en un pensamiento, por más que no seamos conscientes de ello.

El hábito del pensamiento de Dios. —Se dice de los malvados que “*Dios no está en todos sus pensamientos*”. Del niño se debe decir que Dios está en todos sus pensamientos; pensamientos alegres y placenteros, pensamientos tranquilos y obedientes, pensamientos de amor, de dar y de servir, la riqueza de pensamientos hermosos con los que rebosa el corazón de todo niño.

Nos inclinamos a pensar que un niño es un poco morbosos y precoz cuando hace preguntas y tiene imaginaciones sobre cosas divinas, y hacemos todo lo posible por distraerlo. Lo que necesita es ser guiado hacia un pensamiento verdadero y feliz; cada día debe traerle “nuevos pensamientos sobre Dios, nuevas esperanzas en el cielo”. Él entiende las cosas divinas mejor que nosotros, porque sus ideas no han sido moldeadas según un estándar convencional; y los pensamientos sobre Dios son para él un escape hacia el infinito de las limitaciones preocupantes, de la percepción de la prisión.

Los barrotes que forman parte de los dolores más amargos de la infancia. Mantener en el niño este hábito del pensamiento de Dios —de modo que perderlo, aunque sea por un breve tiempo, sea como volver a casa después de una ausencia y encontrar a su madre ausente— es una parte muy delicada del trabajo de un padre.

Actitudes reverentes. —En estos días, es un poco fácil pasar por alto la importancia de las actitudes



reverentes. Somos, ante todo, sinceros y tememos insistir en “*meras formas*”, pensando que es mejor dejar que el niño exprese naturalmente sus propias emociones. En esto quizás nos equivoquemos, ya que es tan cierto decir que la forma da origen al sentimiento como que el sentimiento debe dar origen a la forma.

A los niños se les debe enseñar a tomarse su tiempo, a ser reverentes en las oraciones antes de las comidas, en las oraciones familiares, en sus propias oraciones, en la iglesia, cuando tienen la edad suficiente para asistir.

Tal vez algunos de nosotros recordemos haber estado todos los días junto a las rodillas de nuestra madre en actitud reverente para recitar el Credo de los Apóstoles, y el recuerdo de la reverencia expresada en ese acto temprano permanece con nosotros durante toda la vida. “*Por los ángeles*” debería ser un pensamiento para reprimir el comportamiento indecoroso en los niños.

Es un error suponer que las formas de reverencia tienen que serles aburridas. Aman las ceremonias pequeñas, y si se les enseña a arrodillarse correctamente mientras dicen sus oraciones cortas, esto les ayudará a tener un sentimiento de reverencia en la vida futura. En relación con el comportamiento de los niños en la iglesia, no se puede esperar que tengan sentimientos y formas de reverencia si se los lleva a la iglesia demasiado pequeños, o a servicios demasiado largos, o si se espera

que mantengan su atención durante todo el tiempo. Si se debe llevar a los niños a servicios largos, se les debe permitir el recurso de un libro de imágenes dominical y se les debe decir los himnos.

Por ejemplo, el Padrenuestro es parte del servicio para ellos, pero en estos días, en los que hay servicios breves y luminosos, especialmente adaptados a los niños, no tiene por qué surgir esta dificultad.

Regularidad en las devociones. –El hábito de la regularidad en las devociones de los niños es muy importante. La madre no siempre puede estar presente, pero he conocido niños mucho más puntuales en sus devociones cuando no están con su madre, porque saben que es su deseo, que si ella estuviera allí para recordárselo. Pueden decir, como una amiguita mía de cuatro años: “*Mamá, siempre adora ídolos*”. “*¿De verdad, Margaret? ¿Cuándo?*”. “*Pues, cuando rezo en la silla*”. Pero es una gran cosa para todos nosotros adquirir el hábito de “*rezar nuestras oraciones*” en un momento dado y en un lugar determinado, que llega a ser para nosotros un lugar sagrado.

La silla, o la cama, o la mesita de oración, o, mejor aún, las rodillas de la madre, desempeñan un papel no pequeño en la formación del alma en un hábito de devoción. En relación con esto, vale la pena señalar que las oraciones vespertinas de los niños y de las niñas y



los niños en edad escolar no deben dejarse hasta que los niños estén cansados y se duerman durante sus ejercicios vespertinos. Después del té es un momento muy bueno para orar, cuando es posible hacerlo.

El hábito de leer la Biblia. —El hábito de oír y, más tarde, de leer la Biblia, debe establecerse a una edad temprana. Nos encontramos con una dificultad: la Biblia es, de hecho, una biblioteca que contiene pasajes y, en realidad, libros enteros que no son para la educación de los niños; y muchos padres recurren a pequeñas colecciones de textos para uso matutino y vespertino. Pero dudo de la sabiduría de este plan.

De todos modos, la enseñanza narrativa de las Sagradas Escrituras es mucho más útil para los niños que los estimulantes textos morales y espirituales que se les presentan en los pequeños libros devocionales. Los libros de la Biblia que cuestan dos peniques y que publica la Sociedad Bíblica deberían ser un recurso para los padres. Un niño con edad suficiente para disfrutar de la lectura por sí solo disfrutaría mucho leyendo el Evangelio de San Marcos, poco a poco, por ejemplo, en un lindo librito, como parte de sus devociones matinales.

Los niños son formalistas por naturaleza. —Pero al enfatizar la importancia de los hábitos de oración y lectura devocional, debe recordarse que los niños son pequeños formalistas por naturaleza, y que no

se les debe alentar a realizar lecturas u oraciones largas con la noción de algún mérito en tales ejercicios.

El hábito de la alabanza. —Quizás no le damos suficiente importancia al hábito de la alabanza en la devoción de nuestros hijos. La alabanza y la acción de gracias surgen libremente del corazón joven; la alegría es natural y santa, y la música es un deleite. El canto de himnos en el hogar y de himnos y cánticos en la iglesia debe ser un deleite especial; y el hábito de cantar suave y reverentemente, de ofrecer lo mejor de nosotros en alabanza, debe formarse cuidadosamente.

Los himnos con una historia, como: “*Un pequeño barco estaba en el mar*”, “*Pienso cuando leí esa dulce historia de antaño*”, “*Suave fue el himno vespertino*”, son quizás los mejores para los niños pequeños. A los niños se les debe enseñar el hábito de la atención y la verdadera devoción durante los servicios cortos o partes de los servicios. El hábito de encontrar sus lugares en el libro de oración y seguir el servicio es interesante y ayuda a la atención, pero tal vez sería bueno decirles a los niños, incluso de diez u once años, que durante la letanía, por ejemplo, podría ocuparse de recitar en silencio himnos que conoce.

El hábito de observar el domingo. —El hábito de observar el domingo, que no es rígido ni aburrido y, sin embargo, peculiar del día, es especialmente importante.



Los cuentos, los himnos, los paseos, las charlas, la pintura, el tejido y los juegos de cartas del domingo deberían ser especiales para el día: tranquilos, alegres y serenos. Las personas que claman por un domingo que sea como los demás días no saben lo curativo que es para el cerebro cansado el cambio de pensamiento y ocupación que trae consigo el séptimo día. Dificilmente hay una herencia más preciosa que transmitir que la del tradicional domingo inglés, despojado de sus austeridades, esperamos, pero manteniendo su carácter de tranquila alegría y comunión con la Naturaleza y con Dios.

Pero no puedo seguir con el tema. El campo de los hábitos de la vida religiosa debería proporcionar muchos temas valiosos para la reflexión y la enseñanza; como, por ejemplo, el pensamiento habitual sobre Dios en una familia; el hábito de la reverencia en el pensamiento, la actitud, los actos y el habla; **el hábito de la oración en cuanto a tiempo, lugar, manera y materia; el hábito de alabanza y acción de gracias; los hábitos de atención y devoción durante un servicio** (o parte de un servicio); ayudas para los hábitos devotos; **el hábito de la lectura devocional.**

Ideas inspiradoras de la vida religiosa. — La parte más importante de nuestro tema queda por considerar: las ideas inspiradoras que nos proponemos dar a los niños en las cosas de la vida divina. Este

es un asunto que solemos dejar al azar; pero cuando consideramos el poder vitalizador de una idea, y cómo una sola gran idea cambia la corriente de una vida, nos conviene considerar muy cuidadosamente qué ideas de la vida divina debemos dar a los niños.

Las cosas de Dios que podemos ofrecer a los niños de la manera más adecuada y cómo presentarlas de la manera más atractiva.

Es un hecho muy triste que muchos niños reciben sus primeras ideas de Dios en la guardería, y que éstas son de un Ser que está atento a sus transgresiones y siempre dispuesto a castigarlos.

Es difícil estimar el distanciamiento que estas primeras ideas del Padre divino ponen en los corazones de Sus hijitos. Otro peligro es que las cosas de la vida divina se hagan demasiado familiares y trilladas, y que el nombre de nuestro bendito Señor se use sin reverencia; y que los niños adquieran la noción de que el Señor Dios existe para su uso, y no ellos para Su servicio.

La paternidad de Dios. —Tal vez la primera idea vivificante que hay que dar a los hijos sea la de la tierna paternidad de Dios, que ellos viven, se mueven y tienen su ser dentro del abrazo divino. Dejemos que los hijos crezcan en esta gozosa seguridad, y, en los días venideros, la infidelidad a esta relación tan íntima será



algo tan vergonzoso a sus ojos como lo fue a los ojos de la Iglesia Cristiana durante la era de la fe.

El reinado de Cristo. —Además, quizá la idea de Cristo como Rey sea adecuada para despertar la conducta y el entusiasmo de la lealtad en los niños, quienes, como todos sabemos, tienen la capacidad de otorgar una devoción heroica a lo que consideran heroico.

Tal vez no le damos suficiente importancia a este principio de culto al héroe en la naturaleza humana en nuestra enseñanza de la religión. Tendemos a hacer que nuestros objetivos religiosos sean subjetivos en lugar de objetivos. Nos sentimos tentados a considerar el cristianismo como un “*plan de salvación*” diseñado y llevado a cabo para nuestro beneficio, mientras que la esencia misma del cristianismo es la devoción apasionada a una Persona absolutamente adorable.

[La religión subjetiva se centra en lo que hará por mí, en lugar de centrarse objetivamente en Dios.]

Nuestro Salvador. —Pero, reconociendo esto, todavía existe el peligro en estos días de adoptar un tratamiento de agua de rosas en nuestro trato con los niños. ¡Ay!, pocas personas adultas tienen un sentido del pecado tan agudo y vívido como un pequeño transgresor de seis o siete años. Muchos pequeños transgresores traviesos, apasionados o malhumorados y generalmente

endurecidos lo son simplemente porque no saben, con ningún conocimiento personal, que existe un Salvador del mundo, que tiene para ellos perdón instantáneo y amor que los espera. Pero aquí también, los pensamientos de un niño deben estar dirigidos hacia afuera, hacia Jesús, nuestro Salvador, y no hacia adentro, hacia sus propios pensamientos y sentimientos, deben ser siempre hacia nuestro bendito Salvador.

La morada del Espíritu Santo. —Tengo espacio para mencionar otra verdad sobresaliente de la verdad cristiana. La mayoría de los padres cristianos enseñan a sus hijos a reconocer la morada del Espíritu Santo, el Consolador; amplían las ideas expresadas en:

“Haz que nuestra vista cegada se vea iluminada con tu luz perpetua.”

“Unge y alegra nuestro rostro manchado con la abundancia de tu gracia.”

Pero sería bueno que pudiéramos impedir en la mente de nuestros niños el surgimiento de un muro de separación entre las cosas sagradas y las llamadas seculares, haciéndoles sentir que todo “*saber sano*”, así como toda “*instrucción religiosa*”, cae dentro del oficio de Dios, el Espíritu Santo, el supremo educador de la humanidad.

A todo padre y maestro se le ocurrirán muchas otras



ideas inspiradoras sobre la vida religiosa, ideas de más valor que cualquiera de las que yo pueda sugerir.

Por ejemplo, enseñar, leer y meditar sobre cualquiera de las diversas cláusulas del Padrenuestro y de la Epístola de los Apóstoles. El Credo, o; de nuevo, sobre las cláusulas de ese Deber hacia Dios en el Catecismo de la Iglesia [Anglicana] que todos los que reciben las Escrituras del Antiguo y del Nuevo Testamento deben aceptar, debería ser provechoso.

He tocado de manera muy inadecuada, no todo lo que es necesario para criar a los hijos en **“la disciplina y amonestación del Señor”**, sino algunos de los principios que me parecen esenciales.

CAPÍTULO XIV UN PENSAMIENTO MAESTRO

Un lema. Algunos de mis lectores conocerán bien el lema de la Unión de Padres, *“La educación es una atmósfera, una disciplina, una vida”*, especialmente por la forma diagramática en que aparece en las cubiertas de nuestros libros de la Biblioteca. Me han dicho que nosotros, como sociedad, estamos destinados a vivir según nuestro lema. Un notable pedagogo me escribe, en relación con la educación pública: *“Hay más necesidad*

que nunca de una visión de la educación como la encarnada en las memorables palabras que son el lema de la Revista de los Padres”.

Un lema inspirador debe ser siempre un poder, pero vivir de la buena reputación de nuestro lema, y vivir de acuerdo con él y en él, son dos cosas diferentes, y me temo que la Unión de Padres tiene mucho y continuo pensamiento y vida extenuante que enfrentar, si se propone presentarse ante el mundo como interpretando e ilustrando estas *“palabras memorables”*. Pero no somos un cuerpo pusilánime*; queremos, y queremos intensamente; y a los que se proponen lo mejor, y se esfuerzan por lo mejor, lo mejor les llega.

[*Pusilánime: Falta de ánimo y valor para tomar decisiones o afrontar situaciones comprometidas.]

Fórmula del siglo XIX: La educación es una atmósfera. - A veces nos equivocamos, creo, al tomar una parte por el todo y una parte de una parte por el todo de esa parte. De las tres cláusulas de nuestra definición, la que declara que *“la educación es una atmósfera”* es la que más nos agrada, tal vez, porque es la que más invita al principio *laissez aller de la naturaleza humana*. Por cierto, perdemos algo al sustituir *“ambiente”* (¡Esa bendita palabra, Mesopotamia!) por atmósfera. Esta última palabra es simbólica, es cierto, pero un símbolo significa más para todos nosotros que el nombre de la cosa significada. Pensamos en el aire fresco, puro, vigorizante, tónico, en el acto concreto de respirar que debe realizarse



plenamente; y nos sentimos incitados a hacer más y a significar más en lo que respecta al entorno de nuestros hijos si consideramos el conjunto como una atmósfera, que si aceptamos el más literal “*entorno*”.

Resultados de la inanición.

Pero, suponiendo que “*La educación es una atmósfera*” traiga un pensamiento fresco y vigoroso a nuestras mentes, supongamos que significa para nosotros, para nuestros niños, sol y campos verdes, habitaciones agradables y buenos cuadros, escuelas donde el aprendizaje es tomado por el suave acto de la inspiración, seguido por la expiración de todo lo que no se quiere, donde maestros encantadores componen a los niños con un efluvio semi mesmérico [Mesmérico se refiere a un supuesto fluido invisible que permite el funcionamiento del cuerpo humano] que los inclina a hacer lo que otros hacen, a ser como otros son, -supongamos que todo esto está incluido en nuestra noción de “*La educación es una atmósfera*”, ¿No podemos sentarnos tranquilos y creer que todo está bien, y que toda la educación se ha logrado? No; porque aunque no podemos vivir sin aire, tampoco podemos vivir del aire, y los niños educados en el “ambiente” pronto empiezan a mostrar signos de inanición; tienen poca o ninguna curiosidad sana, poder de atención o de esfuerzo; lo que es peor, pierden la espontaneidad y la iniciativa; esperan que la vida caiga en ellos como gotas en un barreño de lluvia, sin esfuerzo ni intención por su parte.

Esta noción de que la educación está incluida en el entorno o, en el mejor de los casos, en la atmósfera, ha prevalecido durante una o dos generaciones, y me parece que ha dejado su huella en nuestras vidas públicas y privadas.

Estamos más dispuestos a que nos hagan algo que a hacerlo; no nos importa el trabajo de ordenar nuestras propias vidas en esta dirección o en aquella; deben ser conducidas por nosotros; una presión de compromisos debe obligarnos a lo que sigue, y a lo que sigue después. Ansiamos entretenimiento espectacular, ya sea en forma de desfiles en las calles o de espectáculos en las tablas. Incluso Shakespeare se ha convertido en la ocasión de magníficos espectáculos, hasta el punto de que lo que dice el poeta tiene poca importancia comparado con el espectáculo que ofrece una obra de teatro. No hay nada intencionalmente vicioso en todo esto; es simplemente nuestro esfuerzo por escapar del hastío que resulta de una visión unilateral de la educación, que la educación es sólo una atmósfera.

La fórmula del siglo XVIII, La educación es una vida, provoca el agotamiento intelectual.

A finales del siglo XVIII se produjo un hastío aún mayor, también como resultado de una visión parcial de la educación. La fórmula (inconsciente) de entonces era “*la educación es una vida*”, y el resultado fue una febril



persecución de ideas.

[“La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma» Dewey, J. (1938)]

Es patético leer cómo Madame de Staël y su camarilla, o aquella camarilla de “*medias azules*” que se reunía en el Hôtel Rambouillet, por ejemplo, se iban poco a la cama, porque no podían dormir; y pasaban largas noches haciendo bosquejos de personajes unos de otros, enigmas, anagramas y otras futilidades del intelecto, y se reunían de nuevo (algunos de ellos) a primera hora del desayuno para componer y cantar pequeños aires, sobre pequeños temas. Podemos estar tan inclinados a bostezarnos en la cara como ellos, pero, de todos modos, si pecamos como ellos por exceso en una dirección, hay menos desgaste en una sucesión de espectáculos que en su inquieta persecución de nociones atrayentes. Aun así, el comienzo del siglo XIX tiene sus lecciones para el comienzo del XX.

Se equivocaron, como nosotros, **porque no comprendieron la ciencia de la proporción de las cosas.** Nosotros nos inclinamos a decir: “*La educación es el medio ambiente*”; ellos dirían: “*La educación son las ideas*”. **La verdad incluye ambas,** y una tercera definición que introduce otro lado, un tercer aspecto, de la educación.

La educación es el cultivo de facultades, conduce a desarrollos anormales.

El tercer punto de vista concebible, “*La educación es una disciplina*”, siempre ha tenido sus partidarios y los sigue teniendo. Todos creemos que la disciplina de los hábitos de la buena vida, tanto intelectuales como morales, constituye un buen tercio de la educación. El exceso se produce cuando imaginamos que ciertas cualidades de carácter y conducta salen, un producto preparado como lana cardada, de tal o cual máquina educativa, matemáticas o clásicas, ciencias o atletismo; es decir, cuando la noción del desarrollo de las llamadas facultades toma el lugar de la noción más fisiológicamente verdadera de la formación de hábitos intelectuales. La diferencia no parece grande; pero dos arroyos que nacen a un palmo de distancia pueden regar países diferentes y caer en mares distintos, y una amplia divergencia en la práctica surge a menudo de lo que parece ser una pequeña diferencia de concepción, en materia educativa.

El padre de Plutarco le hizo aprender su Homero para que pudiera tener ideas heroicas de la vida. Si el muchacho hubiera sido sometido a su Homero como a una molienda clásica, como una máquina para el desarrollo de la facultad, habría salido un pedante, y no un hombre de mundo en contacto con la vida en muchos puntos, capaz de llevar a los hombres y los asuntos a la piedra de toque de una mente sana y generosa.



Me parece que esta noción de la disciplina que debe desarrollar la “*facultad*” ha tendido a producir hombres más bien unilaterales, con las limitaciones propias de un desarrollo anormal. Un artista me dijo el otro día que la condición del arte exitoso es la absorción en el arte, que el pintor debe pensar cuadros, pintar cuadros, nada más que cuadros. Pero cuando el arte era grande, los hombres no eran meros artistas. **Quentin Matsys** trabajaba el hierro, pintaba cuadros y hacía muchas otras cosas. **Miguel Ángel** escribía sonetos, diseñaba edificios, pintaba cuadros; el mármol no era en absoluto su único vehículo de expresión. **Leonardo da Vinci** escribía tratados, planificaba canales, tocaba instrumentos musicales, hacía cientos de cosas, y todas exquisitamente. Pero ni a estos grandes hombres ni a sus tutores se les había ocurrido la idea del desarrollo de las facultades y la consiguiente disciplina.

La educación tiene tres caras.

Habiéndonos puesto a salvo de la idea de que la educación tiene una sola cara, podemos pasar a considerar cómo “*la educación es una vida*”, sin el riesgo de pensar que estamos viendo más de una cara del tema.

La educación es una vida, una de éstas. Se ha dicho que “*No sólo de pan vive el hombre, sino de toda palabra que sale de la boca de Dios*”; y lo augusto de la ocasión en que se pronunciaron las palabras ha hecho que limitemos su significado a lo que llamamos la vida del

alma; cuando, en realidad, incluyen un gran principio educativo que fue mejor comprendido por la Iglesia medieval que por nosotros. Permítanme que describa una vez más un cuadro en el que se expresa visiblemente el credo educativo de muchos de nosotros. El lector probablemente conozca los frescos de las paredes de la llamada Capilla Española de la iglesia de Santa María Novella.



La filosofía de la Edad Media se ocupaba, como sabemos, de la teología como materia; y, aunque hay mucha política eclesiástica con la que tenemos poca simpatía representada en las paredes restantes, en un compartimento de pared y techo tenemos un esquema singularmente satisfactorio del pensamiento educativo.

En el punto más alto del cuadro vemos al Espíritu Santo descendiendo a semejanza de una paloma; inmediatamente debajo, en el compartimento superior, están los discípulos que recibieron por primera vez su inspiración; más abajo, de nuevo, está la promiscua multitud de todas las nacionalidades que son traídas indirectamente bajo la influencia de esa primera efusión; y en primer plano hay dos o tres perros, mostrando que la creación muda no fue excluida de beneficiarse de la nueva



gracia. En el compartimento inferior del gran diseño hay figuras angélicas de las virtudes cardinales, que todos atribuimos en mayor o menor medida a la inspiración divina, flotando sobre las figuras sentadas de apóstoles y profetas, de quienes sabemos que *“hablaban movidos por el Espíritu Santo”*. Hasta aquí, este esquema medieval de filosofía no revela ningún pensamiento nuevo a las personas instruidas en los elementos de la verdad cristiana. Pero debajo de los profetas y apóstoles hay una serie de nichos ilustrados, los de la derecha ocupados por las figuras capitulares, las representaciones ideales de las **7 Artes Liberales**, figuras de singular gracia y belleza, que representan materias tan familiares como **la gramática, la retórica, la lógica, la música, la astronomía, la geometría y la aritmética**, todas ellas bajo la efusión del Espíritu de Dios. Aún más liberal es la filosofía que coloca al pie de cada una de estas figuras a quien entonces era aceptado como líder y representante de cada ciencia: Prisciano, Cicerón, Aristóteles, Tubal Caín, Zoroastro, Euclides, Pitágoras; hombres a quienes una teología más estrecha y tardía habría colocado fuera del alcance de la religión cristiana y, por tanto, de la enseñanza del Espíritu de Dios. Pero aquí todos están representados bajo la misma efusión divina que iluminó a los discípulos en el aposento alto.

Un credo que unifica la vida. Nuestra naturaleza anhela la unidad. El trabajo del pensamiento, que

continúa hoy en día y ha continuado desde que tenemos registro de los pensamientos de los hombres, ha sido con el fin de establecer algún principio para la unificación de la vida. Aquí tenemos el esquema de una magnífica unidad. Somos propensos a pensar que la piedad es una cosa, que nuestros anhelos intelectuales y artísticos son otra muy distinta, y que nuestras virtudes morales son más o menos cuestiones de herencia y entorno, y no tienen mucho que ver con nuestra religión consciente. De ahí que lleguen discordias a nuestras vidas, discordias que prueban especialmente a las almas jóvenes y ardientes que quieren ser buenas y religiosas, pero que no pueden escapar de los dibujos avasalladores del arte y del intelecto y del mero goce físico; se les ha enseñado a considerar que estas cosas son, en su mayor parte, ajenas a la vida religiosa, y que deben elegir una u otra; eligen, y la elección no siempre recae en aquellas cosas que, en nuestra estrechez no bíblica ni filosófica, llamamos las cosas de Dios. Bendigamos a Taddeo Gaddi y a Simone Memmi por poner ante nuestros ojos un credo.

[“La Discesa dello Spirot Santo’ y Allegoria filosofica della Religione Cattolica” que pueden obtenerse del Sr. G. Cole, 1 Via Torna Buoni, Forence--shilling size, Nos. 4077 y 4093],

(Copia que todos podríamos colgar en nuestras paredes), que muestra que nuestra piedad, nuestra virtud, nuestras actividades intelectuales y, añadamos, nuestras perfecciones físicas, se alimentan todas de la misma fuente, Dios mismo; están todas inspiradas por



el mismo Espíritu, el Espíritu de Dios.

Las épocas que sostuvieron este credo fueron épocas de poderosa producción de todo tipo; el comercio principesco de Venecia fue dignificado y sobrio por este pensamiento de la inspiración divina de las ideas -ideas de comercio, ideas de justicia y equilibrio justo y de utilidad; Cristobal Colón salió a descubrir un nuevo mundo [El continente Americano], informado por la idea divina, como nuestro propio filósofo, Coleridge, señala, añadiendo que *“Grandes invenciones e Ideas de la Naturaleza presentadas a mentes escogidas por un poder superior a la naturaleza misma, de repente despliegan como en sucesión profética puntos de vista sistemáticos destinados a producir las revoluciones más importantes en el estado del hombre”*. Cuando Cristobal Colón regresó con su nuevo mundo descubierto, la gente y los príncipes lo tomaron como si viniera de Dios y cantaron el Te Deum.

La dieta de las grandes ideas. Miguel Ángel escribe a su amiga Vittoria Colonna que *“Los buenos cristianos hacen siempre figuras buenas y bellas. Para representar la imagen adorada de nuestro Señor, no basta con que un maestro sea grande y capaz. Yo sostengo que también debe ser un hombre de buena moral y conducta, si es posible un santo, para que el Espíritu Santo le dé inspiración”*. En verdad, una nación o un hombre se hace grande con una sola dieta, la dieta de las grandes ideas comunicadas a los que ya están preparados para recibirlas por un Poder superior a la propia Naturaleza.

Ciencia, la enseñanza concedida a los hombres de hoy. Creo que nosotros (de “La Unión de Padres”) tenemos entre nosotros la pequeña levadura capaz de fermentar toda la masa. Pongámonos a trabajar con propósito y pasión para restaurar en el mundo, enriquecido por las adiciones del conocimiento posterior, ese gran esquema de unidad de vida que produjo grandes hombres y grandes obras en el pasado. Tampoco debemos temer qué, al esforzarnos por conseguir una doctrina de ideas que pueda ayudarnos en la labor educativa, vayamos en contra de la ciencia. Muchos de nosotros pensamos, y creo que con razón, que la enseñanza de la ciencia es la nueva enseñanza que se ofrece a la humanidad en nuestra época. Algunos de nosotros estamos triunfantes y creemos que los elementos de lucha moral y religiosa están a punto de ser eliminados de la vida, que en adelante discurrirá, ya sea feliz o desastrosa, en el fácil plano de lo inevitable; otros están desconcertados y buscan en vano un camino intermedio, un lugar de reconciliación para la ciencia y la religión; mientras que otros de nosotros, de nuevo, nos refugiamos en el repudio de la *“Evolución”* y todos sus trabajos, clavamos nuestros colores en la religión, interpretada según nuestras propias estrechas líneas. Cualquiera que sea la línea que tomemos, probablemente erramos por falta de fe.

