

LA EXPRESIÓN CREADORA
DEL NIÑO

© Jesualdo Sosa, 1950

© Consejo de Formación en Educación,
Administración Nacional de Educación Pública, 2014

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República, 2014

Edición a cargo del equipo
de la Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación (UMTEC),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República

Uruguay 1695
11200, Montevideo, Uruguay
(+598) 2 409 1104-06
<www.fhuce.edu.uy>

ISBN:978-9974-0-1107-6

Jesualdo Sosa

LA EXPRESIÓN CREADORA DEL NIÑO

Colección Pedagogía Nacional



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Roberto Markarian
Rector

FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,

Álvaro Rico
Decano

CONSEJO DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN,
ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Ana Lopater
Directora General

María Dibarboure
Consejera

Luis Garibaldi
Consejero

Edison Torres Camacho
Consejero (Orden Docente)

Marcelo Díaz
Consejero (Orden Estudiantil)

LUDMILA HOLOS HODOS
*Departamento Académico Nacional
de Educación Artística*

COORDINACIÓN DE LA EDICIÓN A CARGO DE

Ludmila Holos (CFE, ANEP) y Antonio Romano (FHCE, Universidad de la República)

CONTENIDO

PEDAGOGÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO, <i>Nancy Carbajal</i>	9
NOTICIA	35
LAS CONTRADICCIONES DE LA PEDAGOGÍA ACTUAL: NI CONOCIMIENTO, NI EXPRESIÓN	37
EL PROBLEMA DE LO INDIVIDUAL Y LO SOCIAL EN SUS RELACIONES CON LA EXPRESIÓN CREADORA	69
EL PROBLEMA DE LAS APTITUDES, ANTECEDENTE DE LA EXPRESIÓN CREADORA	81
SOBRE EL PROBLEMA DE LA EXPRESIÓN EN GENERAL	111
EL INSTRUMENTO LENGUAJE.....	145
LA IMAGEN Y SU EVOLUCIÓN EN EL INSTRUMENTO LENGUAJE.....	163
CÓMO INFLUYEN ALGUNOS FACTORES, EN ESPECIAL LA TRADICIÓN, EN EL DESENVOLVIMIENTO DE LA EXPRESIÓN CREADORA.....	183
EL INSTRUMENTO GRÁFICO EN GENERAL.....	217
EL INSTRUMENTO GRÁFICO EN PARTICULAR: EL DIBUJO	247
EL INSTRUMENTO PLÁSTICO: EL MODELADO EN GENERAL	297
EL JUGUETE, COMPLEMENTO DEL INSTRUMENTO PLÁSTICO	313
EL INSTRUMENTO RITMO.....	323
ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL PROCESO CREADOR	351
EL PROBLEMA DE LA SUGESTIÓN EN LA EXPRESIÓN	361
EL PROBLEMA DE LAS CONDICIONES DEL MEDIO SOCIAL EN LA EXPRESIÓN	377

PEDAGOGÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

El libro que estamos presentando es el tercer volumen de la Colección Pedagogía Nacional, editada en forma conjunta por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República. En este caso se trata de una reedición.

La reedición de *La expresión creadora del niño*, de Jesualdo Sosa, permite descubrir cómo, durante los sombríos años de la dictadura cívico-militar, fue sepultado el pensamiento crítico que distinguió a nuestra pedagogía y se desconocieron autores que, en el marco del fin de la historia y del aturdimiento de la posmodernidad, aparentemente no ofrecían interés.

Las libertades recuperadas renacieron muy recortadas, no solo por las medidas de quienes disponían del poder y por el temor a las sanciones, sino además por la autocensura estimulada a través del caldo de cultivo de la desinformación que se había padecido. A la industria editorial le correspondió parte de la responsabilidad por haber especulado con la sed de información sobre los libros de autores nacionales y sobre los que se habían producido en el exterior. Junto a buena literatura que actualizaba el campo pedagógico, la última moda invadió el mercado pero ignoró los textos fundantes del pensamiento pedagógico nacional, dificultando así el restablecimiento de los lazos con nuestra historia de la educación que posibilitara las obligadas síntesis y ajustes.

Como dice Laura Domínguez:

El campo pedagógico durante mucho tiempo perdió centralidad. La construcción-deconstrucción-reconstrucción del saber pedagógico se ha procesado en los últimos tiempos en medio de la tentación permanente de aceptar los facilismos que se proponen a través del consumo de libros especialmente destinados para la tarea docente. [...] Mientras abundan publicaciones de

este tenor, sigue siendo difícil acceder a los autores nacionales y menos aun a trabajos que involucren el análisis de sus obras.¹

A fines del siglo pasado empezó el acceso a autores europeos y norteamericanos pertenecientes a las corrientes críticas entre ellos a Althusser, Bourdieu, Passeron, Giroux, Apple, Bowles, así como a representantes del pensamiento crítico latinoamericano, como Dermeval Saviani y Paulo Freire. A pesar del contenido crítico que había caracterizado nuestra producción pedagógica, la ausencia de los libros retirados de circulación por la dictadura, más la fractura intergeneracional que se había provocado, impidió la articulación con los planteos de los autores nacionales.

Junto a otras obras reconquistadas, *La expresión creadora del niño* aporta elementos teóricos que enriquecen la óptica del pensamiento crítico local. Hubo que esperar varios años para empezar a dialogar con las ideas de Jesualdo ya que su *desproscripción* comenzó recién en 1995² con la publicación de una selección de fragmentos de dicha obra precedida por un breve estudio en el que se informaba a la nueva generación sobre un educador del que no se hablaba desde 1973. Luego se publicaron *Vida de un maestro y 17 educadores de América*.

Esta reedición, que se cumple después de más de medio siglo, brinda la oportunidad de profundizar en el estudio del pensamiento de una personalidad cuyos aportes tuvieron una fuerte gravitación en la pedagogía nacional y latinoamericana. La intervención de Jesualdo en el campo de la educación no quedó anclada en el pasado sino que sigue convocando al intercambio de ideas y al debate.

TRAYECTORIA Y CONTEXTOS

A lo largo de su vida (1905-1982), Jesualdo fue un observador partícipe de los acontecimientos de su época. Es un ejemplo de la categoría de *intelectual transformativo* acuñada por Henry Giroux,

1 REINA REYES: *Drama en la educación*, UTU, Montevideo. Prólogo de Laura Domínguez, 2009, p. 18.

2 NANCY CARBAJAL, CARMEN PASTORINO Y DANA SOSA: «La expresión creadora Jesualdo: un precursor», *Revista de la Educación del Pueblo*, Montevideo, 1995.

tanto por su calidad de profesional reflexivo y activo como por su compromiso social.

Jesualdo se formó como maestro y comenzó a trabajar a mediados de la década del veinte, período en el que nuestro país mantenía las características políticas de Estado liberal-benefactor del primer batllismo. Cercano aún el final de la Primera Guerra Mundial, se prestaba mucha atención a los cambios políticos y culturales que ocurrían en Europa y Norteamérica. En el campo pedagógico, la información que llegaba sobre las experiencias inspiradas en la corriente de la Escuela Nueva movilizó propuestas y realizaciones,³ entre las que se cuenta la experiencia de Canteras del Riachuelo.

No habían terminado aún de restañarse las heridas provocadas por la guerra cuando empezó la polarización en el terreno político e intelectual que desembocaría pocos años después en el ascenso del fascismo también en nuestros países. En ese clima de diversificación de ideas, en Jesualdo se va afianzando la concepción marxista que mantendrá a lo largo de su vida e influirá de forma determinante en su obra. Esa posición no le impidió apreciar los aspectos positivos de otras experiencias contemporáneas que específicamente reconocían la influencia, como dice Gregorio Weinberg «de las nebulosas corrientes germánicas de la época y, sobre todo, del ideario pedagógico italiano de Giovanni Gentile».⁴ Jesualdo mantuvo un nutrido intercambio con las hermanas Cossettini⁵ sobre los aspectos relacionados con la expresión, sobre todo en el lenguaje y en la plástica, a pesar de la severidad con la que al mismo tiempo criticaba a Gentile. Esa divergencia filosófica se evidencia en el enfoque que condujo a Jesualdo a avanzar sobre los problemas sociopolíticos de

3 Como hechos relevantes cabe mencionar la creación a nivel oficial de las escuelas experimentales, el proyecto de parques escolares de Vaz Ferreira y el plan de programas escolares de Clemente Estable.

4 GREGORIO WEINBERG: «El universo de la educación como sistema de ideas en América Latina», en LEOPOLDO ZEA (coord.), *América Latina en sus ideas*, Siglo XXI, Ciudad de México, 2006 [1968] p. 433.

5 «Gentile con su filosofía y Lombardo Radice con su maravillosa intuición didáctica, nos obligaron a invadir el campo histórico de la reforma escolar italiana, fruto de una concepción idealista, frente al positivismo del espíritu, de la ciencia y de la educación, que imperó hasta fines del siglo diecinueve». OLGA Y LETICIA COSSETTINI; *Obras completas*, Santa Fe, AMSAFE, 2001, p. 14.

su proyecto, en tanto que el de las hermanas Cossettini se limitó casi exclusivamente a lo pedagógico.

A fines de esa década tan rica en inquietudes inspiradas en las nuevas concepciones educativas, Jesualdo decidió trasladarse a la escuelita de Canteras del Riachuelo, intentando esquivar los controles de la burocracia oficial que padecía en Montevideo, con el objetivo de iniciar un ensayo que le permitiera llevar sus ideas de renovación pedagógica a la prueba de la práctica. En aquel lugar del departamento de Colonia, en medio de los campos anchos y ajenos, pudo iniciar su proyecto con el apoyo fundamental de la directora del centro, su esposa y ejemplar compañera María Cristina Zerpa.

Siete años después, durante la dictadura de Terra, el sistema truncó la experiencia y Jesualdo salió a propagar su mensaje «como un alucinado» —así se describe a sí mismo—, tan convencido estaba de la validez de su teoría de la expresión creadora y de la importancia de la experiencia en la que se había propuesto investigar las bases para sustentarla. Escribió entonces *Vida de un maestro*, novela en la que narra las vicisitudes de su experiencia y el libro se convirtió en un *best seller* pedagógico que se leyó con entusiasmo no solo en los sectores magisteriales sino que se proyectó en amplios círculos de la cultura.

La primera edición se publicó en Buenos Aires y su autor comenzó a ser llamado desde distintos lugares de Argentina para dar conferencias y cursillos, invitado por maestros que dictaban sus clases en los más alejados rincones del país, desde la Patagonia hasta Misiones. El interés por las ideas de Jesualdo inspiró trabajos originales como el libro *Un ensayo de expresión escrita*, del maestro argentino Ricardo Pose. Dice el autor: «Había leído *Vida de un maestro* de Jesualdo, con ese ansioso afán con que se leen, en páginas de otros, las trayectorias de los propios sueños».⁶

Al extenderse la fama de su obra, el libro se reeditó en otros países de América, donde le brindaron las tribunas que se le habían negado en su tierra. En su peregrinaje por el continente, al tiempo

6 RICARDO POSE: *Un ensayo de expresión escrita*, Argentina: Comité xv de la Confederación de Maestros, 1942.

que difundía su mensaje, continuó puliendo sus ideas para darle un marco teórico a su tesis de la expresión creadora, idea a la que permanecía fiel aun en medio de la intensa actividad desplegada.

Su obra fue polifacética y extensa, incursionó en varios géneros literarios (novela, poesía, periodismo) pero su producción mayor estuvo vinculada a la pedagogía y a la historia; llegó a publicar una treintena de títulos en su país y en el exterior, algunos distinguidos con premios nacionales e internacionales además de otros que quedaron inéditos.

Desde la década de los cuarenta, adquirió dimensión americana por su actividad, que incluyó la cátedra universitaria, las clases a los maestros, las conferencias y el periodismo. Colaboró como asesor en educación en México, invitado por Lázaro Cárdenas, y en Cuba durante la Campaña de Alfabetización. Su libro *La literatura infantil*, traducido al portugués y editado varias veces, es hasta hoy referencia en la formación docente en Brasil. Centros educativos de Uruguay, Venezuela y Chile llevan su nombre.

Una muestra del interés suscitado por la obra de Jesualdo se refleja también en publicaciones de la época. Una reseña de *Problemas de la educación y la cultura en América Latina*⁷ se publicó en una revista de educación en La Plata apenas editado el libro en Montevideo.

También era referencia en el ámbito de los talleres de expresión por la plástica. Dumas Oroño, en *La expresión plástica infantil* (1951), describe la labor que realizaba en su taller, en la escuela pública y en la formación de maestros para difundir la educación estética en su doble aspecto de creación y contemplación. Al fundamentar la importancia que le otorga a este tema dice:

No sabemos si es necesario demostrar aún con mayores argumentos teóricos este concepto que formulamos sobre la capacidad creadora del niño, pero bástenos decir, con Jesualdo, que todo individuo puede ser creador naturalmente, por evolución de su proceso expresionista.⁸

7 ANDREA EMANUELE DE PRIETO: *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, año LXXXIV, n.º 4, La Plata, julio-agosto 1943, p. 96.

8 DUMAS OROÑO: *La expresión plástica infantil*, López, Buenos Aires, 1951, p. 23.

Los lineamientos generales de su pedagogía de la expresión fueron incorporados a nuestros programas de primaria y de formación docente desde la década del cincuenta hasta los drásticos cambios impuestos por la dictadura.

Desde entonces Jesualdo sufrió nuevamente la represión que había padecido cuarenta años antes a partir del golpe de Estado de Gabriel Terra. Esta vez se le prohibió toda actuación pública y se impidió la difusión y venta de sus libros. Al mismo tiempo que integraba los temarios de seminarios y simposios de especialistas europeos, la situación política con sus consiguientes proscripciones también en otros países hermanos facilitó el olvido de su obra en la región.

En 1981, ya casi al final de su vida, recibió en Buenos Aires el Premio Aníbal Ponce. En el discurso de agradecimiento dijo:

... quiero agregar las palabras que se refieren a la asimilación de mi vida, labor y luchas, en este país y su mundo —que nunca me fuera oneroso como resultó ser mi propio país en el que, en condición de proscripto, he de vivir (y no sé hasta cuándo), sujeto en razones, pensamientos, palabras y actos, casi un Robinson en su isla—, como raíz de una familia desmadejada por su irrefrenable actitud también de luchadores, para que todos los hombres tengan su pan, su techo, su libro y su entero pensamiento. Y gran parte de esta inquina por aquello que traté de sostener siempre, arrancado de las vísceras mismas de nuestro gran padre don José Artigas, a quien estudié y biografé, para que lo entendieran bien, así como sus actos y sus recomendaciones, de que «los más infelices sean los más privilegiados».⁹

Con la recuperación de la institucionalidad, se inició la apertura hacia lo que se había producido en el mundo en ciencias de la educación y, aunque muy lenta y trabajosamente, se fueron recuperando también algunas obras de los educadores nacionales que habían estado vedados.