En primer lugar, convenzámonos de que la ciencia y la religión no pueden ser antagónicas para el creyente en



Dios. Habiéndonos asegurado de esto, probablemente seguiremos percibiendo que la evolución de la ciencia es de hecho un proceso de revelación, que se produce en todos los casos, hasta donde yo sé, por el proceso que Coleridge ha descrito tan justamente; es decir, *“Qué las Ideas de la Naturaleza, presentadas a mentes escogidas por un poder superior a la Naturaleza misma, de repente despliegan como en sucesión profética puntos de vista sistemáticos destinados a producir las revoluciones más importantes en el estado del hombre”*.

Huxley define la utilidad de la Biología *“Como la ayuda para dar ideas correctas en este mundo, que es, después de todo”*, continúa diciendo, *“absolutamente gobernado por ideas, y muy a menudo por las ideas más salvajes e hipotéticas”*. Una vez más, escribe, *“los que se niegan a ir más allá del hecho rara vez llegan tan lejos como el hecho; y cualquiera que haya estudiado la historia de la ciencia sabe que casi todos los grandes pasos en ella se han hecho por la “anticipación de la naturaleza”, es decir, por la invención de hipótesis”*.

Uno no puede dejar de pensar que los hombres de ciencia encontrarían el principio unificador que están buscando en el hermoso dicho de Coleridge que he citado más de una o dos veces; así se revelarían a sí mismos como los portavoces, no sólo de la verdad, por la que están tan dispuestos a combatir y sufrir, sino también como los siervos elegidos y preparados de Aquel que es la Verdad.

La evolución, el pensamiento maestro de la época. Pocos de nosotros podemos olvidar la incomparable imagen de Carlyle del Tiers état a la espera de la organización: *“Sabios como serpientes; inofensivos como palomas”*: ¡Qué espectáculo para Francia! Seiscientos individuos inorgánicos, esenciales para su regeneración y salvación, sentados allí, en sus bancos elípticos, anhelando apasionadamente la vida. Menos pintoresca, pero por lo demás muy parecida, es la descripción que hace Coleridge de la Botánica, tal como existía esa ciencia en su época, a la espera de la idea unificadora que le diera organización.

[Tiers état: una de las ramas del Parlamento; los nobles franceses se negaron a tratar seriamente sus preocupaciones y esto fue una de las causas de la Revolución Francesa de 1789].

¿Qué es, dice, la botánica en este momento? Poco más que una enorme nomenclatura; un enorme catálogo, bien arreglado, aumentado anual y mensualmente, en varias ediciones, ¡Cada una con su propio esquema de memoria técnica y sus propias conveniencias de referencia! La diversión inocente, la ocupación saludable, la realización ornamental de los aficionados; aún tiene que esperar la devoción y las energías del filósofo.

La palabra clave para la interpretación de la vida, tanto animal como vegetal, se ha presentado a nuestra generación, y no podemos darle demasiada importancia.



Las edades han buscado un principio unificador. No podemos sobrestimar el enorme reposo y satisfacción que para la mente humana encierra la idea de la evolución. Pero es bueno recordar que durante tres mil años los pensadores han estado ocupados con intentos de explicar el mundo por medio de un principio único, que también debería proporcionar una explicación de la razón y el alma humana. Herakleitos y su época creían haber encontrado la idea informadora en la frase: *“El verdadero Ser es un eterno Devenir”*: el *“flujo universal de las cosas”* lo explicaba todo. Demokritos y su época gritaron: ¡Eureka! resolvieron el enigma del universo con la frase de que *“Nada existe excepto los átomos que se mueven en el vacío”*. Muchas veces desde entonces, con cada descubrimiento que hace época, la ciencia ha gritado -¡Eureka! sobre el único principio que debería explicar todas las cosas y eliminar la Personalidad.

Pero la personalidad permanece. Pero un poco de conocimiento de la historia y de la filosofía nos hará reflexionar. Veremos que cada gran descubrimiento, cada idea luminosa de la naturaleza que el mundo ha recibido hasta ahora, es como un recodo en un lago tortuoso que parece definitivo hasta que tu barca se acerca a él, y entonces... ¡He aquí una abertura hacia más y más allá! Y el conocimiento de Dios nos dará algo más que la perspectiva más amplia que proviene de un conocimiento de la historia: El conocimiento de que existe lo que Wordsworth llama: *“La corriente de*

tendencia”, una corriente de fuerza inconmensurable en la formación del carácter y los acontecimientos; pero también existe la Personalidad, un poder capaz de convertir *“la corriente de tendencia”* para sus usos, aunque también susceptible de ser arrastrada por su corriente...

Actitud de padres y maestros ante la evolución.

Si parezco detenerme en un tema que a primera vista parece tener poco que ver con la educación de los niños, es porque pienso que su actitud hacia la gran idea, la gran lección, fijada para que su edad la capte, es una parte vital de la preparación de un padre.

Si los padres no prestan atención a los grandes pensamientos que mueven a su edad, no pueden esperar conservar influencia sobre las mentes de sus hijos. Si temen y desconfían de las revelaciones de la ciencia, introducen un elemento de desconfianza y discordia en la vida de sus hijos. Si, con el mero neófito de la ciencia, se precipitan a la conclusión de que la última revelación es definitiva, explica todo lo que hay en el hombre y, por decir lo menos, hace a Dios innecesario e incognoscible, o insignificante, pueden rebajar el nivel de vida de sus hijos a esa lucha por la existencia -sin aspiración, consagración y sacrificio- de la que tanto oímos hablar.

Si, por último, los padres reconocen cada gran idea de la naturaleza como una nueva página en la



revelación progresiva hecha por Dios a los hombres ya preparados para recibir tal idea; si se dan cuenta de que la nueva idea, por amplia que sea, no es definitiva ni omnicomprendida, ni ha de ponerse en oposición con ese conocimiento personal de Dios que es el conocimiento más grande, por qué, entonces, sus hijos crecerán en esa actitud de reverencia por la ciencia, **reverencia por Dios, y apertura de mente**, que nos corresponde a nosotros para quienes la vida es una probación y una educación continua. Hasta aquí el nutrimento de ideas puesto sobre la mesa del mundo durante este particular curso de su historia.

La educación es un asunto mundial. Después, puede que tengamos poesía, arte o filosofía; no podemos decirlo; pero nos incumben dos cosas: Mantenernos a nosotros mismos y a nuestros hijos en contacto con los grandes pensamientos mediante los cuales el mundo ha sido educado en el pasado, y mantenernos a nosotros mismos y a ellos en la actitud correcta hacia las grandes ideas del presente. Tenemos la tentación de hacer de la educación un asunto demasiado personal, de perder de vista el hecho de que la educación es un asunto mundial, que las lecciones de las épocas han sido debidamente establecidas, y que cada época se ocupa, no sólo de su propia página particular, sino de todas las páginas precedentes. Porque, *¿Quién cree que domina un libro si sólo conoce su última página?* Esto me lleva a un punto que estoy ansioso por presentar.

No somos suficientemente conscientes de la necesidad de unidad de principios en la educación. No tenemos una Idea Capitana que reúna para nosotros la multitud de ideas educativas que pululan por el aire; así que, a falta de un principio rector, de una idea rectora, nos sentimos en libertad de elegir. Este hombre piensa que es libre de hacer de la ciencia la suma de la educación de su hijo, el otro elige los clásicos, un tercero prefiere un programa mecánico, un cuarto, comercial, un quinto hace de la salud corporal su culto, y elige una escuela que hace del cuidado de la salud una característica especial de su programa (no es que debamos permitir que se descuide la salud, sino que, dadas unas buenas condiciones generales, cuanto menos atención obvia reciba su salud, mejor para los chicos y chicas); y cada uno se siente en libertad de hacer lo que es correcto a sus propios ojos con respecto a la educación de sus hijos.

Que sea nuestro propósito negativo desalentar de todas las maneras posibles al fadista educativo, es decir, a la persona que acepta una noción unilateral en lugar de una idea universal como su guía educativa. Nuestro propósito positivo es presentar, a tiempo y a destiempo, una de esas ideas universales, a saber, que **la educación es la ciencia de las relaciones.**

Para nosotros, la educación es la ciencia de las relaciones. Un niño debe ser educado para tener



relaciones de fuerza con la tierra y el agua, debe correr y cabalgar, nadar y patinar, levantar y transportar; debe conocer la textura, y trabajar en el material; debe conocer por su nombre, y dónde y cómo viven en todo caso, las cosas de la tierra a su alrededor, sus pájaros y bestias y reptiles, sus hierbas y árboles; Debe estar en contacto con la literatura, el arte y el pensamiento del pasado y del presente.

No quiero decir que deba conocer todas estas cosas, pero debe sentir, cuando lea sobre ello en los periódicos, la emoción que conmovió a los campesinos cretenses cuando los frescos del palacio del rey Minos fueron descubiertos al trabajo de sus palas. Debería sentir la emoción, no por mera contigüidad, sino porque tiene con el pasado la relación de un pensamiento vivo y palpitante; y, si la sangre es más espesa que el agua, el pensamiento es más vivificante que la sangre.

Debe tener una relación viva con el presente, su movimiento histórico, su ciencia, su literatura, su arte, sus necesidades y aspiraciones sociales. De hecho, debe tener una amplia perspectiva, relaciones íntimas en todas partes; y la fuerza, la virtud, deben salir de él, ya sea de la mano, la voluntad o la simpatía, dondequiera que toque. No se trata de un programa imposible. De hecho, puede completarse bastante bien cuando un muchacho o una muchacha inteligente ha alcanzado la edad de trece o catorce años; porque depende, no de cuánto se aprende, sino de cómo se aprenden las cosas.

Un plan de estudios más amplio. Ofrezca a los niños una amplia gama de temas, con el fin de establecer en cada caso una o más de las relaciones que he indicado. Que aprendan de fuentes de información de primera mano: libros realmente buenos, los mejores del momento, sobre el tema que estén tratando. Permítales acceder a los libros por sí mismos, y no deje que se inunden con un diluyente caliente en los labios de su maestro.

La tarea del maestro es indicar, estimular, dirigir y constreñir a la adquisición del conocimiento, pero de ninguna manera ser la fuente de todo el conocimiento en su propia persona. Cuanto menos hablen y expongan los padres y profesores sus razones de conocimiento y pensamiento a los niños que educan, mejor para ellos.

La comida peptonizada para un estómago sano no tiende a una digestión vigorosa. Hay que dejar que los niños rumien, hay que dejarlos solos con sus propios pensamientos. Ya pedirán ayuda si la desean.

No podemos elegir o rechazar asignaturas. Con esta Idea Capitana de establecer relaciones como guía, verán a primera vista la imprudencia de elegir o rechazar tal o cual asignatura, por ser más o menos útil o necesaria en vista del futuro de un niño. Decidimos, por ejemplo, que Tommy, que tiene ocho años, no necesita perder el tiempo con la Gramática latina. Lo



destinamos a actividades comerciales o científicas, ¿*De qué le servirá?* Pero no sabemos qué otras cosas, además de la gramática latina, estamos excluyendo del pensamiento de Tommy.

Tiene que traducir, por ejemplo: “*Pueri formosi equos vident*”. Es un animal rumiante, y le han contado algo sobre ese fuerte pueblo romano cuyo discurso se le presenta ahora. ¡Cómo se apoderan de él sus muchachos! ¡Cómo se regodea con sus caballos! La gramática latina no son meras palabras para Tommy, o más bien Tommy sabe, como hemos olvidado, que el epíteto “*meras*” es el último que se aplica a las palabras. Por supuesto, sólo de vez en cuando una noción atrapa al niño pequeño, pero cuando lo hace, obra maravillas, y hace más por su educación que años de molienda.

[*Pueri formosi equos vident*: Los niños ven un hermoso caballo.]

Intentemos, aunque sea imperfectamente, hacer de la educación una ciencia de las relaciones; en otras palabras, intentemos en una u otra asignatura que los niños trabajen sobre ideas vivas. En este campo los pequeños esfuerzos se ven recompensados con grandes premios, y percibimos que la educación que estamos dando supera todo lo que pretendíamos o imaginábamos.

CAPÍTULO XV

LOS LIBROS DE TEXTO Y SU CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN

El tema de los “*Libros escolares*” no es nuevo. Me atrevo a decir que el lector encontrará que lo dicho anteriormente, lo diré ahora. Pero nosotros no somos como aquellos hombres de Atenas que se reunían para oír y contar alguna cosa nueva; sin embargo, sé que me soportarán, porque reconoceran lo necesario que es repetir una y otra vez consejos que son como olas que golpean contra la roca de un sistema de cosas aceptado. Pero que con el tiempo, las olas prevalecen y la roca se desgasta; Así que, Pongámonos a trabajar con buena esperanza. Permítanme exponer sobre los libros escolares tomando como ejemplo una pequeña historia de una fuente añeja.

Frederika Bremer, en su novela de los vecinos (publicada en 1837), cuenta un incidente de la vida de una colegiala (posiblemente un poco de autobiografía), con gran espíritu. Aunque es bastante largo, creo que el lector me lo agradecerá: el pequeño episodio avanza mejor que cualquier argumento expuesto por mi cuenta.

La heroína dice: -Tenía entonces dieciséis años y afortunadamente para mi carácter inquieto, mi hombro derecho comenzó a proyectarse en ese momento.



La *gimnasia* estaba entonces de moda como remedio contra toda clase de *defectos*, y mis padres decidieron dejarme probar la *gimnasia*. Ataviada con unos pantalones ribeteados, un abrigo Bonjour de paño verde y un pequeño gorro de mañana con cinta rosa, hice mi aparición un día en un grupo de treinta a cuarenta figuras vestidas casi igual que yo, que pululaban alegremente alrededor de un gran salón, sobre cuerdas, escaleras y postes. Era una escena extraña y novedosa. El primer día me mantuve en un segundo plano, y aprendí de mi institutriz la “*flexión de la espalda*” y los “*ejercicios de los brazos y las piernas*”. El segundo día comencé a tener amistad con algunas de las chicas, el tercero competí con ellas en cuerdas y escaleras, y antes del final de la segunda semana era la líder de la segunda clase, y comencé a animarlas a hacer toda clase de trucos.

En ese momento yo estaba estudiando historia griega; Sus héroes y sus hazañas heroicas llenaron mi imaginación incluso en la escuela de gimnasia. Propuse a mi banda que asumieran nombres masculinos y antiguos y, en este lugar, que no respondieran a otros que a *Agamenón*, *Epaminondas*, etc. Para mí elegí el nombre de *Orestes*, y llamé a mi mejor amiga de la clase, *Píldes*. Había una muchacha alta y delgada, con acento finlandés, que me desagradaba mucho, principalmente por la falta de respeto hacia mí y mis ideas que manifestaba sin reservas; De aquí surgió un nuevo motivo de disputas.

Aunque estaba enamorada de la historia griega, no me gustaba menos la sueca. *Carlos XII*. era mi ídolo, y a menudo entretenía a mis amigas de mi clase con la narración de sus hazañas hasta mi propia alma.

Ardía con el más ardiente entusiasmo. Como una lluvia de agua fría, *Darío* (la muchacha alta, que se llamaba Britsa) vino un día en medio de nosotros y me opuso con la afirmación de que el zar *Pedro I* era un hombre mucho más grande que *Carlos XII*. Acepté el desafío con celo ciego y rabia contenida. Mi oponente expuso una serie de hechos con frialdad y habilidad, en apoyo a su opinión, y cuando yo, refutando todas sus posiciones, pensé en elevar a mi héroe victorioso a las nubes, ella estaba perpetuamente lanzando a Bender y Pultawa en mi camino. ¡Oh Pultawa! ¡Pultawa! muchas lágrimas han caído sobre tu sangriento campo de batalla, pero ninguna más amarga que las que derramé en secreto cuando, como el mismo Carlos, sufrí una derrota allí.

Se echó leña a la llama hasta que “*Tereto, exijo satisfacción*”, exclamé a *Darío*, que se limitó a reír y a decir: “*¡Bravo, bravo!*” Exclamé: —Me has insultado vergonzosamente, y te pido que me pidas perdón en presencia de toda la clase y reconozcas que *Carlos XII*, era un hombre más grande que el zar *Pedro I*, o de lo contrario lucharás conmigo, si tienes algún honor en tu pecho y no eres una cobarde. *Britsa Kaijsa* se sonrojó, pero dijo con detestable frialdad: —¿*De veras tendré que pedir perdón?* Nunca soñaría con algo



así. ¿Pelear? ¡Oh, sí, no tengo ninguna objeción! Pero, ¿dónde y con qué? Con alfileres, piensas, o con la espada, si no tienes miedo, y en este mismo lugar. Podemos encontrarnos aquí media hora antes que el resto; Armas llevaré conmigo; ¡Píldes es mi segundo y tú nombrarás el tuyo! A la mañana siguiente, cuando entré en el espacioso salón, encontré a mi enemiga ya allí con su segunda. *Darius* y yo nos saludamos con orgullo y a la distancia le di la primera opción de las espadas. Tomó uno y lo hizo florecer con bastante habilidad, como si estuviera acostumbrada a usarlo, me vi a mí misma (en la imaginación) ya apuñalada en el corazón. . . — El zar *Pedro I* fue un gran hombre —exclamó *Darío*. —¡Abajo él! ¡Larga vida a *Carlos XII*!”. —exclamé, estallando en una furia furiosa—. Me puse en actitud de defensa. *Darío* hizo lo mismo. Nuestras espadas chocaron una contra la otra, y al momento siguiente fui desarmada y arrojada al suelo. *Darius* se paró junto a mí y creí que había llegado mi última hora. Sin embargo, ¡cuán asombrada me quedé cuando mi enemiga arrojó su espada lejos de ella, me tomó de la mano y me levantó, mientras ella gritaba alegremente: “*Bueno, ahora tienes satisfacción; Volvamos a ser buenas amigas; ¡Eres un cuerpecito valiente!*” En ese momento se oyó un ruido tremendo en la puerta y entraron corriendo el maestro de esgrima y tres maestros. Mis sentidos ahora me abandonaron.

[Carlos XII de Suecia y el Zar Pedro I fueron enemigos en la Gran Guerra del Norte de principios de 1700. Carlos perdió una batalla en Pultawa/Poltava, en Ucrania, y huyó a Bender, en el Imperio Otomano. Esa pérdida marcó el fin del Imperio Sueco y el ascenso de la Rusia de Pedro.]

Espero que el lector no sea de los niños traviesos que leen la fábula y se saltan la moraleja; Porque la siguiente parte, es, de hecho, la moraleja de este hermoso incidente.

¿Cómo consiguieron las muchachas su entusiasmo?... ¿Qué había en sus libros escolares que estas doncellas suecas encontraban tan emocionante? No hay ningún indicio de otra lectura que no sea la escolar.

En primer lugar, podemos concluir que fueron los libros. La lección oral para los niños pequeños, la lección para los mayores, no se había inventado en los primeros años del siglo pasado. Usamos libros en nuestras aulas; Pero no se oye hablar de un entusiasmo salvaje, de una excitación ingobernable, por los acontecimientos tabulados de los libros de historia.

[Tabulados: Expresar valores, magnitudes u otros datos por medio de tablas]

Datos de los cartones de ciencia. Esas muchachas suecas debieron de usar libros de otro tipo; Y es de nuestro interés averiguar de qué tipo. Como los registros serían difíciles de conseguir, debemos buscar información para las propias chicas; No es que podamos convocarlos para que den una respuesta directa, pero sí podemos llegar a lo que eran, podremos hacer una buena conjetura sobre lo que debería encender sus almas.



¿Qué clase de libro sostiene la vida del pensamiento? La historia no revela más que eran niñas inteligentes, probablemente hijas de padres inteligentes. Pero eso es suficiente para nuestro propósito. La pregunta se resuelve en: *¿Qué clase de libro encontrará su camino con efecto agitador en la mente de un niño o una niña inteligentes?* No necesitamos preguntar qué le gusta a la niña o al niño. A ella le gusta muy a menudo la cháchara de los libros de cuentos buenos, a él le gustan los condimentos, los cuentos de aventuras muy condimentados.

Todos somos capaces de que nos guste la comida mental de mala calidad y de naturaleza excitante; y posiblemente tal comida es buena para nosotros cuando nuestras mentes necesitan un sillón; **Pero nuestra vida espiritual se sustenta en otras cosas, ya seamos niños o niñas, hombres o mujeres. Por espiritual me refiero a lo que no es corpóreo;** y a la que, por conveniencia, llamamos por varios nombres: la vida del pensamiento, la vida del sentimiento, *la vida del alma*.

Es curioso cómo toda indagación, por superficial que parezca al principio, nos lleva a principios fundamentales. Esta pregunta aparentemente simple *-¿qué clase de libros escolares deben usar nuestros niños y niñas?* nos lleva directamente a uno de los dos grandes principios que subyacen en el pensamiento educativo.

1. **Los libros escolares de los editores.** Creo que la vida espiritual, usando espiritual en el sentido que he indicado, se sustenta en una sola forma de dieta: la dieta de las ideas, la prole viviente de las mentes vivientes. Ahora bien, si enviamos a cualquier editor su catálogo de libros escolares, encontramos que se acepta como la naturaleza más de un libro escolar que sea vaciado de pensamiento vivo. Puede llevar el nombre de un pensador, pero entonces **es el compendio de un compendio**, y todo lo que queda para el infeliz erudito **son los huesos secos de su tema despojados de carne blanda y color vivo**, de la agitación de la vida y el poder de moverse. No queda nada más que lo que Oliver Wendell Holmes llama el “*mero hecho bruto*”.

[Oliver Wendell Holmes era un realista jurídico, como se resume en su máxima: “La vida de la ley no ha sido lógica: ha sido experiencia”, un escéptico moral y un oponente de la doctrina del derecho natural]

2. **No es suficiente repetir que la información no es educación.** Usted puede responder a una pregunta de examen sobre la posición de las Seychelles y de las Islas Comoras sin haberse nutrido en modo alguno del hecho de que estos grupos de islas existan en tales o cuales latitudes y longitudes; pero si se sigue a Bullen en El crucero del Cachalote, los nombres excitan ese pequeño revuelo mental que indica la recepción del verdadero conocimiento.



Los maestros inteligentes conocen muy bien el *carácter seco* como el polvo de los *libros escolares*, por lo que recurren a la lección “*oral*”, una de cuyas cualidades debe ser que no es libresca.

Las ideas vivientes sólo pueden derivarse de mentes vivas, y así sucede de algunas veces cuando una idea vital pasa del maestro al alumno. Pero esto sólo ocurre cuando el tema es uno sobre el cual el maestro ha dado una reflexión original. En la mayoría de los casos, la lección oral, o la conferencia más avanzada, consiste en información obtenida por el maestro de varios libros, e impartida en un lenguaje un poco pedante o un poco vanidoso.

Un lugar común, o un poco de lectura fácil en el estilo. En el mejor de los casos, no es probable que el profesor tenga un interés vital en una amplia gama de temas y, en consecuencia, un pensamiento original sobre ellos.

Deseamos poner ante el niño las puertas abiertas a muchos caminos de instrucción y deleite, en cada uno de los cuales encuentre pensamientos vivificantes. No podemos esperar que una escuela esté dirigida por una docena de mentes maestras, e incluso si así fuera, y el erudito fuera enseñado por cada uno de ellos, sería muy desventajoso para él. **Lo que se quiere de su maestro es disciplina moral y mental, simpatía y dirección; Y es mejor, en general, que la**

educación del alumno sea emprendida por un maestro sabio a que se le ponga de mano en mano para esta y aquella materia.

Nuestro objetivo en la educación es dar una vida plena. Empezamos a ver lo que queremos. Los niños nos exigen mucho. A ellos les debemos el despertar su intereses. *Has puesto mis pies en un gran aposento; debería ser el grito de alegría de toda alma inteligente.*

La educación debe ser toda vida, y no simplemente un tedioso paso del tiempo; no todo el hacer, o todo el sentir, o todo el pensar -la tensión sería demasiado grande-, sino todo el vivir; Es decir, debemos estar en contacto dondequiera que vayamos, escuchemos lo que escuchemos, veamos lo que veamos, con algún tipo de interés vital.

No podemos darles a los niños estos intereses; Preferimos que nunca digan que han aprendido botánica o conquiología, geología o astronomía. La pregunta no es: *¿cuánto sabe el joven?* cuando ha terminado su educación, sino *¿cuánto le importa lo que sabe?* y sobre cuántos pedidos *¿y que es lo que le importa?* De hecho, *¿qué tan grande es la habitación en la que encuentra sus pies puestos?* Y, por lo tanto, *¿cuán plena es la vida que tiene por delante?*

“*Sé que puedes llevar un caballo al agua, pero no puedes obligarlo a beber*”. De lo que me quejo es de que no



llevamos nuestro caballo al agua. Le damos miserables libritos, meros compendios de hechos, de los que ha de aprender, decir y producir en un examen; O le damos diversos conocimientos en forma de diluyentes tibios, preparados por su maestro con tal vez algunos granos de pensamiento vivo al galón.

Y todo el tiempo tenemos libros, libros rebosantes de ideas recién salidas de las mentes de los pensadores sobre todos los temas a los que podemos desear introducir a los niños.

Menospreciamos a los niños.—El hecho es que infravaloramos a los niños. La noción de que un niño es una ostra enorme, que poco a poco, y más y más, se convierte en ese espléndido ser intelectual y moral, un hombre o una mujer adultos, se nos ha inculcado tanto en los últimos años que creemos que la carne de cuchara intelectual es el único alimento para lo que nos complace llamar “*mentes pequeñas*”. No nos importa que William Morris leyera su primera novela de Waverley cuando tenía cuatro años y que hubiera leído toda la serie a los siete. No murió de ello, sino que vivió y prosperó; a diferencia de aquel pequeño Richard, hijo de John Evelyn, que murió cuando él tenía cinco años y tres días de edad, cosa que no es de extrañar cuando leemos que tenía “*una gran pasión por el griego, podía convertir el inglés en latín y viceversa con la mayor facilidad*”, gozaba “*una maravillosa disposición a las matemáticas, atesoraba*

de memoria diversas proposiciones de Euclides”; pero cito poco a Richard (nadie podría haberlo llamado Dick) a modo de advertencia y no de ejemplo.

Macaulay parece haber comenzado su vida como un gran lector. Conocemos la deliciosa historia de cómo, cuando Ana Moro visitó a sus padres, él, un niño de cuatro años, se le acercó con bastante hospitalidad para decirle que si ella era lo suficientemente amable como para entrar, él le traería “*un vaso de licores viejos*”. Más tarde el niño explicaría que “*Robinson Crusoe a menudo tenía algo*”.

Hijos de la última generación.

Pero podemos descartar a estos niños precoces o excepcionales. Lo único que les pedimos es que nos recuerden que nuestros abuelos y abuelas reconocían a los niños como seres razonables, personas de mente y conciencia como ellos; necesitando su guía y control, como si no tuvieran ni conocimiento ni experiencia. Sé testigo de los extraños libros infantiles que han llegado hasta nosotros; **Se dirigían a los niños como, ante todo, personas razonables, inteligentes y responsables.** Esta es la nota de la vida hogareña en la última generación:

“Tan pronto como el bebé se dio cuenta de su entorno, se encontró moral e intelectualmente responsable”



Los niños tal como son.

Los niños no se han alterado. Así es como los encontramos: con la inteligencia y la lógica más aguda, los poderes observadores más alerta, las sensibilidades morales más rápidas, el amor, la fe y la esperanza más abundantes; De hecho, en todos los puntos como somos, sólo que más; pero absolutamente ignorantes del mundo y de sus pertenencias, de nosotros y de nuestros caminos, y, sobre todo, de cómo controlar, dirigir y manifestar las infinitas posibilidades con las que nacemos.

Nuestra tarea, dar Ideas vivificantes.