Estos antecedentes permiten entender la escasa presencia de Jesualdo en las ciencias de la educación a pesar del interés que ha

9 JESUALDO SOSA en Premio Aníbal Ponce 1981, Amigos de Aníbal Ponce, Buenos Aires, 1982, p. 23.

venido despertando sobre todo en los círculos de la plástica.¹⁰ Sin embargo *La expresión creadora del niño* va más allá del ámbito de la expresión artística ya que constituye la culminación de un proceso de reflexión teórica sistemática que Jesualdo inició a fines de la década del veinte, cuando comenzó su trabajo con «los niños de carne y hueso» en el aula que, según dice, le hizo olvidar los «escolares» abstractos que conocía a través de la literatura pedagógica:

... tan pronto como estuve frente a los niños y traté de dejar que estos manifestaran sus impulsos clausurados, las creaciones que estaban a flor de piel —como lo hubiera querido hacer cuando era niño—, me encontré el muro de las direcciones, de las inspecciones, de las reglamentaciones, de la miopía servil y reglamentaria.¹¹

El compromiso con esos niños y esa escuela lo llevó a sortear la distancia que separa la teoría de la realidad práctica, para transitar por los caminos de la lucha social, aspecto que también protagonizó con el doble carácter de doctrinario y realizador.

LA EXPRESIÓN CREADORA:

EJE Y MOTOR DE SU PRAXIS Y DE SU TEORÍA

Después del alegato pedagógico *Vida de un maestro*, Jesualdo siguió empeñado en la investigación y el estudio en el área de sus obsesiones: la expresión y la creatividad. Escribió en 1943 *Los fundamentos de la nueva pedagogía* en la que hace un pormenorizado balance de la historia de la educación desde las comunidades primitivas hasta las prácticas escolares de la Escuela Nueva, dentro de cuya corriente inserta su propia experiencia de Canteras del Riachuelo. Fue una voz disonante que se atrevió a criticar a algunos de los íconos de la pedagogía como Dewey, Decroly y Montessori entre otros. La visión crítica no estaba prevista dentro de lo pedagógicamente

10 El equipo del taller Barradas en *Canteras de creación* (Ediciones del Taba, Montevideo, 2005), con la coordinación del profesor Salomón Azar, realizó un valioso trabajo de investigación que rescata la contribución de la experiencia de Canteras del Riachuelo al campo pedagógico desde la centralidad de la expresión.

11 JESUALDO SOSA: *17 educadores de América*, EPU, Montevideo 1945.

correcto en ese momento, por lo tanto el libro no fue muy bien recibido.

En el capítulo sobre los nuevos métodos explora algunas de las características que considera más importantes, sobre todo en temas como la actividad, la libertad y la expresión. Se extiende sobre los contenidos de la expresión, sintetiza su experiencia de Canteras e informa sobre el trabajo que estaba realizando:

Abrigamos la certidumbre de que la expresión, cada día que pase, será mejor considerada como uno de los elementos más importantes de la nueva pedagogía. Con la publicación de nuestro volumen sobre *La expresión creadora del niño*, creemos poder abrir nuevos caminos, un poco insospechados incluso para la novísima pedagogía, o mejor, para la pedagogía del futuro.¹²

Dos años después amplió el horizonte de sus investigaciones al estudiar el aporte de algunos educadores latinoamericanos en *17 educadores de América*, —temática que no circulaba en general en los planes de estudio de la formación docente—. El último capítulo lo dedica al análisis de su propia experiencia, que ampliada, según anuncia, será el contenido de la obra teórica que en ese momento estaba en la imprenta. En las últimas páginas adelanta la perspectiva de su enfoque al señalar la disyuntiva que había debido enfrentar en la práctica de Canteras del Riachuelo, entre los intereses de la empresa explotadora de la región y los intereses de los habitantes de la aldea que enviaban sus hijos a la escuela: «... me decidí por la aldea y los habitantes, porque allí empecé a tener una nueva medida de mis relaciones humanas y el verdadero concepto de las contradicciones sociales que vivía».¹³

Recién en 1950 culminó con *La expresión creadora del niño* el corpus de su concepción. El período que se extiende desde el comienzo de su experiencia hasta esta publicación muestra la consolidación de su pensamiento desde los inicios de su contacto directo con la escuela, con los niños, con el medio y con el sistema institucional, hasta la exposición final del análisis teórico de su propuesta. Si bien en la experiencia de Canteras se había apoyado en

12 JESUALDO SOSA: *Los fundamentos de la nueva pedagogía*, Americalee, Buenos Aires, 1943, p. 236.

13 *Ibíd.*, p. 420.

principios rectores de la Escuela Nueva —la actividad, el interés, la expresión, la autogestión— les dio una tónica original al adaptarlos a las características locales y luego les otorgó el espesor de la teoría pedagógica y psicológica disponible.

El título de la obra puede prestarse a confusiones que lleven a pensar en la presentación de un texto didáctico destinado a las tareas inmediatas de aula, en tanto que, desde la centralidad que le brinda a la expresión, el autor se ocupa de asuntos que posteriormente ingresaron con fuerza en las ciencias de la educación, sobre todo desde que las ciencias sociales empezaron a interesarse por la escuela como espacio de conflicto vinculado a los temas de control y de poder ejercido por el sistema. En Jesualdo, lo pedagógico y lo social mantienen un proceso paralelo y de retroalimentación cuyo elemento disparador es la categoría de *expresión creadora*.

El conjunto de los capítulos del libro resume una concepción que fue gestando desde su infancia y a la que alude de una u otra forma en sus obras. Establece la hora cero en la materia que luego investigará: «... en aquel pueblito arenoso y caliente de la frontera con Brasil, en donde hacía mi escuela en medio de faenas campesinas de toda laya. Allí, frente a un maestro, que he rescatado de la penumbra no para escarnio sino para advertencia...».¹⁴ Se refiere a su rebeldía impotente frente al rutinario maestro Pascual, a quien hizo tristemente famoso por la rigidez con la que hostigaba las ideas originales de sus alumnos, incompatibles con los «modelos» de redacción impuestos.

Es así que su proceso personal lo condujo al otro proceso, el del niño, cuando más tarde, ya maestro, marchó a la escuelita de Colonia decidido a realizar la experiencia en la que se propuso

... reintegrar a cada uno sus poderes expresionistas, a cada niño lo suyo a sí mismo y en su más total amplitud. Devolverle a cada uno sus riquezas, su caudal propio, el único intransferible, que no se puede robar ningún banco o compañía de accionistas; su bagaje específico, como su respirar mismo.¹⁵

14 JESUALDO SOSA: «Antecedentes de mi pedagogía de la expresión», *Aquí testimonio*, Montevideo, 1968, p. 7.

15 *Ibidem*, p. 8.

La exaltación de sus aptitudes expresivas, dice, es la forma de aumentar el caudal personal en la sociedad en que se mueve el niño porque esto: «... lleva condicionado el fermento de su rebeldía ante la *despersonalización* que se le impone».¹⁶ Ya había afirmado que una de las causas que lo condujeron a estudiar magisterio había sido la búsqueda para encontrar los fines «liberadores en lo que respecta a la infancia sujeta al duro ejercicio de esa lenta y segura despersonalización que la escuela realizaba en todo tiempo y lugar».¹⁷

A nuestro entender, en este planteo de Jesualdo aparece un elemento de análisis inédito en el contexto de las ciencias de la educación: la vinculación del concepto de despersonalización, en el sentido de alienación, con el del desarrollo de lo creativo y original del educando. La despersonalización es el proceso por el cual el educando es despojado de su individualidad personal para ser convertido en dócil sujeto dominado por intereses ajenos a los suyos. Para algunos autores es en los *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844* donde Marx somete al análisis más profundo la teoría de la alienación. No sabemos si Jesualdo conocía esos textos, aunque se encuentran varias menciones a Marx en su obra. Sin embargo, es posible que desde parámetros pedagógicos haya llegado a definiciones que lo aproximan al concepto marxista de *alienación*.¹⁸

Jesualdo extiende el tratamiento del problema al proceso del adulto cuando se refiere a los tecnicismos de la psicología que habían colocado esta ciencia al servicio de «las urgencias del fabrilismo», dejando de lado la aptitud creativa de los individuos para favorecer a los empresarios. Se remite en particular a teóricos como Taylor y Parsons en cuyos conceptos verifica el desinterés por el desarrollo de las aptitudes especiales del talento para, por el contrario, despersonalizar al individuo y condenarlo a convertirse en un ánima-máquina, porque

16 JESUALDO SOSA: *La expresión creadora del niño*, Poseidón, Buenos Aires, 1950, p. 28. Destacado de la autora.

17 *Ibidem*, p. 4.

18 Al final de su vida dejará inconcluso un trabajo que se mantiene inédito titulado «Vigencia de la educación en Lenin» en el que emplea específicamente el vocablo *alienación*.

Para la industria y el mercado, la fábrica y la cadena superproductora, se entiende que les basta y les sobra con una somera inteligencia, con una visión muy general de su situación, [un hombre] fácilmente adaptable a sus nuevos problemas, proporcionado y diestro. El hombre particularizado como expresión (en cualquier sentido que sea) sencillamente va a ser siempre la antítesis de la cadena; en una palabra, va a ser un hombre.¹⁹

Hoy el lenguaje ha cambiado pero el problema continúa. Henry Giroux, en este principio del siglo XXI, maneja concepciones similares cuando habla del «capitalismo de casino» y de los planes de los reformadores neoliberales que ven a los jóvenes como proveedores de mano de obra barata y orientan la educación

... para la creación de una fuerza laboral concedora de la tecnología y políticamente complaciente, dejando de lado cualquier condición pedagógica que permita a los estudiantes incluir el pensamiento independiente y el direccionamiento ético como parte del proyecto mayor diseñado para satisfacer las necesidades de un gobierno democrático.²⁰

Estas reflexiones aproximan desde el presente no solo a las concepciones de Jesualdo sino que llevan aún más atrás, a principios de siglo, cuando Pedro Figari, preocupado por los mismos problemas, proponía los principios de lo que definía como *educación* integral, en oposición a la enseñanza particularizada *para* el trabajo y no *por* el trabajo, con el fin de encarar reformas no solo en la Escuela de Artes y Oficios sino en toda la educación pública.

El tema, como se puede ver, protagoniza debates actuales sobre todo cuando se incursiona en la concepción de los fines de la educación técnica asediados por los riesgos que pueden derivarse de una capacitación como versión instrumentalizada del saber.²¹ Se agrega además la problematización de la centralidad del

19 Sosa: *La expresión...* o. cit., p. 47.

20 HENRY GIROUX: *La educación y la crisis del valor de lo público*, Criatura editora, Montevideo, 2012, p. 166.

21 Habría que analizar desde un punto de vista estrictamente pedagógico qué se entiende por saberes populares para no incurrir en el peligro de avalar programas de capacitación orientados por ciertas culturas filantrópicas para pobres, en detrimento del legado del conocimiento histórico de la humanidad.

trabajo en el mundo capitalista contemporáneo.²² Resulta curioso que Jesualdo, a mediados del siglo pasado, haya puesto sobre el tapete un tema que nos remonta a conflictos educativos planteados desde hace tanto tiempo y que continúan irresueltos hasta el día de hoy.

Dice Giroux:

Los políticos, los intelectuales antipúblico y los expertos de orientación conservadora en medios de comunicación de masas ya no se preguntan qué educación se necesita en una sociedad democrática. Tampoco valoran la importancia de educar a docentes y estudiantes para pensar de manera crítica, participar en un diálogo significativo y funcionar como productores de conocimiento más que como objetos de su transmisión.²³

En *La expresión creadora del niño*, Jesualdo se preguntaba sobre la educación que necesita la sociedad y se posicionaba en abierta crítica a la irracionalidad del sistema y de sus instituciones educativas. En el camino que recorre su examen, aunque no se aleja de la problemática social, se orienta hacia la búsqueda de principios pedagógicos y se auxilia con una extensa bibliografía en la que se destacan tempranas menciones de Piaget, Vigostki, Wallon y Freud. En el acuerdo o la discrepancia con autores como Jung, Decroly, Croce, Claparède, entre otros, llega a una definición global de lo que significa para él la expresión creadora:

... es indudablemente siempre una traducción interna de estados de conocimientos (que determinaremos si solo intuitivos o también lógicos, inteligentes) provocados por reacciones —no por impresiones como se pide— interiores o exteriores mediante los cuales exponemos ideas, conceptos, emociones, experiencias, o los más elevados atributos de nuestra sensibilidad y razón, con una finalidad diversa y por sobre todo lo cual campea un afán de entendernos con nuestros semejantes y aumentar el poder humano de nuestra eficiencia social.²⁴

22 RICARDO ANTÚNEZ: *¿Adiós al trabajo?*, Herramienta, Buenos Aires, 2003. El autor plantea algunos de estos problemas al analizar los cambios en el mundo del trabajo desde fines del siglo pasado.

23 GIROUX: o. cit., p. 163.

24 SOSA: *La expresión...* o. cit., p. 59.

Resume así las ideas fundamentales sobre la expresión, uno de cuyos elementos básicos de desarrollo es su relación dialéctica con el conocimiento. Insiste en que lo central en la escuela es la transmisión —más tarde se hablará de «educación bancaria»²⁵— y la expresión que el niño alcanza es carente de originalidad. De ahí el problema que se plantea: «... ¿era lógico, natural, aprender a expresarse mediante el conocimiento, o, por el contrario, se debía alcanzar el conocimiento utilizando la expresión, o mejor, condicionando el conocimiento a la necesidad expresionista?». Esa simbiosis debe ser encontrada por el maestro y no conformarse con la transmisión mecánica de los conocimientos.

En general se considera a la expresión creadora en el sentido de creación artística mientras que para Jesualdo, que se distancia así de las ideas de Benedetto Croce, filósofo muy leído en la época, se trata de un rasgo vital que actúa como instrumento social de comunicación, una necesidad y pulsión humana que permite la acción y la relación con el otro y con el entorno, es un instrumento que «aumenta la eficiencia de la acción humana».²⁶ Tiene la convicción de que desarrollando el aspecto creativo se le proporciona al ser humano el mejor instrumento autodefensivo para su integración social. En el lenguaje de hoy se hablaría de «instrumento de aplicación de la pedagogía de la resistencia».

Otro aspecto que rechaza es el habitual concepto decrolyano de interés, porque afirma que atiende a los intereses de la especie en lugar de aquellos que surgen naturalmente del medio y de un ambiente de armonía y respeto como primera condición que debe buscar el docente. Define su idea de lo que son los verdaderos intereses infantiles por oposición y para hacerlo da cuenta de las actividades que realizaba con los niños para lograr el clima necesario, el análisis, la discusión de los temas a tratar, siempre vinculados

25 Este concepto tiene una larga historia anterior a la que se hiciera famosa con la lectura de Freire. Desde doña Juana Manzo que ya utiliza el concepto de *recipiente a llenar* a mediados del siglo XIX, hasta el propio Jesualdo cuando se refiere a los contenidos que llenan el recipiente para convertir al educando en «botón de un uniforme» (*La expresión...*, o. cit. p. 28).