Conociendo que el *cerebro* es el asiento físico del hábito y que la conducta y el carácter, por igual, son el resultado de los hábitos que permitimos; sabiendo también, que **una idea inspiradora inicia un nuevo hábito de pensamiento y, por lo tanto, un nuevo hábito de vida**, percibimos que **la gran obra de la educación es inspirar a los niños ideas vitalizadoras sobre cada relación de la vida, cada departamento del conocimiento, cada tema del pensamiento; y poner cuidado deliberado en la formación de aquellos hábitos de la buena vida que son el resultado de las ideas vitalizadoras.**

En esta gran obra buscamos y ciertamente encontramos la cooperación del **Espíritu Santo**, a quien reconocemos, en un sentido bastante nuevo para el pensamiento moderno, como el Educador supremo de

la humanidad en las cosas que se han llamado seculares, tanto como en las que se han llamado sagradas.

Referencias:

“El Crucero del Cachalote”, o “La Travesía del Cachalote” (según la traducción), de Frank Thomas Bullen, es una novela de aventuras marítimas que narra la vida a bordo de un ballenero y la caza de ballenas. Relata la dureza, el peligro y la aventura de la vida en el mar, con énfasis en la caza de cachalotes. ofrece una descripción detallada de la vida en un barco ballenero, desde la dureza del trabajo hasta las relaciones entre la tripulación y el capitán. Bullen, un experimentado marinero, transmite la pasión por el mar y la aventura, así como la camaradería y los desafíos de la vida en alta mar).

La novela es conocida por su estilo descriptivo y vívido, que transporta al lector a la vida a bordo de un ballenero. Además de la historia principal de la caza de cachalotes, Bullen incluye detalles sobre la vida marina, la meteorología y las costumbres de los balleneros, creando un cuadro completo de la cultura y la vida en el mar de la época.

“El Crucero del Cachalote» se ha convertido en una obra clásica de la literatura de navegación y es valorada por su realismo, su descripción de la vida a bordo de un ballenero y su apasionante narración de la aventura marítima.

William Morris (Walthamstow, 24 de marzo de 1834-Londres, 3 de octubre de 1896) fue un arquitecto, diseñador y maestro textil, traductor, poeta, novelista y activista socialista británico. Asociado con el movimiento británico Arts and Crafts, fue uno de los principales promotores de la reactivación del arte textil tradicional, manteniendo, recuperando y mejorando los métodos de producción artesanales frente a la producción en cadena e industrial. Fue un gran defensor de la conservación del patrimonio arquitectónico religioso y civil. Sus aportaciones literarias contribuyeron a extender el género moderno de la fantasía. Desempeñó un importante y muy activo papel en la propaganda y difusión, mediante escritos, mítines y conferencias, del incipiente movimiento socialista británico.

El diario de Evelyn (Jhon Evelyn) tiene entradas desde 1640, cuando el autor era un estudiante en el Middle Temple, hasta 1706.[2] La



consideración de estas memorias como un diario no es estricta; hasta alrededor de 1683 las entradas no fueron añadidas diariamente, pero fue completado mucho más tarde con notas, y muestra en algunos casos los beneficios de las revisiones efectuadas.[3] Por ejemplo, cuando relata sus viajes, los edificios o los cuadros pueden ser descritos anacrónicamente, revelando el uso posterior de otras fuentes.[4]

CAPÍTULO XVI CÓMO UTILIZAR LOS LIBROS ESCOLARES

Asignaturas disciplinarias de instrucción.

Habiendo aclarado nuestras mentes respecto al fin que tenemos en vista, nos preguntamos: “¿Hay alguna idea fructífera que sustente tal o cual estudio en el que estén involucrados los niños?” Nos despojamos de la noción de que desarrollar las facultades sea lo principal, y un “tema” que no surja de algún gran pensamiento de la vida lo rechazamos generalmente como no nutritivo, no fructífero; mientras que retenemos aquellos estudios que ejercitan los hábitos de pensamiento claro y ordenado. Matemáticas, gramática, lógica, etc., no son puramente disciplinarias: desarrollan (si se me permite la expresión) músculo intelectual. De ninguna manera rechazamos los pilares familiares de la educación en el sentido escolar, pero los valoramos incluso más por el registro de hábitos intelectuales que dejan en el tejido cerebral, que por su valor específico en desarrollar ciertas “facultades”.

“Ábrete, Sésamo” Creo que tendríamos una gran

revolución educativa si dejáramos de considerarnos como una variedad de supuestas facultades y nos reconociéramos como personas cuyo gran objetivo es conectarse con otras personas de todo tipo y condición; de todos los países y climas, de todos los tiempos, pasados y presentes. La historia se volvería fascinante, la literatura un espejo mágico para descubrir otras mentes, el estudio de la sociología, un deber y un deleite.

Tenderíamos a volvernos receptivos y sabios, humildes y reverentes, reconociendo los deberes y las alegrías de una vida humana plena. No podemos, por supuesto, superar un programa de trabajo así, pero podemos mantenerlo en vista; y supongo que cada vida se moldea según su ideal.

La Biblia, El gran almacén de impresiones morales. Tan valiosos como pueden ser algunos compendios de su enseñanza moral, debemos acudir a la Biblia misma como el gran almacén de impresiones morales.

Escuchemos a *De Quincey* sobre este tema:

“Ocurrió que, entre nuestra vasta colección de libros de la niñez, se encontraba la Biblia, ilustrada con muchas imágenes. Y en las largas noches oscuras, mientras mis tres hermanas y yo nos sentábamos junto al fuego bajo la guardia de nuestra niñera,



ningún libro era tan solicitado entre nosotros. Nos gobernó y nos influenció tan misteriosamente como la música. Nuestra niñera más joven, a quien todos queríamos, a veces intentaba, según sus simples capacidades, explicarnos lo que encontrábamos oscuro. Nosotros, los niños, estábamos todos constitucionalmente tocados por la melancolía; el resplandor cambiante del cuarto iluminado por el fuego se adecuaba a nuestro estado de ánimo nocturno; y también se adaptaba a las revelaciones divinas de poder y misteriosa belleza que nos asombraban. Sobre todo, la historia de un hombre justo —hombre y a la vez no hombre, real por encima de todas las cosas y, a la vez, más sombrío sobre todas las cosas— que sufrió la pasión de la muerte en Palestina, descansaba en nuestras mentes como el amanecer sobre las aguas. La niñera conocía y nos explicaba las diferencias principales en los climas orientales; y todas esas diferencias (como sucede) se expresaban, más o menos, en relación con los grandes accidentes y poderes del verano. La luz solar sin nubes de Siria —eso parecía indicar un verano eterno; los discípulos arrancando espigas de trigo —eso debía ser verano; pero, sobre todo, el mero nombre de Domingo de Ramos (una festividad en la Iglesia de Inglaterra) me conmovía como un himno.”

Efecto de nuestra liturgia en un niño.

No puedo evitar añadir las hermosas palabras de *De Quincey* describiendo el efecto que la liturgia tuvo en él siendo niño:

- Los domingos por la mañana iba con el resto de mi familia a la iglesia: era una iglesia del modelo antiguo de Inglaterra, con pasillos, galerías, órgano, todo antiguo

y venerable, y proporciones majestuosas. Allí, mientras la congregación se arrodillaba durante la larga letanía, cada vez que llegábamos a ese pasaje, tan bello entre muchos que lo son, donde se suplica a Dios por “*todas las personas enfermas y los niños pequeños*”, y que El “mostraría Su compasión por todos los prisioneros y cautivos”, yo lloraba en secreto; y alzando mis ojos bañados en lágrimas hacia las ventanas superiores de las galerías, veía, en los días que brillaba el sol, un espectáculo tan conmovedor como el que jamás haya contemplado un profeta. Los costados de las ventanas estaban ricos en vitrales; a través de los púrpuras y carmesíes profundos se filtraba la luz dorada; emblemas de iluminación celestial (del sol) mezclándose con los emblemas terrenales (del arte y sus colores magníficos) de lo más grandioso del hombre. Allí estaban los mártires que habían pisoteado la tierra y las glorias de la tierra, por amor celestial al hombre. Allí estaban los mártires que habían testificado la verdad a través de llamas, a través de tormentos y a través de ejércitos de rostros feroces e insultantes. Allí estaban los santos que, bajo dolores intolerables, *glorificaron a Dios* mediante la sumisión humilde a *Su voluntad*. **Dios habla también a los niños, en sueños y mediante oráculos que asechan en la oscuridad.** Pero en la soledad, por encima de todo, cuando se hace vocal al corazón meditativo a través de las verdades y servicios de una iglesia nacional, Dios mantiene con los niños una “*comunidad ininterrumpida*.” La soledad, aunque puede ser silenciosa como la luz, es, como la luz, una de las



fuerzas más poderosas; porque la soledad es esencial para el hombre. Todos los hombres llegan solos a este mundo; todos lo abandonan solos.-

Principios para seleccionar los libros escolares. En su capacidad de impulsar y despertar emociones hay otro uso de los libros, los libros adecuados; pero esa es precisamente la cuestión: *¿cuáles son los libros adecuados?* No quisiera jugar el papel de oráculo. Se puede hacer una lista de “*los cien mejores libros para el aula*”, pero no por mí. Me atrevo a proponer uno o dos principios en materia de libros escolares, y dejaré la parte más difícil, la aplicación de esos principios, al lector.

Por ejemplo, creo que les debemos a los niños permitirles extraer su propio conocimiento, de cualquier tema, por sí mismos a partir del libro adecuado; y esto por dos razones:

1. Lo que un niño extrae es posesión suya.
2. Lo que se vierte en su oído, como la canción ociosa de un cantante agradable, se desvanece tan fácilmente como llegó, y rara vez se asimila.

No quiero decir que la lección oral o la conferencia carezcan de utilidad; pero su función es dar impulso y ordenar el conocimiento, y no transmitir conocimiento,

o proporcionarnos esa parte de nuestra educación que proviene del conocimiento adecuado, dado adecuadamente.

Nuevamente, como ya he dicho, las ideas deben llegarnos directamente desde la mente del pensador, y es principalmente a través de los libros que han escrito que entramos en contacto con las mejores mentes.

Características de un libro adecuado.

En cuanto a los signos distintivos de un libro para el aula, se puede decir una o dos palabras. Un libro adecuado no es necesariamente un libro grande. John Quincy Adams, a la edad de nueve años, escribía a su padre pidiéndole el cuarto volumen de Smollett [Historia de Inglaterra de Tobias Smollett] para su lectura privada, aunque admitía que sus pensamientos estaban centrados en los huevos de las aves; y quizá algunos de nosotros recordamos haber leído religiosamente los muchos volúmenes de la Historia de Europa de Alison [con mapas acompañantes] con el sentimiento secreto de que la grandeza del libro aumentaba la virtud del lector.

Pero ahora, los grandes hombres escriben libros pequeños, que deben ser usados con discernimiento; porque a veces los libros pequeños no son más que resúmenes, *los huesos secos de los temas*; y a veces los libros pequeños son frescos y *vivos*. Nuevamente, no siempre



es necesario insistir en que un libro esté escrito por el pensador original. A veces sucede que mentes de segunda categoría han asimilado el tema en cuestión y son capaces de expresar lo que es su propio pensamiento (solo porque lo han hecho suyo) de una forma más adecuada para nuestro propósito que la de los pensadores de primera mano. No podemos establecer ninguna regla rígida: un libro grande o un libro pequeño, de primera mano o de segunda mano; cualquiera de los dos puede ser correcto si tenemos **la capacidad de discernir un libro vivo**, ágil e informado con las ideas propias del tema que trata.

Cómo usar los libros adecuados.

Todo esto sobre los libros adecuados; el uso correcto de ellos es otro asunto. Los niños deben disfrutar el libro. Las ideas que contiene deben causar ese impacto repentino y agradable en sus mentes, deben provocar ese estímulo intelectual que marca el inicio de una idea. La función del maestro en este sentido es ver y sentir por sí mismo, y luego despertar a sus alumnos con una mirada o palabra apreciativa; pero debe tener cuidado de no apagar la impresión con un torrente de palabras.

La simpatía intelectual es muy estimulante; pero todos hemos estado en la situación de la niña que dijo: *“Mamá, creo que podría entender si no explicarás tanto.”* Un maestro dijo de su alumna: *“Me cuesta mucho saber si realmente comprendió algo o si solo captó el mecanismo.”* Los niños son

como monos imitadores, y es la *“comprensión mecánica”* lo que tiende a llegar después de un baño de explicaciones.

Los niños deben esforzarse.

Esto de obtener ideas de los libros no es todo lo que debemos hacer con ellos. *“En todo trabajo hay ganancia”*, al menos en cierto tipo de trabajo; y el trabajo del pensamiento es lo que su libro debe inducir en el niño este debe:

- ☉ Generalizar
- ☉ Clasificar
- ☉ Inferir
- ☉ Juzgar
- ☉ Visualizar
- ☉ Discriminar.

Trabajar de una manera u otra, con esa mente capaz que tiene, hasta que el contenido del libro sea asimilado o rechazado, según lo que él determine; porque la determinación recae en él, no en su maestro.

Valor de la narración.

La forma más simple de abordar un párrafo o capítulo es pedirle al niño que narre su contenido después de una sola lectura atenta; una lectura, por lenta que sea, debe ser una condición; porque somos muy propensos a asegurar que tendremos otra oportunidad de descubrir



“*de qué se trata todo esto*”. Hay la revisión semanal si no logramos comprender claramente las noticias del día; y, si fallamos una segunda vez, hay una revisión mensual o trimestral o un resumen anual: de hecho, muchos de nosotros dejamos que la historia actual pase frente a nosotros con mente relajada, seguros de que, al final, nos veremos forzados a comprender el significado de los eventos. **Este es un mal hábito en el que se cae; y deberíamos hacerlo bien para salvar a nuestros niños al no darles la vaga expectativa de segundas, terceras y décimas oportunidades para hacer aquello que se debió hacer en primer lugar.**

Una sola lectura cuidadosa.

Hay mucha diferencia entre una lectura inteligente, que el alumno debe hacer en silencio, y un simple aprendizaje repetitivo de contenidos; y no es una mala prueba de educación poder dar los puntos de una descripción, la secuencia de una serie de incidentes, los eslabones en una cadena de argumentos, correctamente, después de una sola lectura cuidadosa. Este es un poder que un abogado, un editor, un académico, se esfuerza por adquirir; y es un poder que los niños pueden adquirir con gran facilidad, y una vez adquirido, se supera la brecha que divide a la comunidad lectora de la comunidad no lectora.

Otras maneras de usar los libros.

Pero esta es solo una manera de usar los libros: otras

son enumerar las afirmaciones en un párrafo o capítulo determinado; analizar un capítulo, dividirlo en párrafos bajo títulos adecuados, tabular y clasificar series; rastrear la causa hasta la consecuencia y la consecuencia hasta la causa; discernir el carácter y percibir cómo el carácter y la circunstancia interactúan; obtener lecciones de vida y conducta, o el conocimiento vivo que hace posible la ciencia, de los libros; todo esto es posible para los niños y niñas en la escuela, y hasta que hayan comenzado a usar los libros de esta manera, difícilmente se puede decir que han comenzado su educación.

El papel del maestro.

El papel del maestro es, en primer lugar, ver qué se debe hacer, revisar el trabajo del día con antelación y ver **qué disciplina mental**, así como **qué conocimiento vital**, ofrece esta o aquella lección; y luego formular preguntas y tareas que den pleno alcance a la actividad mental de sus alumnos. Que se hagan notas al margen libremente, tan ordenadas y hermosas como sea posible, ya que los libros deben manejarse con reverencia. Que se utilicen números, letras, subrayados para ayudar a la vista y evitar el esfuerzo innecesario de escribir resúmenes. **Que el alumno escriba para sí mismo media docena de preguntas que cubran el pasaje estudiado**; no es necesario que escriba las respuestas si se le enseña que la mente no puede conocer nada más que lo que puede producir en forma de respuesta a una pregunta que la mente se hace a sí misma.



Los dispositivos disciplinarios no deben interponerse entre los niños y el alma del libro.

Estas pocas indicaciones no cubren de ninguna manera los usos disciplinarios de un buen libro escolar; pero debemos tener cuidado de que nuestros dispositivos disciplinarios, y nuestros dispositivos mecánicos para asegurar y tabular el contenido del conocimiento, no se interpongan entre los niños y aquello que es el alma del libro, el pensamiento vivo que contiene.

La ciencia está haciendo tanto por nosotros en estos días, la naturaleza se está acercando mucho a nosotros, el arte nos está revelando tanto significado, el mundo se está volviendo tan rico para nosotros, que corremos un pequeño peligro de descuidar el arte de obtener sustento de los libros. No empobrezcamos nuestras vidas y la vida de nuestros hijos de tal manera; porque, para citar las palabras doradas de Milton:

“Los libros no son cosas absolutamente muertas, sino que contienen una potencialidad de vida en ellos, para ser tan activos como lo fue esa alma de la cual son progenie; más bien, preservan, como en un frasco, la más pura eficacia y extracción de esa inteligencia viviente que los engendró. Es casi tan malo matar a un buen hombre como matar un buen libro; quien mata a un hombre mata a una buena criatura razonable, la imagen de Dios; pero quien destruye un buen libro, mata la razón misma mata la imagen de Dios, por así decirlo, en el ojo”.

CAPÍTULO XVII

LA EDUCACIÓN, CIENCIA DE LAS RELACIONES:

Nos educan nuestras intimidades: Preludio y Præterita

[Præterita: “*souvenirs de jeunesse*” de John Ruskin es un relato autobiográfico escrito a finales del siglo XIX]

*“Pero ¿quién repartirá
su intelecto con reglas geométricas,
dividido como una provincia
en círculos y cuadrados?”*

*¿Quién conoce la hora exacta en que
sus hábitos se sembraron por primera vez,
incluso como una semilla?”*

*¿Quién señalará con una varita y dirá
“Esta porción del río de mi mente
proviene de aquella fuente?”*

-Preludio.

No necesito insistir de nuevo en la naturaleza de nuestras herramientas educativas. Sabemos bien que “la educación es un ambiente, una disciplina, una vida”. En otras palabras, sabemos que padres y maestros deberían



saber cómo hacer un uso sensato de las circunstancias de un niño (el ambiente) para promover su sólida educación; deben instruirlo en **la disciplina de los hábitos de la buena vida; y deben nutrir su vida con ideas, el alimento con el que se fortalece su personalidad.**

Sólo tres instrumentos educativos. Creemos que estos tres son los únicos instrumentos que podemos utilizar legalmente en la educación de los niños, y cualquier atajo que tomemos al explotar su sensibilidad, emociones, deseos y pasiones, nos traerá sufrimiento, tanto a nosotros como a nuestros hijos. La razón es sencilla: los hábitos, las ideas y las circunstancias son externos, y todos podemos ayudarnos unos a otros para obtener lo mejor que se pueda de estos.; pero no podemos inmiscuirnos directamente en la personalidad del niño o del hombre. No podemos manipular su vanidad, sus miedos, su amor, su emulación ni nada que le pertenezca por derecho propio, nada que lo convierta en una persona.

Nuestras limitaciones. La mayoría de las personas reflexivas se toman en serio la crianza de los hijos; pero corremos el peligro de asumir demasiadas responsabilidades y de no reconocer las limitaciones que nos limitan a las manifestaciones de la personalidad. Los niños y los adultos son lo mismo, con una diferencia; y un escritor reflexivo nos ha hecho un gran favor al describir cuidadosamente el método de la educación de los Doce que usó nuestro Señor.

“Nuestro Señor Jesucristo”, dice este autor, “reverenciaba todo lo que el aprendiz tenía de propio, y era tierno al fomentar este crecimiento innato” Los hombres, a sus ojos, no eran mera arcilla en manos del alfarero, materia para moldear. Eran seres orgánicos, cada uno creciendo desde dentro, con una vida propia —una vida personal sumamente preciosa a sus ojos y a los de su Padre—, y Él fomentaría este crecimiento para que se asemejara al tipo más elevado”. (Pastor Pastorum, por H. Latham, M.A., pág. 6).

Templamos demasiado la vida para los niños. No estoy segura de que permitamos que la vida y sus circunstancias jueguen libremente con los niños. Templamos demasiado el viento para los corderos; dolor y pecado, necesidad y sufrimiento, enfermedad y muerte: los protegemos del conocimiento de todo esto a toda costa. No digo que debemos exponer gratuitamente a las almas tiernas a la angustia, sino que debemos reconocer que la vida tiene un ministerio también para ellas; y que la Naturaleza les proporciona una *sutil* protección, como la de su olor a una violeta, contra los impactos dañinos.

Algunos ni siquiera dejamos que los niños lean cuentos de hadas porque estos les presentan las crudas realidades de la vida de forma demasiado repentina. Vale la pena considerar la experiencia de Wordsworth [uno de los más importantes poetas románticos ingleses] en este punto. De hecho, creo que no hacemos suficiente uso de dos dones tan invaluable para padres y profesores como



las autobiografías educativas que poseemos de los dos grandes filósofos, Wordsworth y Ruskin

[Wordsworth comenzó a escribir el poema autobiográfico que lo absorbería de manera intermitente durante los siguientes 40 años y que finalmente se publicó en 1850 con el título El preludio, o el crecimiento de la mente de un poeta.]

[Ruskin, recibió su educación en casa hasta la edad de los doce años, raramente se relacionó con otros niños y sus juguetes fueron escasos. Durante su sexto año, acompañó a sus padres al primero de los numerosos viajes por el continente. Animado por su padre, publicó su primer poema, «Sobre el agua de Skiddaw y Derwent», a los once años, y cuatro años después su primer trabajo prosístico, un artículo sobre las aguas del Rin.]

El cuento de hadas, una pantalla y un refugio.

El primero (Wordsworth) nos cuenta cómo, apenas había comenzado la escuela en Hawkshead, se recuperó el cuerpo de un suicida en el lago Esthwaite. Una historia espantosa, pero llena de consuelo al mostrar cómo se protege a los niños del shock. El niño estaba allí y lo vio todo.

*“Sin embargo, ningún temor que me humillara,
aun siendo joven, una niña de apenas nueve años,
me poseyó, pues mi ojo interior había visto
tales escenas antes, entre los brillantes arroyos
del país de las hadas, los bosques del romance:
su espíritu santificó el triste espectáculo
con un adorno de gracia ideal;
una dignidad, una suavidad, como las obras
del arte griego y la poesía más pura”.*

Es delicioso saber, por el testimonio de un niño que pasó por eso, que una escena terrible estaba separada de él por una atmósfera de poesía, una cortina de cuentos de hadas tejida por su imaginación etérea.

Pero no podemos correr riesgos innecesarios y debemos mantener un tono tranquilo y práctico al hablar de incendios, naufragios o cualquier terror. Hay niños para quienes el pensamiento de José en el pozo es una pesadilla; y muchos de nosotros, los mayores, somos incapaces de soportar una historia espantosa en un periódico o una novela. Lo único que yo recomendaría es que se dé un trato natural a los niños y que se les permita tener la parte que les corresponde en la vida, tal como es; **la prudencia, y no el pánico, debe regir nuestra conducta hacia ellos.**

Vida Espontánea.

Las leyes del hábito son, lo sabemos, leyes de Dios, y **formar buenos hábitos y evitar los malos se encuentra entre los deberes primordiales de un padre.** Pero conviene recordar que los hábitos, ya sean beneficiosos o perjudiciales, solo entran en juego ocasionalmente, mientras que siempre hay una gran cantidad de vida espontánea en marcha, y no podemos hacer más que aportar ideas vitales cuando se presenta la oportunidad. Todo esto es viejo y debo rogar al lector que me perdone por recordarle nuevamente que nuestros instrumentos educativos siguen siendo los mismos.



No podemos dejar de intentar formar buenos hábitos con tacto y cuidado, sugerir ideas fructíferas sin demasiada insistencia y hacer un uso sabio de las circunstancias.

¿De qué depende la plenitud de la vida? ¿Qué es la educación, después de todo? La respuesta reside en la frase: **“La Educación es la Ciencia de las Relaciones”**. No uso esta frase, permítame decirlo una vez más, en el sentido herbartiano: que las cosas están relacionadas entre sí, y que debemos tener cuidado de agrupar las cosas correctas, de modo que, habiendo entrado en el cerebro de un niño, cada cosa pueda unirse a sus primas, y juntas puedan formar una fuerte camarilla o *“masa de apercepción”*. Lo que nos preocupa es el hecho de que personalmente tenemos relaciones con todo lo que hay en el presente, todo lo que ha habido en el pasado y todo lo que habrá en el futuro, con todo lo que está por encima de nosotros y con todo lo que nos rodea, y que la plenitud de vida, expansión, expresión y utilidad, para cada uno de nosotros, dependen de hasta qué punto comprendamos estas relaciones y de cuántas de ellas nos aferremos.

George Herbert dice algo de lo que quiero decir:

*“El hombre es todo simetría,
lleno de proporciones, de un miembro a otro,
y de todo con todo el mundo;
cada parte puede llamar a su hermano más lejano,
pues la cabeza y el pie tienen amistad privada,
y ambos con las lunas y las mareas.”*

Cada niño es heredero de un patrimonio enorme, heredero de todos los tiempos, heredero de todo el presente. La pregunta es *¿cuáles son las formalidades (educativas, no legales) necesarias para ponerlo en posesión de lo que es suyo?* Se percibe que el punto de vista ha cambiado, y ya no es subjetivo, sino objetivo, respecto al niño.

El niño como persona.

No hablamos de desarrollar sus facultades, de educar su naturaleza moral, de orientar sus sentimientos religiosos, de educarlo con vistas a su posición social o a su futura vocación. Las alegrías del estudio infantil no son para nosotros. Damos por sentado al niño, o, mejor dicho, lo tomamos tal como lo encontramos: una persona con una enorme cantidad de afinidades saludables, de vínculos embrionarios; y creemos que nuestra principal tarea es brindarle la oportunidad de hacer válidos el mayor número posible de estos vínculos.

Autoeducación infantil.

Un bebé nace con mil sensores embrionarios, que se pone a reparar con asombrosa energía.

“El Bebé, amamantado en los brazos de su Madre, que se hunde en el sueño, mecido en el pecho de su Madre; que con su alma ¡Bebe de los sentimientos de la mirada de su Madre!

Para él, en una presencia querida, existe una virtud que irradia y exalta objetos mediante el más amplio intercambio de sentidos.



*No es un paria él, desconcertado y deprimido:
A lo largo de sus venas infantiles se entrelazan
La gravitación y el vínculo filial
De la naturaleza que lo conecta con el mundo”.*

(El Preludio de Wordsworth)

Une su ser a la madre, al padre, a la hermana, al hermano, a “*nanna*”, al hombre de la calle al que llama “*dada*”, al gato y al perro, a la araña y a la mosca; la tierra, el aire, el fuego y el agua lo atraen peligrosamente; sus ojos codician la luz y el color, sus oídos el sonido, sus miembros el movimiento; todo le concierne, y de todo obtiene “Ese tranquilo deleite que, si no me equivoco, seguramente debe pertenecer a esas afinidades primogénitas que encajan nuestra nueva existencia con las cosas existentes, y, en nuestro amanecer del ser, constituyen el vínculo de unión entre la vida y la alegría.” (El Preludio de Wordsworth)

También obtiene, cuando se le deja solo, el conocimiento real sobre cada cosa, y es ahí donde establece su relación con esa cosa en particular.

Nuestra parte, eliminar obstáculos y dar estímulo.

Más tarde, intervenimos para educarlo. En proporción a la gama de relaciones vivas que pongamos en su camino, tendrá intereses amplios y vitales, plenitud de alegría en vivir. En la medida en que sea consciente de

las leyes que rigen toda relación, su vida será obediente y útil: en la medida en que aprenda que ninguna relación con personas o cosas, animadas o inanimadas, puede mantenerse sin un esfuerzo extenuante, aprenderá las leyes del trabajo y sus placeres.

Nuestra parte es eliminar obstáculos y dar estímulo y orientación al niño que está tratando de entrar en contacto con el universo de cosas y pensamientos que le pertenece.

Nuestro error. Nuestro error mortal es suponer que somos sus presentadores ante el universo; y no sólo eso, sino que no hay comunidad alguna entre el niño y el universo a menos que sea la que elijamos establecer. ¡Somos el pueblo! Y si elegimos que la educación de un niño de pueblo se limite a las “*tres R*”, ¿qué derecho tiene a pedir más? Si la vida significa para él pasar la noche del sábado en la cervecería, ¡seguramente no es culpa nuestra! Si nuestros propios hijos pasan por la escuela y la universidad y salen sin intereses vivificantes, sin vínculos con las cosas que valen la pena, tampoco estamos seguros de que sea culpa nuestra. Nos molesta que los llamen “*patanes embarrados*” porque sabemos que son buenas personas. Y lo son, ¡una espléndida creación que aún no se ha formado!

Negocios y Deseos. –Dijo Hamlet–
“*Todo hombre tiene negocios y deseos*”.



Sin duda esto era cierto en los espaciosos días de la gran Isabel; Para nosotros, tenemos negocios, pero ¿tenemos deseos? ¿Hay muchos intereses particulares que nos solicitan fuera de nuestro trabajo necesario? Quizás no, o estaríamos menos esclavizados por las alegrías insulsas del ping-pong, la paciencia, el bridge y similares. El hecho es que los “intereses” no se deben tomar en cuenta de forma impulsiva; Surgen de afinidades que hemos encontrado y de las que nos hemos apoderado. O, en palabras de un viejo escritor:

“En las cosas mundanas y materiales, lo que se usa se gasta; en las cosas intelectuales y espirituales, lo que no se usa no se tiene”.

Suponiendo que nos hemos dado cuenta de que debemos prever el futuro de nuestros hijos de otras maneras que no sean inversiones seguras, la pregunta sigue siendo cómo hacerlo.

El establecimiento de relaciones dinámicas. Decimos que un niño debe tener lo que llamaremos Relaciones Dinámicas con la tierra y el agua: **debe correr, saltar y bailar, debe montar a caballo y nadar.** Así es como no hay que hacerlo, según se establece en Præterita: [Præterita de Ruskin]

“Y así hasta Llanberis y Snowdon arriba, y si tan solo entonces mis padres hubieran visto las verdaderas fortalezas y debilidades de su pequeño John; si me hubieran dado un

pequeño poni galés peludo y me hubieran dejado a cargo de un buen guía galés y de su esposa, si necesitaba mimos, me habrían convertido en un hombre allí mismo ¡Ojalá! Pero no pudieron hacer más que arrojar me como a mi primo Charles al canal de Croydon, confiando en que encontraría la salida por las leyes de la naturaleza. En cambio, me llevaron de vuelta a Londres; mi padre dedicaba tiempo de su horario laboral, una o dos veces por semana, a llevarme a una prisión de cuatro cuadrados, con claraboya y suelo de serrín, en Moorfields, cuyo olor, al entrar en la puerta, me aterrorizaba, horrorizaba y abominaba: y allí me montaron en grandes caballos que saltaban, se encabritaban, daban vueltas y se deslizaban sigilosamente y se caían de ellos regularmente cada vez que hacían alguna de estas cosas; y fue una desgracia para mi familia y una vergüenza ardiente y miseria para mí, hasta que finalmente abandoné la escuela de equitación porque me torcí el dedo índice de la mano derecha (nunca más se ha enderezado desde entonces); y me compraron un poni Shetland bien domado, y los dos fuimos conducidos por los caminos de Norwood por un maestro de equitación con una cuerda guía”.

“Solía irme bastante bien mientras íbamos en línea recta, y luego me ponía a pensar en algo y me caía al doblar una esquina. Podría haber tenido algún atisbo de suerte si no se hubieran armado alboroto ni preguntado si había ido o no; pero como mi madre, al llegar a casa, examinaba con atención las desgracias del día, me ponía más nervioso e indefenso con cada tropiezo; y esta rama de mi educación finalmente fue abandonada, consolándose mis padres como pudieron, pensando que mi incapacidad para aprender a montar era señal de mi genio singular”.



La acusación de Ruskin sobre las limitaciones de su condición. Ruskin sufría la enfermedad de su condición. Era uno de esos habitantes suburbanos de la clase media rica que piensan, no sabiamente sino demasiado, en la crianza de sus hijos, que estrangulan gran parte de su vida con cuidados y mimos, y que tienden a ser persuadidos de que sus hijos no quieren más salidas que las que se les ocurre proporcionarles.

La vida suburbana es una necesidad, pero también una desgracia, porque en un suburbio rico la gente vive demasiado con los de su clase. Están aislados de lo pequeño y de lo grande, del trabajo, de la aventura y de la privación. Permítanme recomendar a todos los padres ricos y educados que viven en los suburbios que lean Præterita.

Con toda su caballerosa lealtad hacia sus padres, Ruskin ha dejado aquí una grave acusación, no contra ellos, sino contra las limitaciones de su condición. Se oye el llanto del niño, como el del estornino enjaulado de Laurence Sterne: *“No puedo salir, no puedo salir”*, repetido de página en página.

Dirán que, cualesquiera que fueran los defectos de su educación, Ruskin emergió de ella tal como era; y no buscamos más. Pero no nos corresponde a nosotros decir en qué medida Ruskin habría llegado a ser un gran apóstol entre los hombres si se le hubiera permitido el

derecho a vivir libremente cuando era niño. Y, por otra parte, podemos admitir con seguridad que no todos los niños nacidos y criados en una villa serán con seguridad otro Ruskin. No podemos seguir al Sr. Ruskin más allá en el establecimiento de las relaciones dinámicas que le son propias, porque sus padres se lo prohibieron, y no ocurrió nada.

Su madre, dice, *“nunca me permitió ir al borde de un estanque o estar en el mismo campo con un pony”*. Pero señala *“con agradecimiento el bien que obtuve de la zanja llena de renacuajos en Croxted Lane”*. Camberwell Green tenía un estanque y, según él, *“uno de los privilegios más preciados de mi juventud fue que mi niñera me permitiera contemplar con asombro este estanque judicial desde el otro lado del camino”*.

El reconocimiento de Wordsworth de sus oportunidades.

Wordsworth nos habla de una crianza mucho más dura. Cuando tenía nueve años, lo enviaron a la escuela secundaria en el pequeño pueblo de Hawkshead y lo alojaron con Dame Tyson en la cabaña que muchos de nosotros conocemos; y encontró que la mayoría de las cosas, tanto en casa como en el extranjero, eran agradables para su alma. No recibió clases de equitación, patinaje, hockey ni tenis; Pero sin duda los otros muchachos le dejaron claro al pequeño que debía hacer lo mismo que ellos o sería considerado un tonto.



Pero luego fue a la escuela siendo un joven valiente; su madre había dejado vivir a su pequeño hijo:

*“¡Oh, muchas veces, yo, un niño de cinco años,
en un pequeño canal de molino separado de su arroyo,
me di un largo baño en un día de verano;
tomé el sol, me sumergí y volví a tomar el sol!”
De su infancia, dice:*

*“Mi alma se apoderó de la buena época, y crecí
criado por igual por la belleza y el miedo.”*

Antes de cumplir diez años, fue trasladado a ese «Valle amado» del que dice:

*“Allí nos dejaron libres
para juegos de mayor alcance”.*

¿Qué no hicieron aquellos muchachos de Hawkshead?! Nos habla de tiempos,

*“Cuando he colgado
sobre el nido del cuervo, entre nudos de hierba
y fisuras de media pulgada en la roca resbaladiza,
pero mal sostenido, y casi (así parecía)
suspendido por la ráfaga que soplabla con fuerza,
cargando con el risco desnudo.”*

Los chicos patinaban:

*“Todos calzados con acero,
silbamos sobre el hielo pulido en juegos
confederados, imitando la caza
y los placeres del bosque, —el cuerno resonante,
el repicar fuerte de la jauría, y la liebre cazada.”*

Jugaban:

*“Semana tras semana, mes tras mes, vivíamos
en un tumulto constante. Nuestros juegos se prolongaban en
verano
hasta que se apagaba la luz del día.”*

Navegaron:

*“Cuando llegó el verano,
nuestro pasatiempo era, en los brillantes días festivos,
recorrer la llanura de Windermere
con remos rivales.
En una carrera así
no podía haber decepción,
ni inquietud, ni dolor, ni celos:
descansábamos a la sombra,
todos contentos por igual,
conquistados y vencedores.”*

El joven Wordsworth también tenía sus ensayos sobre caballos cuando él y sus compañeros de escuela



regresaron ricos de las vacaciones semestrales y alquilaron caballos al “*cortés posadero*” y allá partieron, “*orgullosos de frenar y ansiosos de espolear al corcel al galope*”;

Y luego, el regreso a casa:

*“Atravesamos los muros
y bajamos por el valle, y, dando un rodeo,
con un corazón desenfrenado, por lo áspero y lo liso,
corrimos hacia casa.”*

CAPÍTULO XVIII

NOS EDUCAN NUESTRAS INTIMIDADES PARTE II. MÁS AFINIDADES

Afinidad por el material: las oportunidades de Ruskin. –De la *afinidad por el material*, la alegría de manipular y fabricar, Wordsworth dice poco, pero Ruskin envió sondas en esta dirección que comenzaron con “*dos cajas de ladrillos de madera bien cortados*” y culminaron, tal vez, en la construcción de carreteras de los días de Oxford:–

“*Posteriormente*”, dice, me regalaron un puente de dos arcos, admirable por su ajuste de dovelas y claves, y por el ajuste de las hiladas de mampostería con bordes biselados, en las que encajaban al estilo del Puente de

-Regresar al Índice-

CAPÍTULO XVIII

Waterloo. Cimbras bien hechas y una hilera de escalones con incrustaciones que bajaban hasta el agua hicieron que esta maqueta fuera, en gran medida y con la misma precisión, instructiva: y nunca me cansé de construirlo, destruirlo y reconstruirlo. (era demasiado resistente para derribarlo, pero siempre había que desmontarlo)

Sabemos cómo se dedicó a construir una pequeña presa y un embalse en las casas de Herne Hill y Denmark Hill; y cómo, siendo aún niño, fregó, con un cubo de agua y una escoba, los sucios escalones de un hotel alpino, porque ofendían a su madre. Creemos que, en este sentido, su naturaleza clamaba por oportunidades.

Intimidad con los objetos naturales. –Nosotros no hablamos mucho de la intimidad de ambos niños con *objetos naturales*, como pájaros y flores; pero aquí, de nuevo, sentimos que Ruskin se vio privado de oportunidades. Sus amigas flores eran habitantes de jardines; ¿y podría haber algo más patético que esto? “*Mi principal oración por la bondad del cielo, en sus estaciones floridas, era que la escarcha no tocara la flor del almendro*”.

(Quienes estudian a Meinie y Proserpina de Love sabrán las ricas compensaciones que la vida posterior trajo para las desventajas del niño).

Wordsworth parece haber esperado su intimidad con las flores silvestres hasta que pudo decir de su hermana Dorothy: “*Me dio ojos, me dio oídos*”. Conocía las aves, como hemos visto, por la alegría infernal de anidar;



pero no solo eso, aquel día, cuando la cabalgata salvaje cabalgó hacia la Abadía de Furness, observó:

*“Ese simple reyezuelo
que un día cantó tan dulcemente en la nave
de la vieja iglesia, que podría haber hecho
allí mi morada y vivido allí para siempre
para escuchar esa música.”*

Estudios florales de Ruskin. Si Ruskin no tenía, de niño, un amplio conocimiento de las flores del campo, quizás lo compensaba con la enorme atención que prestaba a las que se cruzaban en su camino; y, así como sus bloques de juguete y su puente le dieron su iniciación en los principios de la arquitectura, quizá sus primeros estudios florales le dieron la capacidad de ver y expresar los detalles. Dice de las flores: *“Pasaba todo el tiempo mirándolas o dentro de ellas. Sin curiosidad morbosa, sino con asombro y admiración, desmenuzaba cada flor hasta que supe todo lo que podía ver de ella con ojos de niño; y solía acumular pequeños tesoros de semillas, en forma de perlas y cuentas, nunca con la intención de sembrarlas.”*

Se queja de que los libros de botánica eran más difíciles que los de gramática latina.

Sus estudios sobre guijarros. —“Si alguien me hubiera enseñado algo sobre plantas o guijarros”, dice, “me habría venido bien”. Amaba los guijarros del Tay y continuó su conocimiento de los guijarros en Matlock.

“En el brillante espato blanco roto, salpicado de galena, que iluminaba los senderos del jardín del hotel, y en las laderas del bonito pueblo, y en muchos paseos felices por sus acantilados, continué mis estudios mineralógicos sobre el flúor, la calcita y los minerales de plomo, y con un éxtasis indescriptible cuando me permitieron entrar en una cueva”.

Una intimidad transformadora. —Más tarde lo encontramos ascendiendo al Snowdon, “de cuya ascensión recuerdo, como el acontecimiento más emocionante, el hallazgo, por primera vez en mi vida, de un auténtico “*mineral*”: ¡un trozo de piritas de cobre!”. Este ansiado contacto con los guijarros dio lugar a la intimidad transformadora con los minerales a la que debemos *La ética del polvo*.

Deleite insaciable por un libro: el de Ruskin. En cuanto a *los libros*, se nos cuenta cómo Ruskin creció con las novelas de Waverley, la *Ilíada* de Homero de Pope, muchas obras de Shakespeare y muchas otras delicias; pero no nos da un ejemplo de lo que buscamos —el repentino, intenso e insaciable deleite por un libro que significa parentesco— hasta que le presentan a Byron. Su primer encuentro con Byron, según él, ocurrió “*al principio de su adolescencia*”: Pero con toda seguridad, a finales del año 1834, conocía a mi Byron bastante bien en su totalidad, excepto a Caín, Werner, el Deformado, Transformado y Visión del Juicio, nada de lo cual pude entender, ni papá ni mamá pensaron que sería



bueno que lo intentara. Hasta donde pude entenderlo, me regocijaba con todo el sarcasmo de Don Juan. Pero mi firme decisión, tan pronto como me adentré en los últimos cantos, de que Byron sería mi maestro en verso, como Turner en color, la tomé, por supuesto, en esa época de existencia de ganso (o digamos cisne), sin ser consciente de los instintos más profundos que la motivaban: solo dos cosas reconocí conscientemente: que su verdad de observación era la más exacta, y su expresión elegida la más concentrada, que hasta entonces había encontrado en la literatura.

[George Gordon Byron, conocido como lord Byron, fue un poeta británico del Romanticismo.]

Pero lo completamente nuevo y precioso para mí en Byron era su verdad medida y viva : medida, comparada con Homero; y viva, comparada con todos los demás.

“Él me enseñó el significado de Chillon y de Meillerie, y me pidió que buscara primero en Venecia, las casas en ruinas de Foscarelli y Falieri. Byron me habló y reanimó para mí a las personas reales cuyos pies habían desgastado el mármol que pisé”.

Wordsworth.

Así es como Wordsworth abordaba sus libros:

*Un preciado tesoro poseía desde hacía tiempo,
un librito amarillo con tapa de lona,
un fino resumen de cuentos árabes;*

*y, gracias a mis compañeros en mi nueva morada,
cuando supe por primera vez que este preciado tesoro mío
no era más que un bloque tallado en una poderosa cantera,
que había cuatro grandes volúmenes, todos cargados
con material similar, fue para mí, en verdad,
una promesa apenas terrenal. Y cuando después de las
vacaciones volví a casa de mi padre , para encontrar allí ese
dorado tesoro de libros que había dejado, ¡qué alegría la
mía! ¡Cuántas veces me he acostado a tu lado, oh Derwent,
arroyo murmurante, sobre las piedras calientes y bajo
el sol deslumbrante, y allí he leído, devorando mientras
leía, defraudando la gloria del día, desesperado!*

“Deben tener su alimento” del romance.

No puedo omitir el consejo que sigue:

*Un espíritu misericordioso preside esta tierra,
y el corazón del hombre: invisiblemente
llega a obras de irreprochable deleite,
y con una tendencia benigna, dirigiendo a quienes
no se preocupan, no saben,
no piensan en lo que hacen.*

*Los cuentos que encantan la noche de vigilia
en los romances árabes; leyendas escritas
para consuelo a la tenue luz
de las lámparas monacales;
ficciones, para las damas de su amor, ideadas
por jóvenes escuderos; aventuras interminables, tejidas*



*por el guerrero desmantelado en la vejez,
provenientes de las entrañas de esos mismos planes
en los que su juventud se extravió por primera vez;
estos se extienden como el día, y algo con la forma
de estos vivirá hasta que el hombre deje de existir.*

*Mudos anhelos, apetitos ocultos, son nuestros,
y deben tener su alimento. Nuestra infancia se sienta,
nuestra simple infancia, en un trono
que tiene más poder que todos los elementos.*

Los niños deben moverse a voluntad entre los libros

Y este otro consejo:

*“Rara vez y con renuencia me rebajaría
A temas transitorios; sin embargo, me regocijo,
Y, por estos pensamientos amonestados, derramaré
Gracias con corazón elevado, Que fui criado
A salvo de un mal que estos días han puesto
Sobre los hijos de la tierra, una plaga
Que podría haberme secado, cuerpo y alma
¿Dónde habríamos estado, nosotros
dos, amado Amigo?:*

*Si en la temporada de elección sin peligro,
En lugar de vagar, como lo hicimos, a través de valles
Ricos en productos indígenas, terreno abierto
De fantasía, pastos felices recogidos a voluntad,*

*Nos hubieran seguido, vigilado hora tras hora
y enlazado cada uno en su diferente
caminar melancólico.”*

Palabras, “una pasión y un poder”.

Más adelante, sigue la historia de su primera fascinación por la poesía:

*Dos veces, cinco años
o menos, podría haberlo visto,
cuando por primera vez mi mente,
con consciente placer, se abrió al encanto
de las palabras en orden oportuno, las encontró dulces
por sí mismas, una pasión y un poder;
y me complacieron las frases elegidas por deleite,
por pompa o amor. A menudo, en los caminos públicos
aún poco frecuentados, mientras la luz de la mañana
amarilleaba las cimas de las colinas, salí
con un querido amigo, y durante la mayor parte
de dos deliciosas horas paseamos
por las tranquilas orillas del lago brumoso,
repitiendo versos favoritos a una sola voz,
o cantando más, tan felices como los pájaros
que cantaban a nuestro alrededor.*

El sentido histórico local de Ruskin. El despertar del *sentido histórico* en Ruskin parece estar siempre, y aquí tenemos una gran lección, conectado con los lugares: que el interés histórico y el deleite estético son



uno en él, es otro aspecto a destacar. Hemos visto cómo Byron le sirvió de esta manera. De nuevo, nos habla de los “tres centros del pensamiento de mi vida, Ruan, Ginebra y Pisa, que han sido tutoras de todo lo que conozco y maestras de todo lo que hice desde el primer momento en que crucé sus puertas”. Estas llegaron más tarde, pero Abbeville “fue la puerta de entrada a un trabajo y una alegría inmediatamente saludables.

Mis más intensas felicidades han estado, por supuesto, entre las montañas. Pero para el placer alegre, puro e incansable, la vista de Abbeville en una hermosa tarde de verano, saltar al patio del Hotel de l'Europe y correr calle abajo para ver St Wulfran de nuevo antes de que El sol se apagó en las torres, son cosas que debemos atesorar en el pasado, hasta el final”,

Tener contacto con el pasado es necesario.

Pero la falta de contacto vivo de Ruskin con el pasado, excepto cuando dicho contacto le era dado por la historia recién descubierta de un lugar en el que se encontraba, se muestra en sus primeras impresiones de Roma:

Mi bagaje de conocimientos de latín, con el que comencé mis estudios de la ciudad, consistía en los dos primeros libros de Tito Livio, nunca muy conocidos, y los nombres de lugares que recordaba sin siquiera mirarlos en un mapa: Juvenal, una o dos páginas de Tácito, y en Virgilio, el incendio de Troya, la historia de Dido, el

episodio de Euríalo y la última batalla. Por supuesto, había leído teóricamente la Eneida entera, pero la mayor parte me parecía absurda. Sobre la historia romana posterior, había leído resúmenes ingleses de los vicios imperiales y suponía que la malaria en la Campiña era consecuencia del papado. Nunca había oído hablar de un buen emperador romano ni de un buen Pontífice; no estaba seguro de si Trajano vivió antes o después de Cristo, y habría agradecido, con una sensación de alivio y satisfacción, a cualquiera que me hubiera dicho que Marco Antonino fue un filósofo romano contemporáneo de Sócrates.

Por supuesto, recorrimos la ciudad en coche y vimos el Foro, el Coliseo, etc. No tenía ni idea de qué era ni había sido el Foro, ni de cómo se conectaban con él los tres o siete pilares, ni con el Arco de Severo, lo que habían sido el Foro o el Capitolio, me daba igual; los pilares del Foro que vi eran pequeños, sus capiteles toscamente tallados, y las casas que se alzaban sobre ellos no eran tan interesantes como el lateral de cualquier callejón del antiguo pueblo de Edimburgo.

Wordsworth y Ruskin, distantes del pasado. Wordsworth también se mantenía distante. Era consciente de “*Cosas viejas, infelices, lejanas Y batallas de hace mucho tiempo;*” pero el pasado de las naciones no le cautivaba; ni siquiera los estertores de la Revolución Francesa, a juzgar por lo que decía, nos dice en el *Preludio*, que apenas lo sacudió hasta los cimientos, aunque hizo un viaje a pie por el continente en el momento en que, como él mismo dice:

Tomado de la Obra Magistral
“Educación en el Hogar” de Charlotte M. Mason



“Como si despertaran de un sueño, las naciones aclamaron su gran expectativa.”

Pero para él: *“Miré estas cosas como desde la distancia; oí, vi y sentí, me conmovieron, pero sin ninguna preocupación íntima.”*

Conocimiento aprendido en las escuelas.

En cuanto al *conocimiento aprendido en las escuelas*, Ruskin nos da detalles bastante secos de sus experiencias con Euclides, la gramática latina y similares, pero ninguno de los dos muchachos parece haber sido *“picado por el éxtasis de un pensamiento repentino”* en el curso de sus lecciones, a menos que la Hawkshead Grammar School pueda atribuírselo a sí misma:

*“Muchas son nuestras alegrías
En la juventud, pero ¡oh, qué felicidad vivir
Cuando cada hora trae un acceso palpable
Al conocimiento, cuando todo conocimiento es deleite,
Y no hay tristeza!”*

Pero sigue el elogio del transcurso de las estaciones, y me temo que es el conocimiento que trajeron consigo lo que el poeta tenía en su mente.

Camaradería. Todos nos hemos interesado por el esclarecedor testamento del difunto Sr. Rhodes, y supongo que la mayoría de las madres y la mayoría de los maestros han reflexionado sobre los cuatro

grupos de requisitos para las becas. [*Este fue el nacimiento del Becario Rhodes*]. En (3) tenemos *“compañerismo”*, en (4) *“instintos para liderar e interesarse por sus compañeros”*. Es bueno que el talento para la camaradería se nos presente de esta manera destacada como una condición *sine qua non*. Aquí está la piedra angular sobre lo cual la educación de Ruskin se dividió, como él tristemente sabía; nunca conoció las alegrías de la camaradería. Tras hablar de *“paz, obediencia y fe; estas tres como su bien mayor; junto a estas, el hábito de la atención fija con los ojos y la mente”*, como las principales bendiciones de su infancia, continúa enumerando *“las calamidades igualmente dominantes”*:

Primero, que no tenía nada que amar. Mis padres eran, en cierto modo, poderes visibles de la naturaleza para mí, no más queridos que el sol y la luna: solo que me habría molestado y desconcertado si alguno de ellos se hubiera apagado; ¡cuánto, ahora, cuando ambos están a oscuras!) —y menos no amaba a Dios; no es que tuviera algún conflicto con Él o no le temiera; sino que simplemente encontraba desagradable lo que me decían que era *Su servicio*; y lo que me decían que era *Su libro*, nada entretenido.

No tenía compañeros con los que discutir; nadie a quien ayudar, ni a nadie a quien agradecer. A ningún sirviente se le permitía hacer nada por mí, salvo lo que era su deber; *¿y por qué habría de estar agradecido al cocinero por cocinar, o al jardinero por cuidar el jardín?* Mi veredicto actual, por lo tanto, sobre el tenor general de mi educación en ese momento, debe ser que fue a la vez demasiado formal y demasiado lujosa,



dejando mi carácter, en el momento más importante para su construcción, ciertamente limitado, pero no disciplinado; y sólo por la protección inocente, en lugar de por la práctica virtuoso.

Wordsworth, por el contrario, como hemos visto, vivió la vida de sus compañeros de escuela con total abandono. Estaba con un grupo de sus compañeros o con un amigo, y solo estaba solo en esos momentos de mayor intimidad de los que hablaremos enseguida. La vida sencilla de su “*amado Valle*” se apoderó tanto de su tenaz naturaleza nortea que ni Cambridge, ni Londres, ni (como hemos visto) Europa en su época de convulsión, pudieron desplazar las imágenes anteriores ni dar una nueva dirección a su pensamiento más profundo. Scott reivindicaba “*intimidad con todos los rangos de mis compatriotas, desde el par escocés hasta el escocés labrador*” y así llegamos a las Novelas de Waverley. Wordsworth se conformaba con conocer a los campesinos de buen carácter de sus propios valles y a poetas de alma como el suyo. Quizás tales limitaciones contribuyeron a la formación del poeta de vida sencilla y pensamiento elevado; pero las limitaciones son peligrosas.

Es un error imponer limitaciones a los niños de forma arbitraria y deliberada.

CAPÍTULO XIX

SOMOS EDUCADOS POR NUESTRAS INTIMIDADES

PARTE III. VOCACIÓN

Podría rastrear la consumación de varias otras afinidades en estos dos ilustres temas, pero el espacio falla; sólo puedo indicar la alegría de proseguir el conocimiento, seguido de **la ocupación sin fin de la mente y del corazón**, en esa alta intimidad que llamamos **la Vocación** de cada uno de estos hombres de genio.

La llamada de Turner a Ruskin.

La “*Carrera*” de Ruskin, por usar nuestra expresiva figura, comenzó cuando:

“El 8 de febrero de 1832, cuando cumplí trece (¿decimotercero?), el socio de mi padre, el Sr. Henry Telford, me regaló la Italia de Rogers y marcó el rumbo de mi vida.

Apenas había visto las viñetas de Turner, las tomé como mis únicas maestras y me dispuse a imitarlas en la medida de lo posible mediante un fino sombreado a pluma.

“Mi padre finalmente me regaló, no como inicio de una colección de Turner, sino como un ejemplar de su obra, que era todo lo que —se suponía— necesitaría o aspiraría a poseer, el “*Puente de Richmond, Surrey*”.



De nuevo, en relación con su compra de “*Harlech*” de Turner. Los gérmenes de cosas mejores que aún me quedaban se concentraban entonces en este amor por Turner. No fue un trozo de papel pintado, sino un castillo y un pueblo galés, y Snowdon entre nubes azules, lo que compré con mis setenta libras.”

Trabajo sincero.

No fue hasta los veintidós años que realizó lo que él considera su primer dibujo sincero:

“Un día, camino de Norwood, vi un poco de hiedra alrededor de un tallo de espino, que, incluso a mi juicio crítico, no parecía estar mal compuesto, y procedí a estudiarlo con lápiz de luces y sombras en mi cuaderno de papel gris, cuidadosamente, como si fuera una escultura, y me gustó cada vez más a medida que dibujaba. Cuando lo terminé, vi que prácticamente había perdido todo mi tiempo desde los doce años, ¡Porque nadie me había dicho que dibujara lo que realmente estaba allí!”

Iniciación.