26 *Ibidem*, p. 74

con la vida de la escuela y su entorno. Así surgía el «interés actual» convertido en un instrumento educativo:

De este modo, en nuestra vida, parecería no existir más que un estado continuo de actualización que es lo único que va obrando como conciencia de conocimiento del individuo, que no es otra cosa que el yo en formación, lo que en general nunca ha entendido ni ha respetado la escuela.²⁷

En varios capítulos estudia, además del lenguaje como instrumento básico en el marco de su concepción de expresión creadora, los instrumentos gráficos, plásticos, rítmicos, la música y la danza. Destaca el valor del juego y del juguete en el desarrollo de la imaginación, reflexión que lo acerca a la línea de investigación que el psicoanálisis y otras escuelas, en especial la vigostkiana, han desarrollado con respecto al examen de los procesos de simbolización en el niño.

Complementa su elaboración teórica con un capítulo en el que relata sintéticamente el enfoque que orientaba el trabajo en Canteras de Riachuelo, que más tarde ampliaría en *Metodología de la expresión infantil*,²⁸ donde expone con cierta sistematicidad algunas recomendaciones generales y metodológicas de actividad en el aula. Todavía en 1968, ante la invitación de docentes venezolanos para que realizara un balance de lo fundamental de su pedagogía, publica *Antecedentes de mi pedagogía de la expresión*²⁹ en la que resume algunos de los puntos que considera más significativos de su pedagogía, trabajo que, según comenta, había escrito para encauzar *La expresión creadora del niño*.

Es necesario considerar su propuesta sobre expresión y creatividad dentro del marco global de su proyecto pedagógico de transformación educativa. Jesualdo abre un campo de investigación que es necesario revisar y resignificar a la luz de los aportes actuales. El propio Jesualdo, consciente de la evolución permanente en el campo científico, dice:

27 *La expresión...*, o. cit., p. 15.

28 JESUALDO SOSA: «Metodología de la expresión infantil», *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo, 1955, p. 28.

29 SOSA: «Antecedentes...», o. cit.

Tal vez algunas de las afirmaciones que hacemos en este capítulo, cuando la ciencia avance en sus experiencias y deducciones, han de estar supeditadas a corrección. La psicología infantil recién inicia su trabajo más severo, y los estudios objetivos, que serán los que podrán sacarnos de dudas sobre tantas confusiones y oscuridades en estos problemas de la creación, recién inician.³⁰

PARA UNA TEORÍA DE LA RESISTENCIA:

PEDAGOGÍA-TRÁNSITO

Llegamos en este punto al otro tema central que trata Jesualdo en esta obra y lo ubica entre los pioneros de la pedagogía crítica en nuestras ciencias de la educación. Sus razonamientos muestran la construcción de su visión crítica de la sociedad y de la escuela de su tiempo, y su perspectiva del imprescindible compromiso de los educadores para promover la transformación de modo que, como dijo en sus últimos años, «todos los hombres tengan su pan, su techo, su libro y su entero pensamiento».

Desde las primeras páginas pone el acento en la centralidad que le otorga a la expresión creadora para liberar a la infancia de la alienación que, «bajo la consigna de una aparente neutralidad», ejerce sobre ella la sociedad: «Sí, yo entendía perfectamente que la escuela, mediante el concepto que trasmite, “modela”, ha ido “modelando” los sentimientos y la razón del individuo de acuerdo con las apetencias de su sociedad, en todos los tiempos».³¹ Se lamenta de la enorme desproporción existente entre el oficio del educador y la realidad a la que debe servir, lo que se agrava por la confusión originada en los teóricos que históricamente sostuvieron la idea del poder de la educación como palanca del progreso. Señala a la clase dominante como responsable del conflicto entre el afán de mantener sus privilegios y los procedimientos que utiliza en los servicios públicos en el área de la educación. A pesar del tiempo transcurrido, hoy se sigue hablando de las contradicciones o

³⁰ SOSA: *La expresión...*, o. cit., p. 239.

³¹ *Ibidem*, p. 6.

«paradojas»³² que se suscitan en ese ámbito no solo en nuestro país sino en América Latina, que Jesualdo exponía con su estilo ácido, no demasiado académico.

Por otro lado cuestiona con crudeza a algunos teóricos, entre los que menciona a Oswald Spengler y Giovanni Gentile por presertarse a «... acomodar filosóficamente estas peripecias, mediante el empleo de renovados sofismas...».³³ En el momento en el que escribe están muy cercanos aún los hechos trágicos de la Segunda Guerra Mundial y el recuerdo de aquellos que habían colaborado para afianzar la ideología fascista en la educación en los países del eje europeo.

El autor señala además las concepciones hegemónicas en el ámbito oficial y los prejuicios que poblaban algunos sectores de la izquierda. En este sentido menciona a pedagogos de la talla de Dewey, Decroly o Montessori, por ejemplo, referencias obligadas en la bibliografía de los programas de formación docente en los que encuentra postulados válidos pero también afirma que parte de sus teorías tienden a conservar los valores convencionales del sistema. El afilado análisis de Jesualdo implica un estudio exhaustivo de obras en las que desmenuza la ideología que orienta las diversas propuestas.

Menciona por otra parte las acusaciones de individualista de que ha sido objeto por exaltar la capacidad creadora personal en el niño. Califica de «materialistas simplistas» a los autores de esas críticas y las refuta desde una posición materialista dialéctica. Se inspira en *Educación y lucha de clases*, de Aníbal Ponce, obra que estima insustituible como documento casi único hasta ese momento por su enfoque políticosocial en el análisis histórico de la evolución de la enseñanza, aunque considera que su visión es excesivamente unilateral. Ponce no tiene en cuenta —dice— el factor temporal, porque con una vara tan rígida

... no la medía ni el propio Marx, ni Engels, ni se ha seguido midiendo [...]; empuñando a pedagogos y reformas que

32 Ver PABLO GENTILE: «La educación, los progresistas y “una paradoja”». XI *Jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales «La educación bajo la lupa»*. 10, 11 y 12 de setiembre, Universidad de la República, Montevideo, 2012.

33 SOSA: *La expresión...*, o. cit. p. 6.

aún ahora están gravitando en la escuela del mundo, y cuya visión progresista costará mucho trascenderla aún, por sus fundamentos humanos y racionales.³⁴

La concepción de Jesualdo en este terreno merecería un análisis comparativo profundo con los discursos pedagógicos de sus contemporáneos José Carlos Mariátegui y Antonio Gramsci. Este grupo de marxistas, aunque con específicas diferencias, pensaba la educación como un proceso estrechamente vinculado a la política. Jesualdo había leído a Mariátegui y lo incluyó en *17 educadores de América*, creemos que inaugurando su presencia en un trabajo sobre educación. El hecho de que Adriana Puiggrós considere que Mariátegui representa «...la única línea fértil para la pedagogía latinoamericana que proporcionó el marxismo»³⁵ se debe tal vez al desconocimiento que padeció la obra de Jesualdo desde el comienzo del período de las dictaduras de la región. A nuestro entender, la obra de Jesualdo, más extensa y significativa, tuvo mayor repercusión e influencia en el campo pedagógico del continente.