Más adelante, sigue la historia de su verdadera iniciación:

“Saqué mi cuaderno y comencé a dibujar cuidadosamente un pequeño álamo temblón, al otro lado del camino de carros, lánguidamente, pero no ociosamente, comencé a dibujarlo; y mientras dibujaba, la languidez se desvanecía; las hermosas líneas insistían en ser trazadas, sin cansancio.

Se volvían cada vez más hermosas a medida que cada una se elevaba de las demás y ocupaba su lugar en el aire. Con asombro creciente a cada instante, vi que se componían por leyes más sutiles que cualquier otra conocida por el hombre. Finalmente, el árbol estaba allí, y todo lo que antes había pensado sobre los árboles desapareció

“*Él ha hecho todo hermoso en su tiempo*” se convirtió para mí desde entonces en la interpretación del vínculo entre la mente humana y todas las cosas visibles.”

La Naturaleza, una Pasión.

Adentrémonos en la consumación de una intimidad más. El niño ya se ha familiarizado con las montañas; ahora tendrá su primera visión de los Alpes. Él, su padre, su madre y su prima Mary salieron a pasear el primer domingo por la tarde tras su llegada a la terraza del jardín de Schaffhausen, y...

“De repente, ¡mirad más allá! Ninguno de nosotros pensó ni por un instante que fueran nubes. Eran claras como el cristal, nítidas en el cielo puro del horizonte, y ya teñidas de rosa por el sol poniente. Infinitamente más allá de todo lo que jamás habíamos pensado o soñado, los muros del Edén perdido no podrían haber sido más hermosos para nosotros; ni más terribles, el cielo redondo, los muros de la muerte sagrada. No es posible imaginar, en ningún otro momento del mundo, una entrada más dichosa a la vida para un niño de tal temperamento como el mío.”



¿Cómo nos aventuraremos a rastrear el desarrollo de esa austera, graciosísima y cautivadora intimidad con la Naturaleza que fue para Wordsworth la luz maestra de toda su visión? Nos revela:

“Los sencillos caminos que recorrí en mi infancia; aquellos principalmente que me llevaron al amor por los ríos, los bosques y los campos. La pasión aún estaba naciendo, sostenida como podía ser por un alimento que no busqué.”

No podemos rastrear cada paso del desarrollo de esta pasión etérea, solo podemos observar algunas fases aquí y allá. El niño y algunos de sus compañeros estaban paseando en barco por Windermere al anochecer, y dejaron a uno de ellos, “*el trovador de la tropa*”, en una pequeña isla:

“Y remaba suavemente, mientras él tocaba su flauta. Solo sobre la roca, oh, entonces, la calma y el agua quieta y estancada invadían mi mente. Incluso con un peso de placer, y el cielo, nunca antes tan hermoso, se hundía en mi corazón y me abrazaba como un sueño. Así se ensanchaban mis simpatías, y así, diariamente, el común espectro de las cosas visibles se volvía querido para mí: ya empecé a amar al sol; de niño, amaba al sol, no como lo he amado desde entonces, como prenda y garantía de nuestra vida terrenal, una luz

que contemplamos y sentimos que estamos vivos; no por su generosidad para tantos mundos, sino por esta causa: que había visto yacer su belleza en las colinas matinales, había visto la montaña occidental tocar su orbe poniente.”

La Vocación de Poeta.

Podemos echar una última mirada a este maravilloso muchacho, quien, convertido en hombre, sostenía que todo niño, como él, nace poeta:

“Cumplí diecisiete años. En ese momento, vi bendiciones extenderse a mi alrededor como un mar. Así, mientras los días volaban y los años transcurrían, de la naturaleza y su alma desbordante, había recibido tanto que todos mis pensamientos estaban impregnados de sentimiento; solo entonces me sentí contento, cuando con dicha inefable, sentí el sentimiento del Ser extenderse sobre todo lo que se mueve y todo lo que parece inmóvil; sobre todo lo que, perdido más allá del alcance del pensamiento y del conocimiento humano, para el ojo humano, invisible, pero vivo para el corazón; sobre todo lo que salta y corre, grita y canta, o golpea el aire alegre; sobre todo lo que se desliza bajo la ola, sí, en la ola misma, y la poderosa profundidad de las aguas.



*Si fallara con voz agradecida
para hablar de ustedes, montañas y lagos,
y sonoros Cataratas, ¡oh, brumas y vientos!
Que moráis entre las colinas donde nació.*

*Si en mi juventud fui puro de corazón, si,
mezclándome con el mundo, me conformo
con mis modestos placeres y he vivido
en comunión con Dios y la naturaleza, alejado
de pequeñas enemistades y bajos deseos,
el don es vuestro.”*

La Educación del Pequeño Mojigato.

Antes de comenzar el Preludio, ¿puedo presentar el bosquejo que hace Wordsworth del pequeño mojigato “*estudiado por niños*” de sus días —días de mucha búsqueda del corazón y de muchas teorías sobre el tema de la educación?

“Ese sentido común puede probar este sistema común con sus frutos, permíteme colocar ante su vista un ejemplar pintado con mano fiel. Enseñada desde temprana edad para venerar el decoro, este modelo de niño nunca se sabe que se mezcle en disputas; que estaban muy por debajo de su dignidad; con regalos rebosa tan generoso como una fuente; el egoísmo puede no acercarse a él, ni la pequeña multitud de placeres fugaces lo tientan de su camino; los mendigos errantes propagan su nombre, las criaturas mudas lo encuentran tierno como una monja, y el miedo natural

o sobrenatural, a menos que salte sobre él en un sueño, no lo conmueve. Para aumentar la maravilla, vean cuán agudas son sus observaciones, cuán fino es su sentido de lo ridículo; puede leer el interior de la tierra y deletrear las estrellas; conoce las políticas de países extranjeros; puede encadenar nombres de distritos, ciudades, pueblos, del mundo entero, tenso como gotas de rocío sobre un hilo de gasa; él tamiza, él sopesa; todo se cuestiona; debe vivir sabiendo que se vuelve más sabio cada día, o si no, no vivir en absoluto, y viendo también cada pequeña gota de sabiduría al caer en la cisterna de su corazón:

Por un crecimiento antinatural, el entrenador culpa, compadezca el árbol mientras tanto, la vieja abuela tierra se aflige al encontrar los juguetes que su amor diseñó para él, olvidados: en sus parterres del bosque, las flores lloran, y las orillas del río están todas desoladas. ¡Oh! ¡Dadnos una vez más el gorro de los deseos de Fortunato, y el abrigo invisible de Jack el Matagigantes, Robin Hood, y Sabra en el bosque con San Jorge! El niño, cuyo amor está aquí, al menos, cosecha una valiosa ganancia: “*olvidarse de sí mismo.*”

Los Niños Tienen Afinidades y Deben Tener Relaciones. No puedo detenerme aquí para recopilar más información sobre la instrucción y la edificación contenidas en estos dos grandes libros educativos, El Preludio y Præterita. Es suficiente por ahora con que



nos hayan mostrado cómo los niños se vinculan a sus afinidades, si se les da la oportunidad y la libertad.

Nuestra parte es dejar espacio a la oportunidad, ya sea en la escuela o en casa. **Los niños deben relacionarse con la tierra y el agua, correr y saltar, montar a caballo y nadar, establecer la relación de creador con la materia en todas sus formas posibles;** deben tener relaciones queridas e íntimas con las personas, a través del trato presente, a través de cuentos o poemas, pinturas o estatuas; a través de puntas de flecha de sílex o automóviles modernos; deben familiarizarse con animales y aves, hierbas y árboles. Otros pueblos y sus lenguas no deben serles extraños. Por encima de todo, deben encontrar la más íntima y elevada de todas las Relaciones: *la realización de su ser*.

No se trata de un programa desconcertante, porque en todas estas y otras direcciones los niños tienen afinidades; y un ser humano no llena su lugar en el universo sin desplegar apego en las áreas que le son propias.

Debemos abandonar la idea de que para aprender bien las “tres R” o la Gramática latina, un niño debe aprender estas y nada más. Es tan cierto para los niños como para nosotros mismos que, cuanto más amplia sea la gama de intereses, más inteligente será la comprensión de cada uno.

La Educación no es un Asunto Casual.

Pero no estoy predicando un evangelio para los indolentes ni proclamando que la educación es un asunto casual y desorganizado. Muchos grandes autores han escrito al menos un libro dedicado a la educación; y Waverley me parece la contribución especial de Scott a nuestra ciencia.

Se nos dice que a Edward Waverley se le permitió en gran medida aprender lo que quisiera, cuando quisiera y lo que quisiera. El hecho de que le agradara aprender y que su capacidad de comprensión fuera extraordinariamente rápida parecería justificar ese tipo de educación. Pero a pesar de sus vacilaciones, se le permitió crecer, y siguió siendo “*Waverley*”; **la inestabilidad y la ineficacia marcaron su trayectoria.** La manera en que se llevó a cabo su educación y sus resultados se exponen brevemente de la siguiente manera:

“Edward se entregaba con entusiasmo a cualquier autor clásico que su preceptor le propusiera leer, dominaba el estilo hasta comprender la historia y, si esto le complacía o le interesaba, terminaba el volumen. Pero era en vano intentar fijar su atención en las distinciones filológicas, en la diferencia idiomática, en la belleza de la expresión acertada o en las combinaciones artificiales de la sintaxis. “*Puedo leer y entender a un autor latino*”, decía el joven Edward, con la confianza en sí mismo y el razonamiento precipitado de los quince,



“y Scaliger o Bentley no podrían hacer mucho más”. Por desgracia, aunque se le permitía leer solo para la gratificación de su diversión, no previó que estaba perdiendo para siempre la oportunidad de adquirir hábitos de aplicación firme y asidua, de ganar el arte de controlar, dirigir y concentrar los poderes de su mente para una investigación seria, un arte mucho más esencial que incluso ese conocimiento íntimo del aprendizaje clásico que es el objeto principal del estudio.

Waverley no hace más que ilustrar lo que el Sr. Ruskin dice con claridad: que **nuestra juventud, sea cual sea nuestra forma de hacerla, nos acompaña hasta el final:**

“Pero tan tercas y químicamente inalterables eran las leyes de la prescripción, que ahora, mirando atrás desde 1886 hasta aquella orilla del arroyo de 1837, desde donde pude ver toda mi juventud, me encuentro en nada cambiado. Una parte de mí ha muerto, otra parte es más fuerte. He aprendido algunas cosas, he olvidado muchas. En mi totalidad, soy solo la misma juventud, decepcionada y reumática.”

Esfuerzo Intenso y Reverencia.

Hemos visto en Ruskin y Wordsworth la atención intensa —condición de receptividad— que hizo de cada uno de ellos un productor según su especie; y quien quiera jugar a ese juego, ya sea cricket o pintar retratos, debe aprender las reglas con toda diligencia y adquirir

habilidad mediante su trabajo. Es cierto que “*el trabajo que nos deleita nos quita dolor*”, pero también es cierto que **no podemos alcanzar ninguna de las afinidades que nos esperan sin un esfuerzo arduo y sin reverencia.**

Un amante de las aves, diría uno, ha elegido para sí una alegría fácil; pero no: el verdadero amante de las aves sale a las cuatro de la mañana para asistir a la recogida de las aves; es más, *¿no está en Hyde Park a las 2:30 para ver, nada menos, al martín pescador?* Acecha en lugares secretos para observar las actividades de los pueblos emplumados, viaja lejos para hacer nuevos conocidos en el mundo de las aves; de hecho, dedica al estudio de las aves atención, trabajo, amor y reverencia. Obtiene alegría a cambio, por lo que quizás sea poco consciente del esfuerzo; pero el esfuerzo se hace de todos modos.

La Camaradería tiene Deberes.

Para tomar otro ejemplo de afinidad: **la camaradería.** La mayoría de nosotros consideramos seriamente la amistad; pero tendemos a tomar el compañerismo, la camaradería, con mucha ligereza, y a pensar que se mantiene con suficiente si nos reunimos para fiestas, juegos, picnics, etc. Los alumnos de escuelas públicas generalmente aprenden mejor; saben que la camaradería implica mucho intercambio alegre, bromas, ayuda, críticas implacables; si es necesario, aceptar o dar reprimendas serias; lealtad mutua, liderazgo valiente y



fiel, seguimiento firme, decir la verdad; el poder de ver a los demás en primer lugar sin pesar y de soportar el avance sin vanidad.

Aquí también hay llamados **a la atención, al trabajo, al amor y a la reverencia**; pero, una vez más, el trabajo se ve absorbido por el deleite.

El Ángel Perturba el Estanque Tranquilo.

Un punto más. Nos mantenemos firmes en las afinidades que nos aferramos, hasta que la muerte nos separe, o incluso más tiempo. Y aquí permítanme decir unas palabras sobre las “*ventajas*” que ofrece Londres en cuanto a maestros y clases especiales. Creo que es con mucha frecuencia el estanque en calma donde el ángel baja a perturbar: un curso de trabajo constante y sereno, sin las llamadas ventajas, se presta mejor a esa “*perturbación*” del ángel: el impacto en nosotros de lo que Coleridge llama “*La Idea del Capitán*”, que inicia un lazo de afinidad.

La Relación Más Alta.

Ni el *Preludio* ni la *Præterita* se prestan al estudio de la Relación más alta, la *Intimidad* más profunda que aguarda al alma humana. Creo que no hay nada mejor que concluir con un extracto de un librito (La Práctica de la Presencia de Dios, Maestros), que narra la historia espiritual del Hermano Lorenzo, un Hermano laico entre los Carmelitas Descalzos, en París, en el siglo XVII.

[Saturar a los niños con demasiadas actividades y lecciones les impide tener tiempo libre.]

“La primera vez que vi al Hermano Lawrence fue el 3 de agosto de 1666. Me contó que Dios le había hecho un favor singular en su conversión a los dieciocho años.

Que, en invierno, al ver un árbol desprovisto de hojas y pensando que en poco tiempo las hojas se renovarían, y después aparecerían la flor y el fruto, recibió una visión elevada de la Providencia y el Poder de Dios, que nunca se ha borrado de su alma.

Que esta visión lo había liberado por completo del mundo y despertó en él tal amor por Dios, que no podría decir si había aumentado en los cuarenta años que había vivido desde entonces.

Que había sido lacayo del señor Fieubert, el tesorero, y que era un tipo torpe y desmañado que lo rompía todo.

Que había deseado ser recibido en un monasterio, pensando que allí sufriría por su torpeza y las faltas que cometiera, y que así sacrificaría a Dios su vida, con sus placeres; pero que Dios lo había decepcionado, al no haber encontrado más que satisfacción en ese estado.



Que con él los horarios de oración no eran diferentes de otros; que se retiraba a orar según las indicaciones de su superior, pero que no quería tal retiro, ni lo pedía, porque su mayor ocupación no lo apartaba de Dios.

Que los mayores dolores o placeres de este mundo no se podían comparar con lo que había experimentado de ambos tipos en un estado espiritual; de modo que no se preocupaba por nada ni temía nada, deseando solo una cosa de Dios, a saber, no ofenderlo.

Que había experimentado tan a menudo los pronto socorros de la Divina Gracia en todas las ocasiones, que, por la misma experiencia, cuando tenía asuntos que atender, no pensaba en ellos de antemano; pero cuando llegó el momento de hacerlo, encontró en Dios, como en un espejo claro, todo lo que le convenía hacer.

Que últimamente había actuado así, anticipándose a los cuidados; pero antes de la experiencia antes mencionada lo había utilizado en sus asuntos. Cuando los asuntos externos lo distraían un poco del pensamiento de Dios, un recuerdo fresco proveniente de Dios invadía su alma, y lo inflamaba y transportaba de tal manera que le era difícil contenerse, de modo que estaba más unido a Dios en sus ocupaciones externas que cuando las dejaba por la devoción en el retiro.”

“Quiero, estoy hecho para, y debo tener un Dios, para poder ser algo, hacer algo; no solo quiero un Nombre, sino la Verdad, con lo que prueba su verdad, a saber, una relación de esa Verdad conmigo, que me toque de pies a cabeza, y ese Toque siento, y con él, el resto, ¡esta Vida Nuestra!”

—Browning.

Un Manifiesto Educativo

“Los estudios sirven para el deleite, el adorno y la habilidad.”

[Charlotte Mason analiza este Manifiesto en un artículo de Reseña de Padres de 1903, disponible en línea.]

- ☉ Todo niño tiene derecho a acceder a diversos campos del conocimiento.
- ☉ Todo niño normal tiene apetito por ese tipo de conocimiento.
- ☉ Este apetito o deseo de conocimiento es un estímulo suficiente para todo trabajo escolar, si el conocimiento se imparte adecuadamente.

Hay cuatro medios para destruir el deseo de conocimiento:

- a. Demasiadas lecciones orales, que ofrecen el conocimiento de forma diluida y no dejan al niño libre para manejarlo.
- b. Conferencias, para las cuales el profesor recopila, ordena e ilustra material de diversas fuentes; a menudo, estos ofrecen conocimientos en una forma demasiado condensada y preparada.



- c. Libros de texto comprimidos y recomprimidos del gran libro del gran hombre.
- d. El uso de la emulación y la ambición como incentivos para el aprendizaje, en lugar del deseo y el deleite adecuados por el conocimiento.
- e. Los niños pueden educarse mejor con Objetos y Libros. Objetos, por ejemplo:
 - i. Obstáculos naturales para la contención física, escalar, nadar, caminar, etc.
 - ii. Materiales para trabajar: madera, cuero, arcilla, etc.
 - iii. Objetos naturales *in situ*: aves, plantas, arroyos, piedras, etc.
 - iv. Objetos de arte.
 - v. Aparatos científicos, etc...

El valor de esta educación a través de las *Cosas* está recibiendo un amplio reconocimiento, pero la educación intelectual que se deriva de los *Libros* todavía está, en gran medida, por buscar.

Todo estudiante de seis años o más debería estudiar con “*deleite*” sus propios libros vivos sobre cada materia dentro de un currículo bastante amplio. **A los niños de entre seis y ocho años, generalmente, se les deben leer los libros.**

Este plan se ha probado con resultados felices durante los últimos doce años en muchas aulas escolares en hogares y en algunas otras escuelas.

Mediante el libre uso de los libros, las dificultades mecánicas de la educación “*lectura, ortografía, composición, etc.*” desaparecen, y los estudios demuestran ser “*para deleite, para adorno y para habilidad*”.

Hay razones para creer que estos principios son aplicables en todas las escuelas, tanto Primarias como Secundarias; que, en su aplicación, tienden a la simplificación, la economía y la disciplina.

CAPÍTULO XX

SUGERENCIAS PARA UN CURRÍCULO (PARA NIÑOS MENORES DE 14 AÑOS)

Parte 1

Resumen de los Capítulos Anteriores.

He dejado la consideración del currículo, que es, prácticamente, el tema de este volumen, para los capítulos finales; porque un currículo no es un producto independiente, sino que está vinculado a muchas otras cosas por **cadena de causa y consecuencia**.

Los principios fundamentales de *docilidad y autoridad*



se han considerado en primer lugar porque son fundamentales; pero, por esa misma razón, deberían estar presentes, pero no en evidencia; no exponemos los cimientos de nuestra casa. No solo eso, sino que estos principios deben estar **condicionados por el respeto a la personalidad de los niños**; y, para darles espacio para un desarrollo libre según sus propias pautas, es conveniente que padres y maestros adopten una actitud de *inactividad magistral*.

Habiendo considerado las relaciones entre profesores y enseñados, he tocado el tema de aquellas entre la educación y el pensamiento actual. La educación debería fluir, por así decirlo, y no encerrarse en un compartimento *estanco*. Tal vez la reverencia hacia la personalidad como tal, un sentido de solidaridad de la raza y una profunda conciencia del progreso evolutivo se encuentren entre los elementos del pensamiento actual que deberían ayudarnos a alcanzar un ideal educativo.

Al considerar la educación de los niños bajo las convenientes divisiones de **educación física, mental, moral y religiosa**, no he creído necesario dar consejos sobre asuntos de conocimiento común y aceptación general, pero me he detenido en aspectos de la educación bajo cada encabezado que es más probable que se pasen por alto, bajo la frase: “*La educación es vida*”, he intentado demostrar cuán necesario es **sustentar la vida intelectual con ideas** y, como corolario,

que un libro escolar debe ser un vehículo para las ideas y no un mero receptáculo para los hechos. El hecho de que los niños normales tengan un deseo natural de todo conocimiento y un derecho a ser admitidos a él me parece reflejado en la frase “*La educación es la ciencia de las relaciones*”.

Estas consideraciones preparan el terreno para la consideración de un currículo, que ocupa los capítulos restantes; estos son, de hecho, un resumen de lo que ha sucedido hasta ahora; y por eso pido paciencia al lector con las repeticiones que me parecen necesarias para llevar el argumento al punto.

Algunas Consideraciones Preliminares.

Dado que las siguientes sugerencias se han elaborado en relación con la *Unión Educativa Nacional de Padres*, quizá sea conveniente repetir aquí que el primer esfuerzo de esta sociedad, continuado durante diez años de su existencia, fue inculcar a sus miembros la definición de Educación contenida en nuestro lema:

“*La educación es una atmósfera, una disciplina, una vida*”.

Con esto queremos decir que los padres y los maestros deben **saber utilizar racionalmente las circunstancias del niño (atmósfera), deben educarlo en hábitos de buena vida (disciplina) y deben nutrir su mente con ideas, alimento de la vida intelectual**.



Creemos que estos tres son los únicos instrumentos de los que podemos hacer uso lícito en la crianza de los hijos.

Se puede encontrar una manera más fácil de comerciar con sus sensibilidades, emociones, deseos y pasiones; pero el resultado debe ser desastroso. Y por esta razón, los fragmentos, las ideas y las circunstancias son externas y podemos ayudarnos unos a otros para sacar lo mejor que podamos de ellas; sin embargo; **No podemos entrometernos directamente con la personalidad del niño o del hombre; no podemos trabajar sobre su vanidad, sus miedos, su amor, su emulación o cualquier cosa que contribuya a convertirlo en una persona.**

La mayoría de las personas se toman en serio la crianza de los hijos; pero corremos el peligro de asumir demasiadas responsabilidades y de no reconocer las limitaciones que nos confinan a las manifestaciones de la personalidad.

Un Objetivo Definido.

La Unión de Padres, habiendo dedicado, como he dicho, diez años de su existencia a aprender cómo utilizar los tres instrumentos de la educación (circunstancias, hábitos e ideas), tomó un nuevo rumbo hace algunos años y se preguntó cuál debería ser el fin en vista como resultado de un uso sabio de los medios debidos.

¿Qué es la educación? La respuesta que aceptamos es que **la Educación es la Ciencia de las Relaciones.**

No utilizamos esta frase en el sentido herbartiano, de que las cosas o los pensamientos están relacionados entre sí y que los profesores deben tener cuidado de empacar las cosas correctas, juntas, para que, habiendo entrado en el cerebro del alumno, cada una pueda fijarse en su tipo y, juntos, formen una fuerte camarilla o *masa de apercepción*.

Lo que nos preocupa personalmente es el hecho de que **tenemos relaciones con lo que hay en el presente y con lo que ha habido en el pasado, con lo que está por encima de nosotros y alrededor de nosotros;** y esa plenitud de vida y utilidad dependen, para cada uno de nosotros, de cuánto comprendamos estas relaciones y de cuántas de ellas nos aferremos.

Cada niño es heredero de un enorme patrimonio. La pregunta es *¿cuáles son las formalidades necesarias para ponerlo en posesión de lo que es suyo?*

Educación Objetiva, No Subjetiva.

El punto de vista cambia; ya no es subjetivo en lo que respecta al niño, sino objetivo. No hablamos de desarrollar sus facultades, de entrenar su naturaleza moral, de guiar sus sentimientos religiosos, de educarlo con vistas a su posición social o a su futura vocación.



Tomamos al niño tal como lo encontramos, una persona con muchas afinidades sanas y vínculos embrionarios, y tratamos de darle la oportunidad de que el mayor número posible de estos vínculos sean válidos.

[Subjetivo: ¿qué queremos enseñarle al niño?

Objetivo: ¿A qué conocimiento tiene derecho el niño?]

Un bebé nace con mil tentáculos que de inmediato empieza a fijar con gran energía; y de todo lo que le rodea obtiene: *“Ese tranquilo deleite que, si no me equivoco, seguramente debe pertenecer, a esas afinidades primogénitas que encaja en nuestra nueva existencia con las cosas existentes, y en nuestro amanecer del ser, constituyen el vínculo de unión entre la vida y la alegría.”*

(El Preludio)

También obtiene, cuando se le deja solo, ese conocimiento real sobre cada cosa con la que se topa, el cual establece sus relaciones con esa cosa. Más adelante, intervenimos para educarlo. En proporción a la gama de relaciones vivas que pongamos en su camino, tendrá intereses amplios y vitales y alegría de vivir. Su vida será responsable y útil si se le inculcan las leyes que rigen cada relación; **aprenderá las leyes del trabajo y sus alegrías al percibir que ninguna relación con las personas o con las cosas puede mantenerse sin esfuerzo.**

Nuestra parte es eliminar obstrucciones, dar estímulo y orientación al niño que está tratando de entrar en contacto con el universo de las cosas y los pensamientos.

Nuestro error es suponer que debemos actuar como su presentador ante el universo, y que no existe comunidad entre el niño y el universo excepto la que decidamos establecer.

Intereses.

¿Tenemos muchos intereses profundos que nos incitan fuera de nuestro trabajo necesario? Si los tenemos, no seremos esclavizados por alegrías insulsas.

Los intereses no deben tomarse en serio en el momento; surgen de las afinidades que hemos encontrado y adquirido; **y el objetivo de la educación es, entiendo, dar a los niños el uso de la mayor parte posible del mundo.**

Influenciada por consideraciones como éstas, la frase *“La Educación es la Ciencia de las Relaciones”* nos da la ventaja de tener un objetivo definido en nuestro trabajo.

Inestabilidad Educativa.

Nos hemos familiarizado con la expresión *“inestabilidad educativa”* y todos comprendemos su pertinencia.



Nunca ha habido profesores más capaces y dedicados, ya sea como directores o como parte del personal de escuelas de todas las clases. Se invierte generosamente dinero, trabajo e investigación en educación, se estudia ampliamente la teoría y se dedican esfuerzos a aprender lo que se hace en otros ámbitos; pero hay algo que no funciona más allá de ese “*divino descontento*” que conduce al esfuerzo.

Sabemos que es necesario un cambio de frente; y estamos preparados, siempre y cuando el cambio sea algo más que un experimento. Creo que los directores de escuelas se encuentran entre las personas más dispuestas a adoptar una reforma sólida; pero como se trata de personas con amplia experiencia e intelectos altamente capacitados, no están dispuestos a iniciar cambios que no tengan una *base filosófica* además de *un fin utilitario*.

Un Principio Unificador.

Hasta ahora, nosotros, la Unión de Padres, hemos presionado al público más bien con nuestras opiniones sobre *la educación en el hogar* que con las de la enseñanza escolar, pero esto se debe a que no hemos estado dispuestos a alterar el orden existente. Sin embargo, durante los últimos doce años hemos elaborado en nuestra escuela y colegio de formación un principio unificador y métodos adecuados con felices resultados.

Existimos porque tenemos un objetivo definido y para llevar a cabo ese objetivo. No necesito hablar ahora de los pocos principios que nos sirven de guía en la crianza de los niños; pero ese principio que nos guía en lo que comúnmente se llama educación –*la enseñanza del conocimiento*– puede indicar la causa de muchos fracasos educativos y señalar el camino hacia la reforma.

La Educación Debe Brindar Conocimiento “*Impactado por la Emoción*”.

Para adaptar una frase de Matthew Arnold sobre la religión, la educación debe tener como objetivo brindar conocimiento “*impactado por la emoción*”. Ya he citado el encantador episodio de Los vecinos de Frederika Bremer, en el que dos colegialas se baten en duelo en nombre de sus héroes: Carlos XII y Pedro el Grande.

¡Quizás los padres se alegren de que hoy no haya duelos entre chicas! A la colegiala no le importan los héroes, le importan las notas. Para ella, el conocimiento no se conmueve, a menos que se trate de la codicia y la emulación personal.

Los niños y las niñas tienen la capacidad de ser generosos y entusiastas; que dejen la escuela sin intereses, más allá de prepararse para exámenes posteriores o el absorbente interés de los juegos, es sin duda culpa de las escuelas. Quizás la inquietud del público, tanto nacional como internacional, respecto a la educación secundaria se deba a **que los jóvenes salen de las escuelas excelentes desvitalizados mentalmente.**



No se les ha ofrecido una gran dosis de energía intelectual; y sin embargo, la sed estaba allí desde el principio.

El Sr. Benson (“El Maestro”, de H. C. Benson, del Eton College. —Siglo XIX, diciembre de 1902) habla con mucha franqueza. Dice: - *“Creo sinceramente que los directores de las escuelas públicas tienen dos grandes ambiciones: educar a los niños buenos y sanos; pero no creo que les importe educarlos intelectualmente: la vida intelectual se deja a su suerte. Creo que muchos directores consideran el trabajo de los niños como una cuestión de deber, es decir, lo consideran desde una perspectiva moral y no intelectual... Hay que admitir con franqueza que el nivel intelectual que se mantiene en las escuelas públicas inglesas es bajo; y, lo que es más grave, no veo ninguna señal de que tienda a mejorar”*.

El profesor Sadler, con una perspectiva quizás más amplia, dice prácticamente lo mismo: - *Nuestras escuelas secundarias tienen puntos fuertes, pero intelectualmente están atrasadas, comparadas incluso con las de algunas naciones continentales.*

El señor Benson habla sin duda por conocimiento personal; pero ¿es un hecho que un grupo tan intelectual como nuestros directores renuncie deliberadamente a la distinción intelectual en sus escuelas? ¿O no será más bien que los exámenes los devuelven al trabajo pseudointelectual conocido como “Intensivo”? Es porque el estudio intensivo resulta letal que algunos de nosotros desaprobamos la matriculación de los docentes como un movimiento retrógrado.

Cientos de jóvenes mediocres se disponen a estudiar a fondo para una serie de exámenes, a menudo un curso largo, para terminar finalmente con la matrícula; y ya las directoras sienten el mal y preguntan diligentemente por asistentes que *“no sean del tipo habitual”*.

Las mujeres tienden a ser demasiado esforzadas y demasiado concienzudas, y la tensión del esfuerzo moral que se lleva a cabo durante años de preparación para exámenes sucesivos a menudo **deja una cierta torpeza de aprensión.**

Hay excepciones brillantes, pero **la mujer joven promedio que ha pasado por una experiencia así tiene poca iniciativa, es lenta de percepción, no se adapta fácilmente y no es rápida en captar; de hecho, está un poco desvitalizada.**

Hablo de esfuerzo moral porque el trabajo de prepararse para los exámenes, de pasar por un proceso constante y prolongado, tiende a ser más un esfuerzo moral que intelectual. Con los hombres jóvenes es diferente; son comúnmente menos extenuantes, menos absorbidos y, por lo tanto, tal vez, más receptivos a las ideas que obstaculizan el camino de sus estudios.

La Educación es la Ciencia de las Relaciones. La idea que vivifica la enseñanza en la Unión de Padres es que la educación es La Ciencia de las Relaciones;



con esta frase nos referimos a que los niños vienen al mundo con un apetito natural, por usar la palabra de Coleridge, por todo el material del conocimiento y una afinidad con él; con interés por el pasado heroico y la era de los mitos; con el deseo de saber sobre todo lo que se mueve y vive, sobre lugares y pueblos extraños; con el deseo de manipular materiales y crear; con el deseo de correr, montar a caballo, remar y hacer todo lo que la ley de la gravedad permita.

Por tanto, no creemos que sea lícito en los primeros días de la vida de un niño seleccionar ciertas materias para su educación con exclusión de otras; decir que no debe aprender latín, por ejemplo, o que no debe aprender ciencias; pero nos esforzamos para que tenga relaciones de placer e intimidad establecidas con tantos como sea posible de los intereses que le son propios; no aprendiendo una ligera o incompleta noción sobre tal o cual tema, sino sumergiéndose en un conocimiento vital, con un gran campo ante él, que en toda su vida no podrá explorar. En esta concepción obtenemos ese “*toque de emoción*” que vivifica el conocimiento, pues es probable que sintamos sólo cuando somos llevados a nuestras relaciones vitales adecuadas.

¿Existe la “Mente Infantil?”

Nos animamos a abordar un programa tan amplio gracias a unas cuantas ideas o principios prácticos: uno de ellos es que no existe la “*mente infantil*”; creemos

que la ignorancia de los niños es ilimitada, pero que, por otro lado, su inteligencia es difícil de medir para nuestro ingenio más lento. En la práctica, encontramos esta idea con un gran poder; los maestros no tratan a los niños con condescendencia; se cuidan de no explicar cada palabra que se usa ni de comprobar si los niños comprenden cada detalle. Siendo una niña de unos doce años, la escritora hojeó bastante los poemas de Cowper y, de alguna manera, se interesó por los tapices de plumas de la Sra. Montague. Justo el otro día llegó la bola que encajaba en ese hueco en forma de un artículo en El trimestral sobre “*La reina de las medias azules*”. ¡Miren, allí estaba la Sra. Montague con sus tapices de plumas! El placer de encontrarla después de todos estos años fue extraordinario; porque de ninguna manera es el conocimiento más enriquecedor que el de dejar atrás un apetito, por así decirlo, latente por más del mismo tipo.

Los recientes hallazgos en Cnosos sólo pueden ser apreciados por aquellos que recuerdan cómo Ulises le contó a Penélope sobre Creta con sus noventa ciudades, y Cnosos, y el rey Minos. **No lo que hemos aprendido, sino lo que esperamos saber, es la parte deliciosa del conocimiento.** El conocimiento no debe ser peptonizado ni diluido, sino ofrecido a los niños con cierta sustancia y cierta vitalidad. Descubrimos que los niños pueden cubrir un campo amplio y variado con deleite e inteligencia en el tiempo que habitualmente se



desperdicia en “*las tres R*”, lecciones objetivas y otros temas muy diluidos en los que la enseñanza es más que el conocimiento.

Conocimiento Versus Información.

La distinción entre conocimiento e información es, en mi opinión, fundamental:

- ☉ La información es: el registro de hechos, experiencias, apariencias, etc., ya sea en libros o en la memoria verbal del individuo;
- ☉ El conocimiento, (en mi opinión), implica el resultado de la acción voluntaria y placentera de la mente sobre el material que se le presenta.

Grandes mentes, como Darwin o Platón, son capaces de lidiar directamente con apariencias o experiencias; la mente común adquiere parte de su conocimiento mediante este trato directo, pero en su mayor parte se pone en acción gracias al conocimiento vivificante de otros, que es a la vez un estímulo y un punto de partida.

- ☉ La información adquirida en el curso de la educación solo tiene valor práctico por casualidad, y ocasionalmente.
- ☉ El conocimiento, en cambio, es decir, el producto de la acción vital de la mente sobre el material que se le presenta, es poder, ya que implica un aumento

de la aptitud intelectual en nuevas direcciones y un punto de partida siempre nuevo.

Quizás la función principal de un profesor es distinguir la información del conocimiento en las adquisiciones de sus alumnos. Porque **el conocimiento es poder**, el niño que posee conocimiento ciertamente mostrará poder al manejarlo. **Reformulará, condensará, ilustrará o narrará con viveza y libertad la disposición de sus palabras.** El niño que sólo recibe información escribirá y hablará con las frases estereotipadas de su libro de texto, o destrozará en sus apuntes las palabras de su maestro.

Los niños tienen un anhelo natural de conocimiento.

Nos resulta más fácil abordar el conocimiento de esta manera directa porque no nos avergüenza la necesidad de *cultivar facultades*; para fines prácticos, las llamadas *facultades* se describen suficientemente como mente; y descubrimos que la mente normal es tan capaz de manejar el conocimiento como los órganos digestivos normales lo son con los alimentos.

Nuestra preocupación es brindar al niño un conocimiento que le abra la mayor parte posible del mundo en el que vive para su uso y disfrute. Así como existen ejercicios para el cuerpo, para la mente existen ciertas materias cuyo uso es principalmente disciplinario, y de estas nos valemos.



Además, así como nuestros diversos órganos trabajan sin nuestra consciencia en la asimilación de los alimentos, así también el juicio, la imaginación, etc., se relacionan con el conocimiento por sí mismos para que pueda ser **incorporado**, lo cual no es lo mismo que “recordado”. Otra analogía: así como el apetito estimula los órganos digestivos, los niños nacen con ciertos deseos inherentes, algunos más, otros menos, que los impulsan a realizar sus actividades propias. Estos son, en términos generales, **el deseo de poder, de elogio, de riqueza, de distinción, de sociedad y de conocimiento.**

Me parece que la educación, que apela al deseo de riqueza (notas, premios, becas o similares), o al deseo de sobresalir (como en la obtención de puestos, etc.), **o a cualquier otro de los deseos naturales, excepto el de conocimiento, destruye el equilibrio del carácter**; y, lo que es aún más fatal, **destruye por inanición ese deseo y deleite por el conocimiento, que está destinado a nuestra alegría y enriquecimiento a lo largo de toda la vida.** “El deseo de conocimiento”, dice el Dr. Johnson, “es un sentimiento natural de la humanidad, y todo ser humano cuya mente no esté corrompida estará dispuesto a darlo todo para obtener conocimiento”. ¿Es posible que lo que se ha llamado “hambre de marca” sea un libertinaje de la mente? La mente no corrompida toma el conocimiento con avidez; y descubrimos que sus estudios son tan interesantes para los niños que no necesitan ningún otro estímulo.

Los niños deben ser educados con libros.

Un corolario del principio de que la educación es la ciencia de las relaciones es que ninguna educación merece ese nombre si no ha logrado que los niños se sientan cómodos en el mundo de los libros, relacionándolos así, mente a mente, con pensadores que han abordado el conocimiento.

Rechazamos epítomes [resúmenes], compilaciones y similares, y ponemos en manos de los niños libros que, largos o cortos, están vivos. Así, una gran parte de la labor del maestro se convierte en ayudar a los niños a manejar sus libros; de modo que la lección oral y la conferencia son solo asuntos menores en la educación, y se utilizan principalmente para resumir, ampliar o ilustrar.

Se suele depositar demasiada confianza en las lecciones orales y las conferencias; “*ser vertido como un cubo*”, como dice Carlyle [CM parafrasea], “*no es estimulante para nadie*”; tampoco es estimulante que nos expliquen cada dificultad hasta el cansancio, ni que nos la saquen a la luz mediante preguntas. “No me lo preguntaré. ¿No considera, señor, que estos no son los modales de un caballero? No me dejaré provocar con preguntas como qué y por qué; ¿qué es esto? ¿Qué es aquello? ¿Por qué la cola de una vaca es larga? ¿Por qué la de un zorro es espesa?”, dijo el Dr. Johnson. Esto es lo que piensan los niños, aunque no dicen nada.



CAPÍTULO XXI
SUGERENCIAS PARA UN CURRÍCULO
(PARA NIÑOS MENORES DE DOCE AÑOS)

PARTE II. LIBROS ESCOLARES
LIBROS QUE SUSTENTAN LAS IDEAS.

El Sr. HG Wells ha dado en el clavo cuando afirma que la selección de los *libros escolares adecuados* es una gran función del educador.

No estoy del todo seguro de que su remedio sea el correcto, ni de que un grupo de expertos y cien mil libras proporcionen, en realidad, los libros escolares que llegan a los niños. Son animales pequeños y, aunque avanzan obedientemente con dificultad sobre cualquiera de los cientos de volúmenes secos como el polvo publicados por los editores bajo el encabezado de “*Libros escolares*” o “*Educación*”, mantienen todos esos libros en el patio exterior y no les permiten acceso a sus mentes.

Un libro puede ser largo o corto, antiguo o nuevo, fácil o difícil, escrito por un gran hombre o por uno menos importante, y, sin embargo, ser un libro vivo que llega a la mente de un lector joven. El experto no es la persona a elegir; los propios niños son los expertos en



este caso. Una sola página podrá suscitar un veredicto; pero lo triste es que este veredicto no se traiciona; se actúa abriendo o cerrando la puerta de la mente.

Muchos libros escolares excelentes y admirables, apreciados por los maestros, figuran en el *Índice Expurgatorio del escolar*; y es por eso que no toma nada ni da nada.

El maestro debe tener la capacidad de distinguir entre bobadas y simplicidad, y entre vivacidad y vida.

Por lo demás, debe experimentar o probar los experimentos de otros, estando seguro de una cosa: que **un libro sirve a los fines de la educación sólo en la medida en que es vital.** Pero este tema se ha tratado con cierta extensión en un capítulo anterior.

LIBROS Y ENSEÑANZA ORAL

Una vez encontrado el libro adecuado, el maestro debe darle el primer lugar y contentarse con un segundo lugar. La conferencia debe estar subordinada al libro. La labor del profesor es poner a su clase la actitud correcta hacia el libro, que expresen su propio interés en el tema contenido o su propio deleite en el estilo del autor. **Pero los niños adquieren conocimiento solo cuando lo buscan.** El trabajo prepara el camino para la asimilación, ese proceso mental que convierte la

información en conocimiento; y el esfuerzo de asimilar la secuencia de pensamiento de su autor vale para el niño una gran dosis de enseñanza oral.

¿Se dan cuenta siempre los profesores del efecto paralizante y estupefaciente que un torrente de palabras tiene sobre la mente?

El discurso inspirado de un orador sin duda despierta una respuesta y se escucha con atención intensa; pero pocos de nosotros afirmamos estar inspirados, y a veces somos conscientes de la dificultad de mantener la atención de una clase. Nos culpamos a nosotros mismos, mientras que la culpa recae en el instrumento que empleamos: la lección o conferencia oral, más o menos diluida, en lugar del libro vivo y cautivador.

No podemos prescindir de la lección oral: para introducir, para ilustrar, para ampliar, para resumir. Mi condición es que las lecciones orales sean escasas y espaciadas, y que al niño que tiene que caminar por la vida —y que tiene que encontrar su vida intelectual en los libros o prescindir de ellos— no se le enseñe primero a caminar con muletas.

EL USO DE APARATOS

Por la misma razón, es decir, para no paralizar el vigor mental de los niños, somos muy cautelosos en el uso de aparatos (excepto el microscopio, el telescopio, la linterna mágica, etc.). Una vez oí a un maestro de escuela, que tenía



una escuela en un pueblo de construcción naval, decir que había pedido y obtenido de su comité un modelo seccional completo de un buque de guerra.

Un modelo así sería de utilidad para sus muchachos cuando empiezan a trabajar en los astilleros, pero durante sus años escolares creo que el efecto sería embrutecedor, porque la mente no es capaz de concebir con un modelo elaborado como base.

Recientemente visité la admirable exposición “*Paz y Guerra*” de M. Bloch en Lucerna. Los torpedos estaban muy bien ilustrados con modelos, diagramas seccionales y demás, pero no fui iluminado. Le pedí a mi vecino durante la cena que me explicara el principio; tomó su estuche de gafas como ilustración, y después de unas cuantas frases, mi inteligencia había captado lo que era distintivo en un torpedo. Resultó que este caballero había trabajado en el Ministerio de Guerra y tenía mucho conocimiento sobre los torpedos.

La capacidad del profesor para ilustrar con tintero y regla, o con cualquier objeto a mano, o con unas pocas líneas en la pizarra, me parece más útil que el equipo más elaborado de modelos y diagramas; estas cosas se vuelven obsoletas para los sentidos y producen un letargo en el pensamiento en el momento en que se presentan.

LA COORDINACIÓN DE ESTUDIOS

Otro punto: la coordinación de los estudios está cuidadosamente regulada sin ninguna referencia al choque de ideas en el umbral o su combinación en *masas de apercepción*; pero únicamente con referencia a la coordinación natural e inevitable de ciertos temas.

[El significado de MASA APERCEPTIVA es el conjunto de la experiencia previa de una persona que se utiliza para comprender una nueva percepción o idea]

Así, en las lecturas sobre el período de la Armada, no deberíamos dedicar las lecciones de aritmética contemporáneas a cálculos sobre la cantidad de alimentos necesarios para sostener a la flota española, porque se trata de una conexión arbitraria y no inherente; pero deberíamos leer historia, viajes y literatura que hagan que la Armada Española viva en la mente.

NUESTRO OBJETIVO EN LA EDUCACIÓN

Nuestro objetivo en la educación es dar a los niños intereses vitales en tantas direcciones como sea posible

Poner sus pies en una habitación grande [Salmo 31:8]

porque el mal clamoroso de hoy en día me parece es; la inanición intelectual.



Creyendo que está en el mundo para apoderarse de todo lo que pueda de aquellas posesiones que perduran; esa vida plena y feliz, esa expansión, esa expresión, ese ingenio, esa capacidad de iniciativa, esa utilidad, en una palabra, ese carácter, para él, depende de hasta qué punto comprende las relaciones que le son propias y de cuántas de ellas aprovecha, deberíamos estar gravemente preocupados si su educación deja a un joven con prejuicios y preocupándose por los “*eventos*” (en el sentido deportivo) en lugar de intereses y actividades.

Creemos que nuestros jóvenes poseen los mejores principios y los llevan consigo tanto fuera de la escuela como fuera de su hogar. Nuestras deficiencias educativas parecen ser más intelectuales que morales.

EDUCACIÓN POR LAS COSAS

La educación debe ser por las Cosas y por los Libros. Hace diez años, la educación mediante las Cosas era algo en lo que poco se pensaba, excepto en los juegos de escuelas públicas. Hoy, se ha producido una gran reforma y el valor de la educación por las cosas se reconoce en todas partes. Los ejercicios disciplinarios y las manualidades artísticas contribuyen a la educación tan verdaderamente como lo hacen la geografía y el latín. El estudio de la naturaleza llegó más tarde, pero con prisa. Si aquel *sij* citado por Cornelia Sorabji (Espectador, 2 de agosto de 1902) nos visitara

nuevamente dentro de diez años, es de esperar que no dijera de nosotros: “*Los pensamientos mismos de la gente son mercancías; no han aprendido el lenguaje común de la Naturaleza*”. La enseñanza de la ciencia está recibiendo enorme atención; y no es necesario insistir aquí en la importancia de la educación en este sentido. Las obras de arte, aquí y allá, permitieron su oportunidad con niños y niñas, y buscaremos cada vez más este medio de educación.

No es necesario repetir lo que todos saben; y se presta tanta atención general a la educación mediante las cosas, y esto se lleva a cabo de manera tan correcta, que no tengo nada que añadir al conocimiento general de este tema.

EDUCACIÓN POR MEDIO DE LIBROS

El gran fracaso educativo que aún enfrentamos reside en el tema de los libros.

Sabemos que los libros almacenan el conocimiento y el pensamiento del mundo; pero la masa de conocimientos, la multitud de libros, nos abruma, y creemos que podemos seleccionar aquí y allá, de este libro y de aquel, fragmentos y hechos de conocimiento, para ser tratados, ya sea en el pequeño libro de estudio o en la lección oral.



Sir Philip Magnus, en un discurso reciente sobre el trabajo intelectual y manual en las escuelas primarias, dice algunas cosas que vale la pena reflexionar. Tal vez le da a su taller un lugar demasiado grande en la escuela del futuro, pero sin duda pone el dedo en el punto débil del trabajo tanto en las escuelas primarias como en las secundarias: *“aprender de memoria fragmentos de conocimiento, fragmentos de la llamada ciencia”*. Y estamos con él en el énfasis que pone en la lectura y la escritura; es a través de ellos que incluso los estudios escolares llegarán a ser algo *“para deleite”*.

Escribir, por supuesto, proviene de la lectura, y nadie puede escribir bien si no lee mucho.

Sir Philip Magnus dice (Educación, 16 de abril de 1903), hablando de las escuelas del futuro: *“Ya no exigiremos a los niños que aprendan mediante la repetición constante fragmentos de historia, geografía y gramática, ni intentaremos enseñarles fragmentos de la llamada ciencia. Las horas diarias dedicadas a estas tareas se aplicarán a la creación de aptitudes mentales y se utilizarán para mostrar a los niños cómo obtener conocimiento por sí mismos...”*

En el futuro, la función principal de la educación será entrenar nuestras manos, nuestros órganos sensoriales y facultades intelectuales, para que podamos estar en una posición ventajosa para la búsqueda del conocimiento...

El alcance de las lecciones se ampliará. A los niños se les enseñará a leer para que deseen leer, y a escribir para que puedan escribir. El objetivo del maestro será crear en sus alumnos el deseo de conocimiento y, en consecuencia, el amor por la lectura, y cultivar en ellos, mediante una selección adecuada de lecciones, el placer que la lectura puede proporcionar.

La característica principal del objetivo de la lección de lectura será mostrar el uso de los libros, cómo pueden consultarse para averiguar lo que otras personas han dicho o hecho y cómo leerlos por el placer que proporcionan.

El almacenamiento de la memoria con hechos no es parte del trabajo de la escuela primaria.

No basta con que un niño aprenda a escribir, debe saber qué escribir.

Debe aprender a describir con claridad lo que ha oído o visto, a plasmar sus impresiones sensoriales en lenguaje escrito y a expresar concisamente sus propios pensamientos.

Quisiéramos añadir algo a la concepción de Sir Philip Magnus, enfatizando el hábito de la lectura como una adquisición fundamental de la vida escolar.

Solo quienes han leído, leen.



LA CUESTIÓN DE UN CURRÍCULO

En lo que respecta al currículo, *¿puedo reiterar lo que he dicho en un capítulo anterior?* **Quizás la parte principal de la educación de un niño debería centrarse en las grandes relaciones humanas.**

La historia, la literatura, el arte, los idiomas (antiguos o modernos), los viajes... todos ellos son el registro o la expresión de personas; también lo es la ciencia, en la medida en que es la historia de los descubrimientos, el registro de las observaciones, es decir, en la medida en que puede obtenerse de los libros. Sin embargo, esencialmente, la ciencia cae bajo el título de Educación por las cosas y es un tema demasiado amplio para ser tratado, por cierto.

Antes de todos estos rangos está la religión, incluyendo **nuestras relaciones de adoración, lealtad, amor y servicio a Dios**; y a continuación, en orden, tal vez, las íntimas relaciones interpersonales implicadas en términos como **el autoconocimiento y el autocontrol**. El conocimiento en estos diversos tipos se debe a los niños; porque parece haber razones para creer que el límite de la inteligencia humana coincide con el límite de los intereses humanos; es decir, que una persona normal de inteligencia pobre y limitada lo es porque no se han puesto en juego sus intereses propios.

El currículo que debería dar a los niños lo que les

corresponde se divide en seis u ocho grupos: Religión, Filosofía (?), Historia, Idiomas, Matemáticas, Ciencias, Arte, Ejercicios Físicos y Manualidades.

RELIGIÓN

Para la religión, sin duda, debemos recurrir a la Biblia misma, como el gran almacén de verdad espiritual e impresiones morales. De hecho, un niño podría recibir una educación liberal solo con la Biblia, pues el Libro contiene en sí mismo una gran literatura.

Hubo un tiempo en que las “*Escuelas Nacionales*” formaban a sus estudiantes en uno de los tres grandes cuerpos de literatura clásica antigua que posee el mundo occidental, y que incluimos bajo el único nombre: Biblia; y, quizás, se ha habido cierta decadencia tanto en la inteligencia como en el carácter nacional desde que la Biblia ha sido prácticamente destituida por el “*Lector*” misceláneo.

No es posible ni deseable volver a los viejos métodos en esta materia; pero debemos asegurarnos de que los niños obtengan de los libros tanto alimento intelectual, moral y religioso como cuando sus estudios abarcaban desde la historia de José hasta las Epístolas de San Pablo.



HISTORIA

En Historia, los niños y niñas de doce a catorce años deben tener un conocimiento bastante íntimo de la historia inglesa, de la historia francesa contemporánea y de la historia griega y romana (esta última, a modo de biografía); quizá nada fuera de la Biblia tenga el valor educativo de las Vidas de Plutarco. El error inútil que se comete a menudo al enseñar historia inglesa es llevar a los niños, digamos, de entre nueve y catorce años, a través de varios compendios cortos, comenzando con *El Pequeño Arturo*; mientras que su inteligencia entre esas edades equivale a un trabajo constante en un libro considerable.

LENGUA

En Lengua, a los doce años, deberían tener un conocimiento aceptable de la gramática inglesa y deberían haber leído algo de literatura. Deberían tener más o menos capacidad para hablar y comprender el francés, y deberían ser capaces de leer un libro en francés bastante fácil; lo mismo ocurre con el alemán, pero con un progreso considerablemente menor; y en latín, deberían leer *“Fábulas”*, si no *“César”*, y quizás *“Virgilio”*.

MATEMÁTICAS

No necesito tocar el tema de las matemáticas. Están recibiendo mucha atención y se están convirtiendo rápidamente en un instrumento para la enseñanza viva en nuestras escuelas.

“INSTRUCCIÓN PRÁCTICA”

Pasando a la cuestión de la instrucción práctica, bajo los títulos de *“Ciencia, Dibujo, Entrenamiento Manual y Físico”*, etc., no puedo hacer aquí más que repetir nuestras convicciones. Creemos que la educación bajo estos cuatro títulos es obligatoria para todos los niños de cualquier edad; y, para niños y niñas menores de doce años, probablemente el mismo currículo general sería adecuado para todos. No tengo nada que añadir a las ideas sonoras en cuanto a la enseñanza de cada una de estas materias, que ahora son de dominio común.

CIENCIA

En la ciencia, o, mejor dicho, en el estudio de la naturaleza, damos gran importancia al reconocimiento, creyendo que el poder de reconocer y nombrar una planta, una piedra o una constelación implica clasificación e incluye una buena cantidad de conocimiento. **Conocer una planta por su gesto y hábitat, su época y su forma de florecer y fructificar; un pájaro por su**



vuelo y su canto, y sus tiempos de ir y venir; saber cuándo, año tras año, puedes encontrarte con el colirrojo real y el papamoscas cerrojillo, requiere mucha observación interesante y, en todo caso, material para la ciencia. Los niños llevan un registro fechado de lo que ven en sus cuadernos de naturaleza, que se dejan a su propia administración y no se corrigen.

Estos cuadernos son motivo de orgullo y alegría, y se ilustran libremente con dibujos (a pincel) de ramas, flores, insectos, etc. El conocimiento necesario para estos registros no se imparte en la enseñanza. Una tarde a la semana, los niños (de la Escuela Práctica) salen a dar un paseo por la naturaleza con sus profesores. Ellos lo notan por sí mismos, y el maestro da un nombre u otra información cuando se le pide, y es sorprendente la variedad de conocimientos que adquiere un niño de nueve o diez años. Los profesores tienen cuidado de no convertir estos paseos por la naturaleza en una oportunidad para la instrucción científica, ya que **deseamos que la atención de los niños se centre en la observación con muy poca dirección**. De esta manera, acumulan ese acervo de información común que, según Huxley, debería preceder a la enseñanza de las ciencias; y, lo que es mucho más importante, aprenden a conocer y deleitarse con los objetos naturales como con los rostros familiares de los amigos.

El paseo por la naturaleza no debe ser la ocasión

para impartir una especie de miscelánea de información científica.

El estudio de la ciencia debe realizarse en una secuencia ordenada, lo cual no es posible ni deseable en un paseo.

Me parece una condición *sine qua non* de una educación viva que todos los niños de la escuela, sea cual sea el grado, tengan medio día a la semana, durante todo el año, en el campo. Hay pocas ciudades donde no se pueda acceder a algún tipo de campo, y cada niño deberían tener la oportunidad de observar, semana tras semana, el paso de las estaciones.