Si bien en una llamada³⁶ Puiggrós nombra varios de los libros de Jesualdo,³⁷ para referirse a sus discrepancias con Ponce se basa en el folleto publicado por Ediciones Amigos de Aníbal Ponce en 1982, único texto que menciona en la bibliografía general. Dicho folleto recoge el discurso de Jesualdo al recibir el Premio Aníbal Ponce de la Sociedad Argentina de Escritores. De sus palabras, Puiggrós deduce un ajuste de cuentas con Ponce:

... quien, siendo su contemporáneo, ocupaba la cátedra universitaria, el lugar de Maestro de juventudes, cuando él, Jesualdo, no había llegado a ser «Doctor»³⁸ sino tan solo un maestro de escuela, un trotamundos por el litoral argentino-uruguayo

34 Sosa: *17 educadores ...*, o. cit., p. 402.

35 ADRIANA PUIGGRÓS: *La educación popular en América Latina*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1998, p. 242.

36 *Ibidem*, p. 148.

37 En la lista no aparece *La expresión creadora del niño*.

38 PUIGGRÓS: *La educación...*, o. cit. p. 148, Referencia n.º 31: Referencia que hace Jesualdo a la obra de Florencio Sánchez *M'hijo el dotor*, obra que expresa las aspiraciones del inmigrante que deposita en su hijo la posibilidad del ascenso social mediante el estudio.

y la Patagonia, un difusor de novedosas y alocadas ideas pedagógicas.³⁹

Con respecto al pensamiento gramsciano, parece difícil que Jesualdo lo haya conocido antes de publicar *La expresión creadora del niño* ya que su difusión en el Río de la Plata empezó recién en 1950.⁴⁰ Las ideas de Jesualdo y de Gramsci sobre el desarrollo de las nuevas experiencias pedagógicas,⁴¹ así como sobre la apertura de frentes reivindicativos en el seno del movimiento sindical, presentan aristas coincidentes. Ambos sostienen la posibilidad de intervenir desde los espacios que la limitada libertad y las contradicciones del sistema permiten, para luchar por la transformación de la educación y de la sociedad.

Esa convicción condujo a Jesualdo a elaborar una nueva categoría: la de *pedagogía-tránsito*, a la que define como un instrumento de intervención pedagógica y social para actuar desde los espacios intersticiales existentes en las fisuras del sistema. Ante la inquietud que le provocan las encrucijadas que debe enfrentar como maestro responsable en la realidad del aula y en el contacto con los problemas sociales del entorno sostiene que cuanto más cerca se encuentra el maestro de la vida misma y del realismo funcional de su misión, «en mayor grado crecerá su eficacia y su peligrosidad para los intereses estáticos de la sociedad».⁴² No se conforma únicamente con alentar esperanzas en los maestros, sino que los convoca a la acción desde: «... una pedagogía-tránsito, que ha de servirnos en las sociedades actuales y los instrumentos que ella nos puede proporcionar para el mejor éxito de nuestro cometido».⁴³

La situación del docente como individuo en su relación con la sociedad es planteada en el marco de la escuela y a través de su participación en las organizaciones sindicales. Jesualdo pone como

39 PUIGRÓSS: *La educación...*, o. cit., p. 138.

40 DANIEL CAMPIONE: *Para leer a Gramsci*, Ed. CCC, Buenos Aires, 2007, p. 33 y ÁLVARO RICO: «¿Por qué Gramsci?», en *Vigencia y actualización del marxismo en el pensamiento de Rodney Arismendi*, Fundación Rodney Arismendi, Montevideo, 2001, p. 177.

41 Gramsci reflexiona en las Cartas sobre la corriente de la Escuela Nueva sin descartar, a diferencia de Ponce, posibles aportes válidos para renovar la educación.

42 SOSA: *La expresión...*, o. cit., p. 24.

43 *Ibidem*, p. 25.

ejemplo la escuela en la que realizó su experiencia, cuyos maestros, según él de extracción pequeñoburguesa, poseían una tendencia revolucionaria por su trabajo. Señala que será revolucionaria

... toda escuela que surja como resultado de una pedagogía, en la que el elemento humano, vivo y actuante de la sociedad que la rodea, forme la sustancia importante que sirva de alimento al interés del niño. Esa escuela, sea cual fuere el método que emplee, será siempre una escuela de esencia revolucionaria, en especial si no limita el interés del niño, porque entonces, ese análisis final será el pequeño puente que servirá para que el niño salte a la otra orilla, a la del conocimiento verdadero de las cosas.⁴⁴

Esa es una diferencia esencial con la escuela tradicional, que según afirma, nunca fue neutral ni apolítica, y agrega que la ciencia pedagógica tampoco es inocente, razón por la cual llama a los docentes a no dejarse engañar por los teóricos que han escamoteado el conocimiento de las relaciones de esa disciplina con la evolución social, pretendiendo evitar así su injerencia en la lucha por reivindicaciones revolucionarias.

La aplicación de la pedagogía-tránsito debe comprometer al docente con los organismos sindicales con el fin de cohesionar sus fuerzas e intercambiar trabajos que tiendan al conocimiento de los problemas generales de cada país y realizar movilizaciones en conjunto. Reitera que la educación no es una palanca de la historia por sí sola y reafirma, a partir de su categoría *pedagogía-tránsito*, su crítica al radicalismo de Ponce:

Pero tampoco soy tan unilateral como para no pensar hasta qué punto el maestro, con el instrumental de la educación que tiene en sus manos, puede colaborar en la transformación de su medio de acuerdo con los siempre crecientes anhelos de mejora del pueblo.⁴⁵

Contemporáneamente con la publicación de este libro, numerosos docentes anónimos, influenciados por las nuevas ideas en pedagogía y preocupados por mejorar su actividad en el aula, protagonizaron proyectos de avanzada que tuvieron mucho que ver

44 SOSA: *La expresión...*, o. cit., p. 23-24.

45 *Ibidem*, p. 20-21.

con visiones críticas de una sociedad que reflejaba sus injusticias en la escuela. Una muestra del compromiso de esos docentes se manifestó también a través de su participación en múltiples movilizaciones. A nuestro entender, la categoría de *pedagogía-tránsito* se forjó al calor del clima social que se vivía entonces. El análisis sociopolítico de esa etapa de la historia de nuestra educación permite reflexionar sobre los efectos de la reproducción social, sobre el compromiso y la resistencia de los educadores y sobre las respuestas defensivas del sistema. El estudio de proyectos como el de Canteras del Riachuelo, las misiones sociopedagógicas, el Núcleo de La Mina, el movimiento Escuela Nueva (MEN), o la Unidad Educacional Cooperaria de Villa García, entre otros,⁴⁶ constituye un campo fecundo para ubicar en la realidad la dimensión del concepto de *pedagogía-tránsito* y del funcionamiento de los dispositivos del sistema para desmantelarlos. Más allá de derrotas, la historia constata en esos proyectos la presencia de educadores transformativos que cuestionaron al sistema y aplicaron concepciones que el tiempo avaló no como fracasos sino como conquistas que hoy pertenecen al buen sentido en la orientación de las ciencias sociopedagógicas, aún cuando se los siga resistiendo.

Dice Enrique Puchet en el prólogo de uno de los primeros libros que se editaron después de la dictadura con la finalidad de recuperar la memoria de nuestro pasado educacional, en el que se recogía la experiencia de Villa García:⁴⁷

Si nos rendimos a un actualismo sin horizonte temporal, ya no tendremos la disculpa de que el olvido nos es impuesto, de que los agentes de la barbarie temen —como en efecto temían— que los libros y los recuerdos contengan (contuvieran) algún agravio contra su borgiana cimitarra de hierro.