[Estudiantes en la “Escuela de Práctica” impartida por los futuros maestros de la escuela normal de Charlotte Mason.]

Geografía, geología, el curso del sol, el comportamiento de las nubes, las señales meteorológicas, todo lo que lo “abierto” tiene para ofrecer, son aprovechados en estos paseos; pero todo es *incidental*, fácil, y las cosas son noticia a medida que ocurren. Es probable que en la mayoría de los barrios haya naturalistas que estén dispuestos a prestar su ayuda en los “paseos por la naturaleza” de una escuela determinada.

Complementamos este “paseo natural” directo con lecciones objetivas ocasionales, como sobre los pelos de las plantas, la diversidad de las alas y los temas tratados en los excelentes libros del profesor [Louis Compton] Miall;



pero nuestra principal dependencia con los libros como complemento del trabajo al aire libre: los de la Sra. Fisher, la Sra. Brightwen, el profesor Lloyd Morgan, el profesor Geikie, los profesores Geddes y Thomson (estos dos últimos para niños mayores de catorce años), etc. En los libros de estos y otros autores, los niños se ponen en la posición del observador original de fenómenos biológicos y de otros tipos. Aprenden qué observar y hacen descubrimientos por sí mismos, originales en lo que a ellos respecta.

Se les pone en la actitud mental adecuada para las observaciones y deducciones científicas y se despierta su gran interés. Tenemos extremo cuidado de no sobrecargar la memoria verbal con nomenclatura científica. **Los niños aprenden sobre el polen, las antenas y demás, incidentalmente, cuando la cosa está presente y necesitan un nombre para él.**

Los niños que sienten curiosidad, y sólo ellos, deberían tener la oportunidad de ver con el microscopio cualquier pequeña maravilla de estructura que haya surgido en sus lecturas o sus paseos; pero una *buena lente* es un compañero principal y casi indispensable en el trabajo de campo. Creo que existe el peligro de dar un lugar demasiado prominente a la educación por las cosas, por enorme que sea su valor; puede resultar en una cierta falta de ambiente y una deplorable ausencia de un criterio de comparación y del principio de veneración. “*¡Somos el pueblo!*” parece ser la nota clave de una educación que no se sustenta tanto en libros como

en cosas.

DIBUJO

En el arte pictórico **evitamos ayudas mecánicas como dameros, líneas de dirección, etc., ni utilizamos el lápiz de mina negra, que se presta más a la copia de obras lineales que a la representación libre de objetos.** Los niños siempre trabajan con el redondo, ya sea con carboncillo o pincel. Producen también ilustraciones de cuentos o poemas, que dejan mucho que buscar en materia de dibujo, y son de poco valor como instrucción artística, pero son ejercicios imaginativos útiles.

CHARLAS CON IMÁGENES

Damos mucha importancia a lo que llamamos charlas con imágenes, es decir: se entrega a los niños una reproducción de un cuadro adecuado, por ejemplo, de Millet, para que lo estudien por su cuenta.

Luego, los niños de seis a nueve años describen la imagen, dando todos los detalles y mostrando con unas líneas en la pizarra dónde está tal árbol o tal casa; juzgando, si pueden, la hora del día; descubriendo la historia, si la hay. Los niños mayores añaden a esto un estudio de las líneas de composición, la luz y la sombra, el estilo particular del maestro, y reproducen de memoria ciertos detalles.



El objeto de estas lecciones es que los alumnos aprendan a apreciar en lugar de a producir.

Pero no hay espacio para más detalles de un plan de estudios que está ilustrado con más detalle en un apéndice.

CAPÍTULO XXII SUGERENCIAS PARA UN CURRÍCULO (PARA NIÑOS MENORES DE DOCE AÑOS)

PARTE III.--EL AMOR AL CONOCIMIENTO

EL USO DE LIBROS REDUCE LAS HORAS DE CLASE

Considerando que bajo el título Educación por Libros se incluyen media docena de grupos de asignaturas, con varias asignaturas en cada grupo, el profesor práctico tenderá a reírse de lo que le parecerá Educación en Utopía. En la práctica, sin embargo, observamos que el uso de libros hace que las horas de trabajo sean cortas. En la *Escuela de Revisión para Padres* no se realizan trabajos con libros ni escritos, ni preparativos ni informes, excepto entre las 9 y las 11:30 para el curso más bajo, y entre las 9 y la 1 para el superior, con media hora de descanso para ejercicios, etc.

-Regresar al Índice-

CAPÍTULO XXII

Se dedican de una a dos horas, según la edad y la clase, por las tardes a manualidades, trabajos de campo, dibujo, etc.; y las noches son totalmente libres, para que los niños tengan tiempo libre para sus aficiones, lectura en familia y similares.

Somos capaces de cubrir una mayor variedad de temas y de trabajar más en cada uno de ellos en menos tiempo del que comúnmente se permite, porque los niños educados de esta manera adquieren el hábito de prestar mucha atención y se mantienen motivados por un interés constante.

EDUCACIÓN “UTILITARIA”

Me inclinaría a decir de la educación, como el Sr. Lecky [probablemente William Edward Hartpole Lecky] dice de la moral, que “*la teoría utilitarista es profundamente inmoral*”. Educar a los niños para cualquier fin inmediato —por ejemplo, para la aptitud comercial o manufacturera— es priorizar la ignorancia general en vista de esa aptitud especial.

Lo mayor incluye lo menor, pero lo menor no incluye lo mayor. **Cualquier trabajo excelente, sea cual sea, lo produce una persona con carácter e inteligencia**, y quienes enseñamos no podemos hacer nada mejor por la nación que preparar a esas personas para sus usos.



El que tiene una relación inteligente con la vida producirá un buen trabajo.

RELACIONES E INTERESES

A lo largo de este libro he hablado de “*Relaciones*” y no de “*Intereses*”, porque los intereses pueden ser casuales, indignos y pasajeros. Todos, incluso los más ignorantes, tienen intereses de algún tipo; mientras que **hacerválida cualquier relación implica que el conocimiento ha comenzado**, al menos, en esa dirección. Pero el defecto de nuestro pensamiento educativo es que hemos dejado de darnos cuenta de que el conocimiento es vital; y, como niños y adultos, sufrimos de mentes desnutridas. Esta inanición intelectual es, sin duda, en parte debido al hecho de que los teóricos de la educación desprecian sistemáticamente el conocimiento.

Estos teóricos son, creo, inclinados a dar más importancia al funcionamiento de la maquinaria intelectual que a su resultado; es decir, consideran que es más importante que un niño piense que sepa. Mi argumento es, más bien, que no puede saber sin haber pensado; y también que no puede pensar sin un suministro abundante, variado y regular de material de conocimiento. **Todos sabemos cómo la lectura de un pasaje puede estimular en nosotros el pensamiento, la investigación, la inferencia y, por lo tanto, proporcionarnos al final algún conocimiento añadido.**

La depreciación de la que hablo no tiene un propósito fijo, ni siquiera se realiza; pero cuanto más se presente la educación como una serie de problemas psicológicos, mayor será la tendencia a manipular, modificar y prácticamente eliminar el conocimiento; ese conocimiento, que es como el aire, la comida y el ejercicio, la vida entera de la mente humana. Al dar “*educación*” sin abundantes conocimientos, somos como personas que deberían aspirar al desarrollo físico dando el máximo de ejercicio con el mínimo de comida.

La adquisición de conocimiento y el disfrute del conocimiento son los fines de la educación del niño; y bien dijo uno de nuestros profetas [Thomas Carlyle]: “*Que un hombre muera en la ignorancia, aun teniendo capacidad para el conocimiento, a eso lo llamo una tragedia*”.

En resumen, creo que nuestros esfuerzos de educación intelectual comúnmente fracasan por seis causas:

CAUSAS DEL FRACASO

- a. **La lección oral**, lo cual, en el peor de los casos, es una tontería muy pobre, y en el mejor, está muy por debajo del tratamiento ordenado del mismo tema por una mente original en el libro adecuado.

(Existen libros adecuados, antiguos y nuevos, en innumerables cantidades, pero es necesario tener mucho cuidado en la elección, así como mucha



experiencia con los gustos y disgustos más bien caprichosos de los niños).

- b. **La conferencia**, comúnmente recopilada de varios libros en notas rápidas por el profesor; y emitida en notas apresuradas, luego escritas y finalmente memorizadas por los alumnos. La conferencia es a menudo cuidadosa, exhaustiva y bien ilustrada; pero *¿Tiene alguna vez igual valor educativo el contacto directo con la mente original de un pensador capaz que ha escrito su libro sobre el tema?* Sabemos que Arnold, Thring y Bowen impartieron conferencias con gran eficacia, pero luego cada uno de ellos impartía conferencias sobre solo unos pocos temas, y cada una era como el brote de un manantial de conocimiento acumulado lentamente. No todos somos Arnolds o incluso Bowens.
- c. **El libro de texto**, comprimido y recomprimido a partir de uno o muchos libros grandes. Estos manuales son de dos tipos: los francamente secos y sin interés, que enumeran hechos y detalles; y los fáciles y seductores. Creo que podemos decir con seguridad que ninguno de estos dos tipos de libro de texto tiene valor educativo.
- d. **El libertinaje de la mente** que surge al excitar otros deseos para que realicen el trabajo del deseo inherente y plenamente adecuado del conocimiento.
- e. En las escuelas primarias, **la dependencia de aparatos y recursos ilustrativos** que tienen un

efecto paralizante sobre la mente.

- f. Nuevamente en las escuelas primarias, **el uso de “Libros de lectura”**, los cuales, por bien seleccionados que estén, no pueden tener el valor de obras consecutivas.

EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LOS LIBROS

Durante los últimos doce años hemos probado el plan de criar a los niños con Libros y Cosas, y, en general, los resultados son satisfactorios. El niño promedio estudia con deleite. No decimos que recordará todo lo que sabe, pero, para usar una frase de Jane Austen, habrá tenido su imaginación calentada en muchas regiones del conocimiento.

CALLEJONES SIN SALIDA

Permítame hacer una digresión por un momento para levantar una nota de advertencia contra el seguimiento de callejones sin salida, ya sea en nuestro pensamiento educativo o en nuestros métodos. Nosotros no, en el ámbito de la educación, encontramos tesoros escondidos excavando casualmente en los caminos comunes. **Creyendo en la evolución, percibimos que las ideas también tienen su linaje y su progeñe**, y siguen sus propias leyes de generación. Un chino erudito y reflexivo se abstraerá del mundo exterior, se separará de las ideas de otros y, cuando haya llegado a un estado



de vacuidad adecuado, tomará sus pinceles para escribir y producirá, desde su conciencia interior, no algo que haya visto u oído jamás, o incluso imaginado, sino algún jeroglífico de curvas, bastante agradable y presentable si resulta ser un artista. A esta producción inconexa la investe arbitrariamente con el carácter de un símbolo, y sus compañeros están dispuestos a recibirla como tal, y la cuelga debidamente en su Salón de las Tablas. (Véase “A través de un Shensi Oculto”, de F. Nichols).

Algunos de nosotros quizá conozcamos las fluidas curvas que representan la felicidad en este lenguaje simbólico.

Ahora bien, todo esto es muy atractivo, y la mente occidental está dispuesta a sucumbir al encanto de tales fantasías. Pero *¿no ofrece acaso una clave para ese desconcertante problema que llamamos China?* Aquí tenemos un vasto pueblo con elevadas cualidades morales, de inteligencia astuta y a veces profunda, cuya civilización ha permanecido aparentemente estacionaria durante miles de años. *¿Será la causa, quizás, una tendencia a seguir futilidades intelectuales, callejones sin salida, en todas direcciones?* Estas personas no se dan cuenta de que **el método implica un fin percibido, un camino para ese fin y un progreso paso a paso en el camino;** ni perciben que una noción se convierte en una idea fructífera solo por el impacto de una idea externa.

Una fina arrogancia celestial les asegura su derecho a hallazgos casuales; por lo tanto, no progresan, sino que permanecen en todas las cosas como estaban.

Ahora bien, aquí está el peligro que nos acecha en la educación. Nos aferramos a la ambidextría, a las figuras dibujadas con el compás sin intención, al estudio infantil aplicado a la mente, a terribles aglutinaciones que llamamos *masas de apercepción* a las futilidades intelectuales en cien direcciones, cada una de las cuales, esperamos, nos dará la clave de la educación. Podemos percibir la futilidad de tales nociones aplicando la prueba del progreso. *¿Son el camino hacia algo y, de ser así, hacia qué?* Nos deja, por reverencia a los niños, ser modesto; no arriesguemos sus intereses con la esperanza de que este o aquel nuevo camino conduzca a grandes resultados si la gente tuviera el coraje de seguirlo.

Es emocionante convertirse en pionero; pero, por el bien de los niños, puede ser bueno limitarnos a seguir solo aquellos caminos por los cuales sabemos que las personas han llegado, o aquellos caminos más nuevos que ofrecen medios evidentes y seguros de progreso hacia un fin deseado. La voluntad propia no se le permite al pedagogo; y no puede dejarse llevar por modas.



UN NIÑO EDUCADO

El conocimiento es, sin duda, un término comparativo, y el conocimiento de una materia que posee un niño sería la ignorancia de un estudiante. De todos modos, existe un niño educado: un niño que posee un conocimiento sólido y amplio de una serie de temas, todos los cuales le interesan; un niño así estudia con deleite.

LOS NIÑOS SE DELEITAN DE LA ESCUELA, PERO NO POR AMOR AL CONOCIMIENTO

Se dirá con verdad que la mayoría de los niños se deleitan en la escuela; **se deleitan con el estímulo de la vida escolar, con el bullicio social del compañerismo;** son emuladores, **ávidos de recompensa y alabanza;** disfrutan de los mil intereses legítimos de la vida escolar, **incluida la atractiva personalidad de tal o cual profesor; pero parece dudoso que el amor al conocimiento, en sí mismo y para sí mismo, sea usualmente un motivo poderoso en el joven estudiante.**

El asunto es importante porque, de todos los motivos alegres de la vida escolar, **el amor al conocimiento es el único perdurable;** el único que determina la escala, por así decirlo, en la que la persona vivirá de ahí en adelante. Mi argumento es, repitiendo lo que se ha dicho, que todos los niños tienen una capacidad y un

amor latente por el conocimiento; y que el conocimiento sobre personas y Estados se puede obtener mejor de los libros, y los niños deberían obtenerlo de sus propios libros.

En cientos de biografías hay indicios de niños y niñas que han crecido entre libros; y no cabe duda de que en muchas escuelas el estudio de los libros es la base del trabajo. Éste es probablemente el principio que mantiene perennemente vivas nuestras grandes escuelas públicas; viven, en la medida en que viven, de los libros.

El mejor alumno de la escuela pública es un buen producto; y quizás el peor ha tenido su imaginación tocada por ideas; sin embargo, la mayoría reconocemos que la escuela pública a menudo fracasa, ya que lanza al mundo al niño promedio, aburrido e ignorante, porque el currículo ha sido demasiado limitado para hacerle cualquier tipo de apelación. **Y debemos recordar que, si un joven deja la escuela a los diecisiete o dieciocho años sin haberse convertido en un lector diligente y encantado, es bastante seguro que nunca llegará a ser lector;** sin embargo, puede ser que el paso esencial en cualquier reforma de las escuelas públicas deba venir en forma de una debida preparación en un currículo amplio, abordado inteligentemente, entre los seis y los doce años.



UNA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Agrego apéndices para mostrar

- a. Cómo un currículo amplio y el uso de muchos libros funcionan en la Escuela de Revisión de Padres;
- b. qué progreso debería haber logrado un alumno de doce años en tales condiciones; y
- c. qué uso se hace de las lecciones orales. Si el lector considera que los niños en cuestión demuestran su derecho de entrada a varios campos del conocimiento, que muestran un apetito distinto por dicho conocimiento, que el pensamiento y el poder mental se desarrollan con los libros que leemos, pero no lo hacen ni pueden hacerlo con las conferencias que escuchamos; si realmente se convence de la verdad de lo que he propuesto, creo que verá que no es una reforma educativa aquí y allá, sino una **REVOLUCIÓN EDUCATIVA** la que tenemos ante nosotros, a la que cada uno de nosotros está obligado a poner su mano.

LA CARTA MAGNA DE LOS NIÑOS

Mi argumento, y creo haberlo justificado por mi experiencia, que se abrirán muchas puertas a los niños y niñas hasta que tengan al menos doce o catorce años, y siempre las puertas de buenas casas (“La educación”, dice Taine, *“no es más que una tarjeta de invitación a salones nobles y privilegiados”*);

que no se les introducirá en ningún tema mediante compendios, resúmenes ni selecciones; que los jóvenes aprendan qué es la historia, qué es la literatura, qué es la vida, de los libros vivos de aquellos que saben. Sé que es posible, porque se está haciendo a gran escala.

Si realmente nos ha llegado la convicción, la Carta Magna de la libertad intelectual de los niños está ante nosotros. La necesidad es inmediata, los medios son evidentes. Esto, al menos, creo que deberíamos reclamar: que, hasta los doce años, todos los niños y niñas sean educados con un currículo similar, con un hábito de lectura similar al que hemos estado considerando. (Es muy alentador que las nuevas regulaciones de la Junta de Educación, tanto para escuelas primarias como secundarias, se presten a las líneas de trabajo que se defienden en estas páginas).



APÉNDICE I

PREGUNTAS PARA USO DE LOS LECTORES I

CAPÍTULO I.
DOCILIDAD Y AUTORIDAD EN EL
HOGAR Y EN LA ESCUELA

1. ¿En qué aspectos hay mejores relaciones entre los hijos y sus mayores que hace una o dos generaciones?
2. Caracterice a la generación anterior de padres.
3. ¿Qué ocurre con los hogares “*mal guiados*”?
4. Dé un ejemplo de la regla de Martinet. Nombre a algunos hombres notables que crecieron bajo tal regla.
5. Compare al padre arbitrario de ahora con el padre arbitrario del pasado.
6. ¿Fue un fracaso la regla arbitraria?
7. ¿Qué pensamiento debería alentar nuestros propios esfuerzos?
8. Demuestre que la arbitrariedad surgió de las limitaciones.
9. Que es una causa de la reticencia de los niños.
10. ¿De qué manera ha alterado la dirección del pensamiento filosófico las relaciones entre padres e hijos?

11. ¿Qué efecto tiene la doctrina de la “Razón Infalible” sobre la autoridad?
12. Demuestre que el pensamiento inglés proclama de nuevo la apoteosis de la Razón.
13. ¿Cuál es la justificación final de la idea de autoridad?
14. ¿Por qué la entronización de la razón humana es el destronamiento de la máxima autoridad?
15. Demuestre que la propagación de una idea es “tan rápida como el pensamiento”.
16. ¿Por qué se ha vuelto intolerable la noción de la finalidad de la razón humana?
17. ¿Sobre qué bases diría que la autoridad y la docilidad son principios fundamentales?
18. Demuestre que el interés propio no explica la respuesta de docilidad a la autoridad.
19. Demuestre que la obra de los filósofos racionalistas fue necesaria.
20. Demuestre que defienden la libertad humana.
21. Escriba cómo parece llevarse a cabo la educación del mundo.
22. Demuestre el peligro de la noción de que la autoridad recae en las personas.
23. Demuestre que una persona con autoridad está bajo autoridad.



CAPÍTULO II.
DOCILIDAD Y AUTORIDAD EN EL
HOGAR Y LA ESCUELA
PARTE II - CÓMO SE COMPORTA LA AUTORIDAD

1. Demuestre, con un ejemplo, que es fácil equivocarse por principio.
2. Distinga entre autoridad y autocracia.
3. ¿Cómo se comporta la autocracia?
4. Demuestre que es el autócrata quien condona deberes y concede indulgencias.
5. ¿Cómo se comporta la autoridad?
6. Dé media docena de características que permitan distinguir el gobierno de la autoridad.
7. ¿Cuáles son las cualidades propias de un gobernante?
8. Distinga entre obediencia mecánica y razonable.
9. Muestre el uso de la primera.
10. Muestre cómo los actos de obediencia mecánica ayudan a un niño a usar su cuerpo con maestría.
11. ¿Cómo se entrena al hombre que puede obligarse a hacer lo que quiere?
12. ¿Por qué el esfuerzo de decisión es el mayor esfuerzo de la vida?
13. Muestre cómo el hábito nos ahorra gran parte de este trabajo.

Traducido al español por padres educadores
en el hogar de la Comunidad de Educación Viva, México.

[-Regresar al Índice-](#)

14. Muestre cómo el hábito de la obediencia facilita la vida de los niños.
15. ¿Cómo evita la autoridad la causa de la ofensa?
16. Muestre que la autoridad alerta en el hogar es una fuerza preventiva.
17. Muestre cuán importante es el cambio de pensamientos, la diversión, en la formación del hábito.
18. Muestre que los niños también ejercen autoridad.
19. ¿Qué pregunta podrían hacerse los padres a sí mismos diariamente como una ayuda para el mantenimiento de la autoridad?

CAPÍTULO III.
“INACTIVIDAD MAGISTRAL”

1. Compare nuestro sentido de responsabilidad con el de los años cincuenta y sesenta.
2. Demuestre que el cambio de perspectiva indica progreso moral.
3. ¿Qué tipo de responsabilidad pesa considerablemente actualmente sobre las personas reflexivas?
4. Demuestre que la ansiedad es la nota característica de una etapa de transición.
5. ¿Por qué el sentido de responsabilidad produce un hábito de inquietud e inquietud?

Tomado de la Obra Magistral
“Educación en el Hogar” de Charlotte M. Mason



6. ¿Por qué conviene admitir la idea de la «inactividad magistral» como factor educativo?
7. ¿Cuáles son las cuatro o cinco ideas que se encierran en esta “inactividad magistral”?
8. ¿Cuál es la frase de Wordsworth?
9. ¿Cuál es el primer elemento de esta actitud mental?
10. Demuestre que el buen humor es el segundo elemento.
11. Que la confianza en uno mismo también es necesaria.
12. ¿Qué pueden aprender las madres del estilo refinado y sencillo de algunos padres?
13. Demuestre que la confianza en los hijos también es un elemento de la “inactividad magistral”.
14. ¿Por qué deben ser omniscientes los padres y los maestros?
15. Demuestre por qué la “inactividad magistral” es necesaria para la crianza de un niño cuya vida está condicionada por el “destino y el libre albedrío”.
16. ¿Qué delicado equilibrio entre el destino y el libre albedrío debe buscarse para el niño?
17. Demuestre la importancia de una mente sana en un cuerpo sano para los padres.

18. ¿Qué podemos aprender de la cualidad que todos los primeros pintores han otorgado al modelo “Madre”?
19. Dé uno o dos consejos prácticos para madres cansadas.
20. ¿Por qué es necesario el ocio para el bienestar infantil?
21. ¿Cuál es el fundamento de la «inactividad magistral» que nos ocupa?

CAPÍTULO IV. ALGUNOS DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS COMO PERSONAS

1. ¿Por qué los niños deben ser libres en su juego?
2. ¿En qué sentido los juegos organizados no son juego?
3. ¿Por qué debemos tener cuidado de no interferir con el trabajo de los niños?
4. Demuestre que los niños deben mantenerse en pie o caer por su propio esfuerzo.
5. Demuestre el peligro de un sistema de incitación.
6. ¿Hasta qué punto podemos confiar en la dedicación de niños y niñas?



7. ¿Hasta qué punto deben los niños ser libres para elegir a sus amigos?
8. ¿Para gastar su paga?
9. ¿Para formarse sus opiniones?
10. Demuestre que la espontaneidad no es una flor silvestre autóctona.

CAPÍTULO V. LA PSICOLOGÍA EN RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO ACTUAL

1. Caracterice el pensamiento educativo del siglo XVIII.
2. Demuestre que nosotros también hemos tenido un período de certidumbre.
3. Explique la insatisfacción general que padecemos ahora.
4. ¿Mediante qué pruebas podemos discernir una psicología funcional para nuestra propia época?
5. Ilustre el hecho de que la sacralidad de la persona está entre los pensamientos vivos de la época en la que nos estamos criando.
6. ¿Con qué fundamentos exigimos a la educación que aproveche al máximo a la persona?

7. ¿Cómo debe considerarse “la solidaridad de la raza” en la educación?
8. Demuestre que el mejor pensamiento de cualquier época es el pensamiento común.
9. Analice los Estados de Conciencia de Locke.
10. Demuestre que esta teoría no contempla la evolución de la persona.
11. ¿Cómo se compara la psicología fisiológica moderna con la teoría de Locke?
12. ¿Cómo define el profesor James esta psicología?
13. Demuestre que esta definición hace que la producción de pensamiento, etc., sea puramente mecánica.
14. ¿Hasta qué punto esta suposición es «materialismo injustificable»?
15. ¿Cuál es el pronunciamiento del profesor James sobre la llamada «nueva psicología»?
16. Ilustre el hecho de que una psicología que elimina la personalidad es lúgubre y desvitalizante.
17. ¿Con qué señales podemos reconocer el hecho de que la «nueva psicología» se convierte en parte de nuestra fe?
18. Demuestre que este sistema es inadecuado, innecesario e inarmónico.
19. ¿En qué punto frena la evolución del individuo?



CAPÍTULO VI. ALGUNAS TEORÍAS EDUCATIVAS EXAMINADAS

1. ¿Qué debemos a las escuelas de Pestalozzi y Fröbel?
2. ¿Cuál es la fuente de la debilidad en sus concepciones?
3. Compare «haz felices a los niños y serán buenos» con «sé bueno y serás feliz».
4. Demuestre el error fundamental de considerar al hombre simplemente como parte del cosmos.
5. Demuestre que la lucha por la existencia es parte de la vida incluso para un niño.
6. Que cualquier tipo de transición viola los principios de unidad y continuidad.
7. ¿Por qué es tentadora la teoría herbartiana?
8. Demuestre que esta teoría trata a la persona como un efecto y no como una causa.
9. Demuestre que las funciones de la educación están sobrevaloradas por ella.
10. Demuestre que este sistema de psicología no está en armonía con el pensamiento actual en tres aspectos.
11. Demuestre que la verdad educativa es un bien común.

[-Regresar al Índice-](#)

12. ¿Cuáles son las características de un niño que recibe una educación adecuada?
13. ¿Qué se expresa, a grandes rasgos, en la palabra persona?
14. Muestre cómo una persona se asemeja a la «nube» de Wordsworth.
15. Describa una doctrina adecuada de la educación
16. Muestre cómo se relaciona con las tres grandes ideas que hoy en día se mueven en la mente humana.
17. ¿Qué diría de la influencia personal en la educación?
18. ¿Qué implica decir que la educación es la ciencia de las relaciones?
19. ¿Por qué la enseñanza no debe ser intrusiva?
20. ¿Qué actitud del maestro surge del reconocimiento del niño como persona?

CAPÍTULO VII. UNA TEORÍA ADECUADA DE LA EDUCACIÓN

1. Da, a grandes rasgos, una definición de ser humano.
2. ¿Qué dirías de sus capacidades?



3. ¿Qué hay de sus limitaciones?
4. ¿Cuáles son las dos funciones de un ser humano bajo educación?
5. ¿De qué proceso físico depende la educación?
6. ¿Qué sabemos o suponemos del comportamiento de las ideas?
7. ¿Cuál parece ser la ley de la generación de ideas?
8. ¿Por qué diferentes ideas atraen a diferentes mentes? Ilústralo con una figura.
9. ¿Tenemos alguna razón para creer que una idea puede causar impresión en la materia?
10. Menciona algunas de las acciones reflejas mediante las cuales respondemos a una idea que nos impacta.
11. ¿Cómo se corresponde el espíritu con el espíritu, humano o divino?
12. ¿Un niño nace equipado con ideas?
13. ¿Cuál es el campo abierto al pedagogo?
14. ¿Qué podemos aprender de la historia bastante bien acreditada del “Niño de Núremberg”?
15. ¿Qué hace la naturaleza, sin ayuda, por un niño?
16. Demuestre que el niño normal posee todas las facultades necesarias para su beneficio.
17. ¿Hasta qué punto la plenitud de la vida depende

del establecimiento de relaciones?

18. Demuestre que, en nuestra forma habitual de tratar la ciencia, por ejemplo, debilitamos una afinidad natural.
19. ¿Por qué se debe enseñar a un niño a reconocer las cosas naturales que lo rodean?
20. ¿Cómo se le puede ayudar a apreciar la belleza?
21. ¿Por qué debe comenzar con un conocimiento directo de la ciencia?
22. Demuestre que la apreciación y el conocimiento preciso tienen su momento.

CAPÍTULO VIII. CIERTAS RELACIONES PROPIAS DEL NIÑO

1. ¿Cuánto tiempo le daría a un niño para que inicie las relaciones que le son propias?
2. ¿Qué relaciones dinámicas debería tener?
3. ¿Qué poder sobre lo material?
4. Demuestre que debería tener intimidad con los animales.
5. ¿Qué ámbito de estudio corresponde a las relaciones humanas?
6. Dé un ejemplo de la idea del despertar y su resultado.



7. Demuestre que la inteligencia está limitada por los intereses.
8. ¿Cuál debería ser el efecto si los niños fueran personas plenamente realizadas?
9. ¿Qué efecto ha tenido la psicología actual en el sentido del deber?
10. Demuestre que los niños solían recibir una formación ética bastante sólida.
11. ¿Cuál es la situación actual?
12. Demuestre que «mi deber hacia el prójimo» es la única base sólida para las relaciones morales.
13. ¿Es innato el sentido de lo que nos corresponde?
14. ¿Por qué se debe enseñar a un niño a autogestionarse?
15. ¿Por qué los niños deben tener intimidad con personas de todas las clases sociales?
16. ¿Cómo se puede promover su aptitud como ciudadanos?
17. ¿Cuáles son los tres grandes grupos de relaciones que un niño debe establecer?
18. ¿Cuál es el más importante de estos?
19. Demuestre que los sentimientos o emociones religiosas no cumplen con el «deber hacia Dios».
20. Distinga entre sentimiento y deber.

CAPÍTULO IX. UN GRAN EDUCADOR

1. Ilustre el hecho de que el pensamiento herbartiano tiene mayor influencia que cualquier otro en el continente.
2. Demuestre que nosotros, al igual que Herbart, descartamos las «facultades».
3. ¿Qué dice Herbart sobre la omnipresencia de las ideas dominantes?
4. ¿De qué maneras reconocemos también nosotros la influencia del *Zeitgeist*?
5. ¿Cómo enumera Herbart a los maestros de escuela del niño?
6. Demuestre que compartimos su comprensión del lugar de la familia.
7. ¿Qué dice Herbart sobre el niño en la familia?
8. Demuestre que también nosotros sostenemos que toda educación surge y se basa en nuestra relación con Dios Todopoderoso.
9. ¿Por qué no deberíamos dividir la educación en religiosa y secular?
10. ¿Qué doctrina de la Iglesia medieval sostenemos con respecto a los “sujetos seculares”?
11. ¿De qué dependen, según Herbart, el bienestar, la civilización y la cultura de un pueblo?



12. Analice la gran incertidumbre que existe en cuanto al propósito de la educación.
13. ¿Deberíamos seguir a Rousseau, Basedow, Locke, Pestalozzi y Froebel en nuestros intentos de determinar el propósito de la educación?
14. Demuestre, según el Dr. Rein, por qué no, en cada caso.
15. Demuestre que la teoría de Herbart es ética, como la nuestra.
16. Cite a este autor sobre la oscuridad de la psicología.
17. Pero tenemos dos principios claros. ¿Cuáles son?
18. ¿Cuál es probablemente el defecto fundamental de la filosofía educativa de este gran pensador?

CAPÍTULO X. ALGUNOS ASPECTOS NO CONSIDERADOS DEL ENTRENAMIENTO FÍSICO

1. ¿Por qué nuestra cultura física no tiende a formar héroes?
2. ¿Cuál es el fin de la cultura física?
3. Demuestre que esto implica la idea de vocación.
4. ¿Qué principio debería frenar el exceso, ya sea en el trabajo o en el placer?

-Regresar al Índice-

5. ¿Deberían los padres criar a sus hijos con rigor?
¿Por qué no?
6. Escriba un tema breve sobre cada uno de los puntos sugeridos para su consideración.
7. Demuestre la importancia del hábito en el entrenamiento físico.
8. Demuestre que el autocontrol es un hábito.
9. Demuestre el mal de los ejercicios excesivos que conducen a la indulgencia.
10. ¿Cómo puede el autocontrol en situaciones de emergencia convertirse en una práctica?
11. ¿Qué opinas de las señales físicas de los estados mentales?
12. Muestra que la disciplina debe convertirse en autodisciplina.
13. ¿Cuál es el papel de los padres en las vacaciones con respecto a la disciplina escolar?
14. ¿Cómo señalan los “hábitos locales” la necesidad de autodisciplina incluso en un niño pequeño?
15. Muestra cómo la alerta debe ser entrenada como un hábito físico.
16. Que la “percepción rápida” es menos un don que un hábito.
17. Escribe temas cortos sobre cada uno de los temas aquí sugeridos para su consideración.



18. Muestra el valor de las ideas inspiradoras para iniciar hábitos.
19. ¿Cómo podrías usar la idea de “fortaleza” en la educación?
20. ¿De “servicio”?
21. ¿De “coraje”?
22. ¿De “prudencia” en relación con el deber de la salud?
23. ¿Cuál es el mayor impulso hacia la castidad que podemos tener?
24. Escribe temas cortos sobre los temas sugeridos.

CAPÍTULO XI. ALGUNOS ASPECTOS NO CONSIDERADOS DE LA FORMACIÓN INTELLECTUAL

1. Demuestre que somos, en cierta medida, respetuosos de la ley en asuntos físicos y morales.
2. Que no lo somos en asuntos intelectuales.
3. ¿Cuáles son los tres hechos fundamentales que no están sujetos a discusión?
4. Demuestre que uno u otro de los tres siempre es objeto de debate.

5. ¿Cuáles son los tres puntos de referencia fijos que alcanzamos cuando comprendemos que Dios existe, el yo existe y el mundo existe?
6. ¿Por qué es necesario reconocer las limitaciones de la razón?
7. Describe la acción involuntaria de la razón.
8. Muestra, con ejemplos, (a) cuál es la función de la razón y (b) cuál no es la función de la razón.
9. Muestra, con ejemplos, que las guerras, las persecuciones y las disputas familiares se deben a la noción de que lo que la razón demuestra es correcto y verdadero.
10. ¿Por qué se le debe enseñar a un niño las limitaciones de su propia razón?
11. ¿Qué error se comete comúnmente con respecto al intelecto y el conocimiento?
12. Muestra que el mundo se educa mediante el conocimiento dado ‘en las comidas’.
13. ¿Cómo caracterizarías nuestra propia era en cuanto al conocimiento que se nos ha dado?
14. ¿Cómo reconoció la Iglesia medieval el origen divino del conocimiento?
15. ¿Por qué nada es tan práctico como una gran idea?
16. Muestra la importancia de formar hábitos intelectuales.



17. Muestra que confiamos ciegamente en los estudios disciplinarios para la formación de tales hábitos.
18. Nombra y describe media docena de hábitos intelectuales en los que se debe entrenar a un niño.
19. Demuestre que el progreso, tanto en la vida intelectual como en la cristiana, depende de la meditación.
20. Demuestre que un niño debe recibir diariamente un sustento de ideas vivas. ¿Cómo erramos en este aspecto?
21. Haga algunas observaciones sobre la literatura apropiada para niños.
22. Ilustre el hecho de que el desarrollo intelectual de los niños es independiente.
23. ¿Por qué ley se apropian los niños de ideas nutritivas?
24. ¿Cuál es, entonces, la función de los padres y maestros?
25. ¿Qué falla de los padres suele ser fatal para el crecimiento?
26. Escriba algunas observaciones sobre cada uno de los temas sugerido en conexión con la vida intelectual de los niños.
27. ¿Cuál era el objetivo educativo de Platón?

CAPÍTULO XII. ALGUNOS ASPECTOS NO CONSIDERADOS DE LA FORMACIÓN MORAL

1. ¿Cuáles son los tres principios que sustentan el pensamiento educativo propuesto en estos volúmenes?
2. ¿Qué principio se reconoce universalmente como la base de la enseñanza moral?
3. ¿Cómo funciona la autoridad?
4. «Un hombre solo puede actuar según sus posibilidades»; analice esta falacia.
5. Defina los límites de la autoridad.
6. ¿Cuál es la consecuencia de la acción arbitraria?
7. ¿Qué antigua controversia sobre las sanciones de la moralidad preocupa hoy a los hombres?
8. Demuestre que Sócrates tuvo que enfrentarse a la doctrina popular actual de otras formas.
9. ¿Cuál es el resultado necesario de esta enseñanza?
10. ¿Cómo se debe enseñar a los niños que el deber solo existe como aquello que le debemos a Dios?
11. Demuestre que la moral no es innata.
12. Que cierta moralidad rudimentaria sí se adquiere por herencia y entorno.



13. ¿Cómo logramos una conciencia educada?
14. Demuestre que los niños no nacen ni morales ni inmorales.
15. Muestre el peligro de los esfuerzos morales esporádicos.
16. ¿Dónde debemos buscar la base de nuestra enseñanza moral?
17. ¿Qué les debemos a los poetas en este sentido?
18. ¿Cómo proporcionó la Iglesia medieval lecciones morales objetivas?
19. Ilustre nuestro fracaso en este aspecto.
20. ¿Por qué los niños deben inspirarse en ideales elevados?
21. Demuestre el valor de la biografía en este contexto.
22. Mencione las virtudes que nos inspiran los poetas.
23. Haga una sugerencia sobre la selección de lemas.
24. ¿Cómo pueden los padres y maestros ayudar a los niños a desarrollar el hábito de los pensamientos dulces?
25. Enumere y analice algunas de las virtudes que se debe enseñar a los niños a desarrollar.
26. Distinga entre ser bueno y amar a Dios.

CAPÍTULO XIII. ALGUNOS ASPECTOS NO CONSIDERADOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

1. Muestre cómo el principio de autoridad influye en la enseñanza religiosa.
2. ¿En qué ideas necesitan ser educados especialmente los niños de nuestros días?
3. ¿Cómo ciertas preguntas “en el aire” militan contra el sentido de autoridad?
4. ¿En qué aspectos funciona la autoridad como un gobierno nacional bueno y justo?
5. Analice la autoridad en relación con el castigo
6. Analice cada uno de los diversos temas sugeridos en relación con el tema de la autoridad en la vida religiosa.
7. Demuestre que los hábitos son tan importantes para los religiosos como para la vida física, moral e intelectual.
8. ¿Cómo procuraría que un niño se habitúe a pensar en Dios?
9. Analice la cuestión de las actitudes reverentes.
10. ¿Cómo usaría “por causa de los ángeles” en este contexto?



11. Demuestre la importancia de la regularidad en el tiempo y el lugar en las oraciones de los niños.
12. ¿Por qué no se deben dejar las oraciones de la tarde hasta la hora de dormir?
13. ¿Qué se puede decir de los libros de texto cortos?
14. Muestre el peligro de perder la enseñanza narrativa de las Escrituras.
15. ¿Por qué no se debe animar a los niños a realizar lecturas u oraciones extensas?
16. ¿Cómo se debe fomentar el hábito de la alabanza?
17. Muestre el valor del hábito de guardar el domingo y describa el domingo de un niño.
18. Escriba sus reflexiones sobre cada uno de los temas sugeridos en relación con los hábitos de la vida religiosa.
19. Muestre la importancia de seleccionar las ideas inspiradoras que nos proponemos dar a los niños en las cosas de la vida divina.
20. ¿Qué otro punto requiere nuestra atención?
21. ¿Qué idea vitalizadora es de primera importancia en la enseñanza de los niños?
22. ¿Cómo se debe enseñar a los niños que la esencia del cristianismo es la devoción a una Persona?
23. ¿Por qué es necesario enseñar a los niños que hay un Salvador del mundo?

24. ¿Qué enseñanza les darías sobre la obra del Espíritu Santo?

CAPÍTULO XIV. UN PENSAMIENTO MAESTRO

1. ¿Cuál es el lema de la Unión de Padres?
2. Demuestre que este lema es una idea maestra.
3. ¿Por qué “la educación es una atmósfera” es la cláusula del lema que más nos complace?
4. ¿Cuál es el resultado si esta parte se toma como el todo?
5. ¿Qué defecto en la educación provoca el aburrimiento y el deseo de divertirse con espectáculos?
6. ¿Cuál fue la fórmula inconsciente del siglo XVIII?
7. ¿Cuál fue el resultado de esta visión unilateral de la educación?
8. Demuestre que la idea del desarrollo de las facultades también se basa en una noción unilateral.
9. ¿Cuál es la tendencia de una educación basada en el desarrollo de las facultades?



10. ¿Debería ser nuestro objetivo formar especialistas?
¿Por qué no?
11. Demuestre qué tipo de educación resulta en una mente sana y equilibrada.
12. Demuestre que la Iglesia medieval comprendió, mejor que nosotros, que «la educación es vida».
13. Esboce el esquema de la filosofía educativa que se encuentra en las paredes de la «Capilla Española» de Santa María Novella.
14. Demuestre cómo este credo educativo unifica la vida.
15. ¿Qué dice Coleridge sobre el origen de las grandes ideas de la naturaleza?
16. ¿Qué le escribe Miguel Ángel a su amigo sobre la necesidad de un régimen de grandes ideas?
17. ¿Cuál es la enseñanza especial que se concede a los hombres de hoy?
18. ¿Qué opiniones suelen adoptar las personas con respecto a esta enseñanza?
19. ¿Qué dice Huxley sobre las ideas en la ciencia?
20. ¿Cómo nos alivian la ansiedad y aclaran nuestras perplejidades las enseñanzas de Simone Memmi y Coleridge?
21. ¿Cómo describe Coleridge la botánica tal como existía en su época?

22. ¿Qué ha hecho la evolución, la palabra clave de nuestra época, para resolver esta y otras perplejidades?
23. Pero ¿cuál ha sido el objeto de estudio de los filósofos durante tres mil años?
24. ¿Cómo intentó Heráclito resolver el problema?
25. ¿Cómo lo hizo Demócrito?
26. Demuestre que ciertos conocimientos de historia y filosofía deberían hacernos reflexionar al usar la clave de la evolución.
27. Demuestre que la personalidad persiste y no se puede resolver con esta clave.
28. ¿Por qué es necesario que padres y maestros consideren su actitud ante esta cuestión?
29. ¿Cuáles son las cuatro actitudes que se pueden adoptar?
30. ¿Qué beneficios obtendrán los niños si sus maestros adoptan la última mencionada?
31. ¿Qué dos cosas nos incumben con respecto a las grandes ideas con las que se enseña al mundo?
32. Demuestre el peligro de convertir la educación en un asunto demasiado personal.
33. Si la educación es un asunto mundial, demuestre que debemos tener una idea rectora al respecto.
34. ¿Qué ideas deberían regular el currículo de un niño o niña menor de catorce años?



35. Demuestre la importancia de buenos libros y de muchos libros para el uso de los niños.
36. ¿Por qué no podemos elegir o rechazar ciertas “asignaturas” arbitrariamente?

CAPÍTULO XV. LIBROS ESCOLARES Y CÓMO CONTRIBUYEN A LA EDUCACIÓN

1. ¿Qué ideas nos deja el incidente citado de Los Vecinos ?
2. ¿Qué tipo de libros sustentan la vida intelectual?
3. ¿Qué opina de los libros escolares de las editoriales?
4. ¿Por qué los profesores inteligentes recurren a las clases orales?
5. Mencione algunas de sus desventajas.
6. ¿Qué preguntas deberíamos plantearnos sobre un joven que ha terminado su educación?
7. ¿Dónde radica el error de nuestro sistema educativo?
8. Demuestre que subestimamos a los niños y, por lo tanto, los educamos mal.
9. ¿Cuál era el estilo de vida familiar en la última generación?

-Regresar al Índice-

10. ¿Cómo describiría a los niños tal como son?
11. Demuestre que nuestra gran labor es darles ideas vivificantes.

CAPÍTULO XVI. CÓMO USAR LOS LIBROS ESCOLARES

1. ¿Qué pregunta debemos hacernos respecto a un tema de instrucción?
2. ¿Qué entiendes por temas disciplinarios?
3. ¿Qué peligro conlleva el uso a ciegas de estos?
4. ¿Qué idea debería ser un «ábrete sésamo» para muchos estudios vitalizadores?
5. Ilustre el hecho de que la Biblia es la gran fuente de impresiones morales.
6. ¿Qué impresiones causaron en De Quincey sus lecturas bíblicas en la guardería?
7. ¿De qué maneras le atraía la liturgia?
8. ¿Por qué debería un niño profundizar en su propio conocimiento?
9. ¿Cuáles son los usos de la lección oral y la conferencia?
10. ¿Por qué deberían los niños usar libros vivos para sí mismos?
11. ¿Cuál es la marca de un libro apropiado?



12. ¿Cómo sabremos si los niños disfrutan de un libro?
13. ¿Qué debe hacer el maestro con respecto a la enseñanza mediante el libro?
14. ¿De qué maneras deben los niños trabajar con sus libros?
15. ¿Cuál es la manera más sencilla de abordar un párrafo o capítulo?
16. ¿Por qué la preparación debe consistir en una sola lectura atenta?
17. Mencione otras maneras de usar los libros.
18. ¿Qué recursos podrían usar los niños en sus estudios?
19. ¿Qué hace el profesor para preparar una clase?
20. ¿Cuál es el peligro de usar demasiados recursos disciplinarios?
21. ¿Por qué corremos el riesgo de descuidar los libros?

CAPÍTULO XVII.

LA EDUCACIÓN ES LA CIENCIA DE LAS RELACIONES: NOS EDUCAN NUESTRAS INTIMIDADES

1. ¿Cuáles son nuestros tres instrumentos educativos y por qué nos limitamos a ellos?

-Regresar al Índice-

2. ¿Por qué no podemos inmiscuirnos en la personalidad de los niños?
3. ¿De qué maneras podemos moderar demasiado la vida de los niños?
4. ¿Qué ejemplo de cuentos de hadas que sirven de pantalla y refugio nos da Wordsworth en El Preludio?
5. ¿Qué tiene que decir sobre la vida espontánea de los niños?
6. ¿De qué depende la plenitud de la vida?
7. Distinga entre la relación de las ideas con las ideas y la relación de las personas con las ideas que les son propias.
8. Demuestre que el objetivo de la educación no es hacer algo del niño, sino ponerlo en contacto con todo lo que le concierne.
9. Describa la autoeducación de un infante. ¿Qué nos dice Wordsworth sobre este punto?
10. ¿Cuál es nuestro papel en su educación?
11. ¿Cuál es nuestro error común; cuáles son sus resultados?
12. Distinga entre negocio y deseo.
13. ¿Qué intentos se hicieron para enseñar a Ruskin a montar y qué piensa él de esos intentos?



14. ¿Qué acusación presenta contra las limitaciones de su condición?
15. ¿Por qué deberían aprender tanto de Præterita, especialmente los padres que viven en villas?
16. Enumere las oportunidades de Wordsworth para forjar relaciones dinámicas.
17. Demuestre que estas surgieron de forma natural con el transcurso de los acontecimientos.

CAPÍTULO XVIII. NOS EDUCAN NUESTRAS INTIMIDADES - PARTE II - OTRAS AFINIDADES

1. ¿Qué oportunidades tuvo Ruskin de aprender a usar los materiales?
2. ¿Qué sabemos de la intimidad de ambos niños con los objetos naturales?
3. Describa los estudios de flores de Ruskin.
4. Sus estudios de guijarros.
5. Demuestre que estos se convirtieron en una intimidad que moldeó su vida.
6. ¿Con qué libros creció Ruskin?
7. ¿Cuál es la primera mención que encontramos de su insaciable deleite por un libro?
8. ¿Qué cualidades de Byron lo deleitaron?

[-Regresar al Índice-](#)

9. Describa el deleite de Wordsworth por Las mil y una noches.
10. ¿Cuál es la defensa de Wordsworth del «romance» en la educación?
11. ¿Qué dice a favor de la libertad de explorar los libros?
12. Describa su primera fascinación por la poesía.
13. Demuestre que el sentido histórico de Ruskin parece estar siempre conectado con los lugares.
14. ¿Cómo delata cierta falta de contacto vivo con el pasado?
15. Demuestre que Wordsworth también era distante.
16. Demuestre que los conocimientos «aprendidos en las escuelas» no fueron muy efectivos para ninguno de los dos niños.
17. Compare las experiencias de los dos niños con respecto a las posibilidades de camaradería.

CAPÍTULO XIX. NOS EDUCAN NUESTRAS INTIMIDADES - PARTE III - VOCACIÓN

1. Describa la «llamada» de Turner a Ruskin.
2. ¿Qué considera Ruskin su primer dibujo sincero?



3. ¿Qué relato da de su verdadera iniciación?
4. ¿Cuál es el primer indicio que tenemos de la naturaleza como pasión?
5. ¿Cómo rastrea Wordsworth los inicios de esta pasión?
6. Describa la «llamada» del poeta.
7. ¿Cómo describe Wordsworth la educación del pequeño mojigato de su época?
8. Demuestre que el niño mojigato es el niño que es el fin y el objetivo de su propia educación.
9. Mencione algunas de las direcciones en las que los niños tienen afinidades.
10. Muestre con el ejemplo de Waverley el peligro de una educación inconexa.
11. ¿Cómo expresa el Sr. Ruskin que «el niño es padre para el hombre»?
12. Demuestre que el esfuerzo extenuante y la reverencia son condiciones de la educación.
13. Demuestre que la camaradería tiene sus deberes.
14. ¿Por qué los niños deben tener un trabajo constante y sin interrupciones?
15. Describa, según el hermano Lawrence, una manera de iniciar una relación más elevada.
16. ¿Qué dice Browning sobre esta relación?

CAPÍTULO XX. SUGERENCIAS PARA UN CURRÍCULO

1. Dé un breve resumen de los capítulos anteriores.
2. Comente los métodos educativos de la época.
3. ¿Cuáles son las dos condiciones necesarias para cualquier reforma sólida?
4. ¿Por qué muchos niños y niñas salen de la escuela intelectualmente revitalizados?
5. ¿Cómo caracteriza el Sr. Benson los objetivos de los directores de las escuelas públicas?
6. ¿Cómo podemos caracterizar las mentes de los niños?
7. Muestre el funcionamiento práctico de este punto de vista.
8. Distinga entre conocimiento e información.
9. ¿De qué maneras demostrará el niño poder al manejar el conocimiento?
10. ¿A qué apuntan las frases estereotipadas y las notas mutiladas del trabajo de los niños?
11. Desarrolle una analogía entre el conocimiento y la comida.
12. ¿Por qué podemos llamar al «hambre de marcas» un libertinaje de la mente?



13. ¿Por qué no se deberían permitir epítomes y compilaciones para uso de los niños?
14. ¿Cuáles son las ventajas de trabajar con un libro considerable?

CAPÍTULO XXI. SUGERENCIAS PARA UN CURRÍCULO - PARTE II LIBROS ESCOLARES

1. ¿Quién debe, en última instancia, decidir sobre los libros escolares adecuados?
2. ¿Cuál es la relación entre la clase y el libro?
3. Demuestre el peligro de los aparatos elaborados.
4. ¿Sobre qué principio deben coordinarse los estudios?
5. ¿Qué resultados educativos debemos buscar en un joven que termina la escuela?
6. Demuestre que el valor de la educación a través de las cosas ahora se reconoce plenamente.
7. ¿Qué hábito deberíamos buscar como adquisición principal de la vida escolar?
8. Dé una clasificación aproximada de las materias en las que los niños deben tener conocimiento.
9. Demuestre la importancia de la Biblia como medio de educación.

10. ¿Qué conocimiento de historia deberían tener los niños y niñas de doce a catorce años?
11. ¿Qué error se comete comúnmente al enseñar esta materia?
12. ¿Qué conocimiento de idiomas deberían tener?
13. ¿Qué deberíamos aspirar a la enseñanza temprana de las ciencias?
14. ¿Qué cantidad mínima de tiempo al aire libre es una condición sine qua non de una educación viva?
15. ¿Cuál es la utilidad de los libros en la enseñanza de la naturaleza?
16. Nombre algunos libros útiles.
17. ¿Qué entiende por «charlas con imágenes»?

CAPÍTULO XXII. SUGERENCIAS PARA UN PLAN DE ESTUDIOS - PARTE III - EL AMOR AL CONOCIMIENTO

1. ¿Por qué el uso de libros reduce las horas de clase?
2. ¿Cuál es el mal de una educación utilitaria?
3. Distinga entre relaciones e intereses.
4. Demuestre que la educación actual tiende a menospreciar el conocimiento.



5. Enumere algunas causas del fracaso de nuestros esfuerzos en la educación intelectual.
6. Demuestre el peligro que acecha a los docentes al perseguir futilidades intelectuales.
7. ¿Con qué criterio podemos distinguir una moda de un método educativo?
8. Nuestro fin es formar un niño educado. ¿Cómo se le reconocerá?
9. Los niños disfrutan de la escuela por muchas razones. ¿Cuál de estas es la única motivación permanente?
10. ¿Qué cambio en nuestros métodos educativos debería asegurar la Carta Magna de la educación infantil?



**CHARLOTTE MARIA
SHAW MASON**



Charlotte Mason (1842-1923) educadora británica se erige como un faro de diligencia y perseverancia en medio de este mar de incertidumbre. Con tenacidad implacable, exploró los principios que subyacen en el corazón de la educación, principios que todos podemos poner a prueba. En sus propias palabras, Mason afirmó con claridad: «Erramos al suponer que no existe una ley natural o principio innato que deba guiar los estudios del niño».

Su enfoque educativo no se limitó a ofrecer un conjunto de pasos predefinidos, sino a forjar una filosofía sólida y estructurada, cimentada en las leyes naturales que rigen la educación. Su legado trasciende la mera metodología; es la creación de una visión que busca unificar la vida humana, reconociendo que lo espiritual y lo secular convergen hacia un mismo propósito en el individuo, como un alma viviente forjada a imagen de lo divino.

Dentro de sus valiosos aportes, Mason aboga por una visión unificadora del conocimiento, donde las conexiones directas con la verdad sean la esencia del aprendizaje. Sus principios descansan en tres instrumentos educativos esenciales: el entorno que rodea al niño, la disciplina de hábitos y la presentación de ideas vivas. Estos pilares, cuidadosamente tejidos, satisfacen todas las necesidades educativas del niño, modelando no solo su mente, sino también su carácter y cultivando sus pasiones a lo largo de toda la vida.

Mason también desafía la noción tradicional de evaluación educativa, cuestionando la utilidad limitada de los exámenes convencionales. En su lugar, promueve dos poderosas herramientas educativas: los «libros vivos» y la narración. Estos métodos permiten un aprendizaje auténtico y significativo, liberándose de la mera memorización mecánica.

El legado de Charlotte Mason trasciende barreras temporales, lingüísticas y culturales. Sus principios, arraigados en la naturaleza misma del ser humano, perduran a través de los cambios externos y continúan iluminando el sendero hacia una educación genuina y enriquecedora. En su búsqueda incansable de la verdad en la educación, Charlotte Mason nos lega un faro que sigue inspirando y transformando vidas en todo el mundo.

VOLUMEN III

“Educación Escolar”

Traducción al español por:



Padres educadores en el hogar de la
Comunidad Charlotte Mason
QUERÉTARO, MÉXICO.