La creación de la Sociedad Uruguaya de historia de la Educación (SHUE), las investigaciones realizadas en ese campo y la publicación de libros que rescatan el legado de nuestra historia educacional, muestran el interés sobre ese tema en la actualidad.

46 Nos referimos solo a proyectos en el ámbito de Primaria. En Secundaria hubo valiosas experiencias que tuvieron historias parecidas.

47 JOSÉ PEDRO MARTÍNEZ MATONTE: *Villa García por dentro*, SON, Montevideo, 1987.

La reedición de *La expresión creadora del niño* nos acerca a la elaboración personal de Jesualdo desde la problematización de la compleja realidad social y pedagógica de su tiempo y su compromiso humanista con la escuela pública. Desde ese lugar apunta a generar reflexiones sobre la recuperación y actualización de propuestas que promovieron el avance y la renovación tanto en la realidad cotidiana del aula como en la formación de los educadores.

Nancy Carbajal
26 de junio de 2013



I. «La avenida», acuarela de R. V., 12 años. (experiencia de Canteras del Riachuelo, Colonia, Uruguay)

LA EXPRESIÓN CREADORA
DEL NIÑO

NOTICIA

He resuelto la publicación de este libro sobre *La expresión creadora del niño*, después de largos años de pacientes revisiones de su material. Algunos capítulos los he escrito dos y tres veces, por entero, hasta alcanzar la claridad y el rigor que me propuse tuvieran. Es este así, un trabajo de tiempo, de esfuerzo, de soledad, puesto que en tal disciplina los antecedentes son pocos, los errores son muchos y los planteos, en general, limitados a determinadas formas expresivas, nunca tratados con su entidad particular, sino corrientemente diluidos en estudios y análisis de otras naturalezas. Por momentos viví verdadero sobresalto ante la falta de documentos serios para mi trabajo; por la necesidad de tener que plantear tesis originales en muchos de sus aspectos; por la sordera del medio que me ha rodeado relativo a este tipo de trabajo, aun por parte de aquellos que, lógicamente, debían haberse interesado por él y su proyección futura.

El libro trata, en quince capítulos —algunos tal vez de excesiva extensión—, todo el problema que me ha preocupado durante quince o veinte años de mi profesión. Se inicia con una demostración de la contradictoria pedagogía actual, por cuya razón esta ni transmite conocimientos ni desentraña la expresión del niño. Le sigue el problema de lo individual y lo social, para tranquilizar a más de una conciencia atribulada por el temor de que nuestro propósito tal vez sea el de aguzar individualidades, para con el poderío de su instrumento expresivo, lanzarlo luego contra la colectividad, y la demostración de la importancia que tiene el exacto conocimiento de estas relaciones en la creación. Y completa esta especie de largo introito, el tratamiento general de las aptitudes, su proceso en el tiempo, sus desviaciones utilitarias, etc., como antecedente de la creación.

Estudio luego en un extenso capítulo, la expresión en toda su complejidad, no solamente entendida desde el limitado punto de vista estético de Croce, sino en forma total; la caracterizo; le asigno el valor de *instrumento* e insisto en sus dos aspectos, el corriente, el

de intercambio, y el de crear, reafirmando nuestra antigua posición: la de sostener la existencia de un creador en todo individuo que alcance el total y lógico desenvolvimiento de su expresión. Y en varios capítulos siguientes, se analizan las diversas formas de este instrumento: la palabra y la imagen, y las formas como se depuran y seleccionan mediante la influencia del tiempo; el lenguaje gráfico y el dibujo; las formas plásticas; el juguete y el ritmo en sus dos más importantes manifestaciones: en el movimiento y en la música. Este es, en síntesis, el contenido general del libro.

Pienso que tal vez a través de sus páginas se dé respuesta a muchas preguntas pedagógicas que aun no se han formulado. Creo que es Wilde quien dice que hay obras que esperan y que si no se las comprende durante mucho tiempo —creo que en cuanto a comprender no ha de ser el problema de la nuestra...— es porque ellas aportan respuestas a cuestiones que no se habían planteado, pues la pregunta suele llegar terriblemente después de la respuesta... Espero que no se tome este juicio por vanidad de mi parte. Bien puede ser que se trate o de mi ingenuidad, o de mi absoluta seguridad en el porvenir de esta forma de alcanzar el conocimiento y la eficiencia de la personalidad, que la escuela del mundo tendrá que recoger, tarde o temprano, como la mejor aliada para su tarea constructiva y de definición exacta del ser humano.

No alego en favor de este libro otras razones que no sean las de su seriedad; la importancia de la documentación que respalda el planteo de la tesis; la experiencia de varios años de labor original que he dado para alcanzarla y el hecho de su madurez, más allá de las primeras intuiciones que sirvieron a mi entusiasmo experimentador, y que rubrica la devoción que siento por la criatura humana, exenta de los pecados de la esclavitud y miseria de la tierra, que aún vivimos. Confío en el valor de su propia experiencia y en la íntima confianza que abriga esta unidad, este cero de la multitud, que es mi creador, en definitiva, el auténtico héroe de nuestro tiempo.

Montevideo, 23 de mayo de 1949

LAS CONTRADICCIONES DE LA PEDAGOGÍA ACTUAL: NI CONOCIMIENTO, NI EXPRESIÓN

Cuando decidí enfrentarme con la contradictoria pedagogía del mundo, desde una pequeña tribuna como era nuestra escuela rural de Canteras del Riachuelo, Colonia, Uruguay, no eran muy claros los caminos que habrían de seguir mis ideas en el firme propósito, y ese sí muy claro, que me condujo hasta allí: *la expresión infantil*. Era cierto que de niño ya había padecido lo suficiente como para tener exacta noción de lo que este problema significaba en la vida del escolar. Que había podido apreciar, igualmente, las torturas que otros compañeros sufrieron como yo en su aprendizaje, por ese irrefrenable anhelo expresionista. Y que me seguía pareciendo inexistente la didáctica escolar relacionada con este aspecto de su enseñanza.

Pero el torbellino pedagógico que había arrastrado mi preparación profesional; los pro y los contra a toda exaltación de este problema, que conocí, y la casi ninguna seria experiencia, en forma total, en este sentido, que me sirviera de punto de partida, por mucho tiempo me tuvieron sujeto a la inacción. Por otra parte, varias contradicciones —o que como tales parecían planteadas— amenazaban ahogar mi intención especuladora. ¿Qué era más fundamental en la enseñanza, por ejemplo, lograr que el niño adquiriera conocimientos o que alcanzara una expresión individual o personal? ¿Se debía dar preferencia a una sobre otra, era posible hacerlo, aconsejable pedagógicamente? ¿Por qué la escuela se desinteresaba de la expresión infantil en general —cuanto menos pensar que algún día se le ocurriría plantear su posibilidad creadora—, si tampoco realizaba a satisfacción la transmisión de su conocimiento, objeto de su actividad, finalmente? Y todavía ¿era lógico, natural, aprender a expresarse mediante el conocimiento, o, por el contrario, se debía alcanzar el conocimiento utilizando la expresión, o mejor, condicionando el conocimiento a la necesidad expresionista? En fin, que en esta confusión de cuestiones, todas

trascendentales, mi posición de simple funcionario honrado no estaba menos conturbada que mi propia aptitud de maestro.

Era indudable que una fuerza alentadora, la experiencia un tanto trágica de mi infancia escolar, me sostenía en el deseo entrañable que fue una de las razones de mi destino; obtener el magisterio, si no con fines vengativos en cuanto a este aspecto escolar, sí liberadores en lo que respecta a la infancia sujeta al duro ejercicio de esa lenta y segura despersonalización que la escuela realizaba en cada uno, en todo tiempo y lugar.

Tenía la convicción de que no respondía, de acuerdo con mi conciencia en primer término, con las exigencias sociales en segundo, ni siquiera a ese trabajo concreto que se me encomendaba. Otros ideales y problemas más agudos, más humanos, menos teóricos y especulativos, separaban y unían ahora a los hombres, sobre el haz de la tierra. Una nueva «educación para la fraternidad» (*new education fellowship*), que había trascendido a las intelectualistas especulaciones anteriores, había fracasado como concepto, si no como realización, de una escuela más humanizada. Y eso porque había fincado en la siembra de sus «cómos» —esa multiplicación de métodos que nuestro siglo ha echado a volar por el mundo— el éxito de su gestión transformadora de las sociedades y apaciguadora de las guerras. Solamente con métodos, estaba visto, ya no se podía aclarar y guiar a esa criatura perdida en el mar de las trágicas contradicciones que la gran guerra del 1418 desencadenara. Esa criatura que clamaba por sendas menos tortuosas, por hechos más concretos, por realidades más vivas, por una mayor participación en el espectáculo humano, que era su propio espectáculo.

Nuestra generación de postguerra había pagado tributo a la escuela tradicionalista y fría, con más preocupaciones por formas que por fines, siempre pugnando por una aparente neutralidad, aunque no siempre sirviera a los mejores intereses sociales. Cada uno de nosotros, producto de esa ambición y angustia que nace de sus estrechas relaciones con un mundo demasiado ancho —y ajeno, como se ha dicho—, no éramos más que especie de pozos ciegos en cuyos fondos turbios, una mezcla de conocimientos, de infusas doctrinas y principios contradictorios se entrechocaban ruidosamente. Aquel que fue capaz de lo imposible, el trabajo de

Hércules, verbigracia, alcanzó a salir a la superficie luego de una especie de trágico buceo en su propio interior. Pero, justamente, en el momento en que me hice maestro, no era en eso en lo que ambicionaba convertir a los niños...

LA MAYOR LUCHA ESTÁ ENTRE EL SER Y EL HACER

Una montaña de realidades y contradicciones fue así lo que me movió a recapacitar en problemas que la «ciencia» pedagógica parecía dar ya por absolutamente resueltos, mediante las fórmulas mágicas de sus métodos, y cuyo camino parecía estar delineado con tal precisión, que hacía incluso imposible que se les pudiera plantear de nuevo. Y esto no solamente porque nuevas relaciones sociales nos alcanzaran otras dimensiones para el entendimiento del individuo con su medio. La sabida verdad era en cuanto a este arte-ciencia, tan llevado y traído desde la Edad Media o antes, hasta nuestros días, en sus relaciones con la personalidad y conducta del niño (la siempre gran cuestión de la educación) y con los intereses propuestos por la colectividad, era, es y seguirá siendo tal vez por mucho tiempo, la enorme desproporción entre el oficio teórico del educador y la realidad concreta a que debe servir, o sea, la proyección de su teoría en esa vida de relación. Y ello a pesar de que, prácticamente, «todos los teóricos educacionales, empezando por los de Grecia y Roma antiguas, creyeron que mediante un cultivo adecuado, podía el maestro obtener cualquier resultado apetecido»,¹ cosa que se puede confirmar, como se ha hecho, con los ejemplos de Esparta, del Cristianismo y del propio humanismo renacentista. Esto sucedía, en gran parte, porque existía verdadera fe en la cultura como instrumento de perfeccionamiento intelectual; fe en el valor de la educación, que había prevalecido en épocas anteriores; fe que fue ratificada luego por Locke y los materialistas franceses de los siglos XVII y XVIII; fe que alcanzó hasta nuestros días en la propia doctrina de los pragmatistas. Tuvieron las ciencias naturales que condicionar los factores generales de su biogenética, para que esa fe perdiera un poco de ese candor que la caracterizaba. Tal

1 ALBERTO PINKEVICH: *La nueva educación en la Rusia Soviética*, Ciudad de México, 1937, p. 14.

actitud confundió mucho a todos los teóricos en cuanto a su poder como elemento palanca de los movimientos sociales e impidió, asimismo, situar claramente el instrumento educativo en relación con su proyección y verdadera actividad.

Sí, yo entendía perfectamente que la escuela, mediante el concepto que transmite, «modela», ha ido «modelando» los sentimientos y la razón del individuo de acuerdo con las apetencias de su sociedad, en todos los tiempos. Sobre ello una copiosa documentación, en especial materialista, tenía la última palabra. Pero si bien es cierto que la escuela ha vivido subordinada al concepto políticosocial en todos los tiempos, ha sido su reflejo social, en lo que se relaciona con la unidad a que aludíamos al principio (el *ser* y el *hacer*, el concepto y la actividad misma), existió y sigue existiendo, en general, una contradicción constante que por momentos hasta crea el divorcio entre los dos términos. Es posible que esto mismo sirva de argumento para quienes sostienen que ella es el espejo de su tiempo, ya que una sociedad ilógica, irracional, contradictoria, anárquica en todos sus procedimientos, no puede proyectarse más que de este modo sobre sus instrumentos de servicio social. Por esto mismo, cada vez que me tracé un pequeño plan, con cierta necesaria lógica para asegurarme un mínimo de éxito en la gestión emprendida, fui inmediatamente asaltado por las continuas contradicciones que me obligaban a un desvío inexorable en el trayecto. Todos sabemos, no obstante, que la evolución histórica cumple una marcha inexcusable, fatal. La sociedad, siempre temerosa de los rápidos acontecimientos que puedan apresurar su marcha más de lo conveniente, y a fin de defenderse de esa mutación constante, en nombre de sus variados intereses, intenta detener al tiempo, creando para ello todas las contradicciones —su gran aliada aunque peor enemiga— que sean necesarias. Lo cierto es que el desencuentro se produce antes o después de nuestra realización, pero se produce inevitablemente. ¿Qué otra cosa hacer, entonces, para congeniar esos intereses ya estáticos de la sociedad, con el devenir, con lo dinámico, a fin de subsistir como influencia, sino empleando contradicción tras contradicción? Quienes se presten para «acomodar» filosóficamente estas peripecias, mediante el empleo de renovados sofismas, no

faltan nunca. Estos teóricos aparecen y están presentes en todos los tiempos; son como los *dispheites* de la comodidad de determinadas clases o *élites*. En nuestra época ha habido algunos casos muy conocidos como el de Spengler o el de Gentile, que han tratado de realizar este gran soborno al pensamiento, aunque luego mueran acribillados a balazos en las calles, como hace poco le ocurriera al teórico de la educación fascista.

EL CONCEPTO DE LO SOCIAL EN LA ESCUELA, Y LAS RELACIONES SOCIALES, «TABÚ» EN EL CONOCER DEL NIÑO

En general, y antes que nada, no se discute que la escuela si no ha estado sojuzgada por el ideal políticosocial de su tiempo, ha servido sus intereses. Ha sido en todos los tiempos, como afirma un teórico contemporáneo, en la práctica, *una cosa social*, a pesar de que siempre se pensara y formulara el concepto de educación como la teoría de un desenvolvimiento de todas las facultades espirituales, mentales y físicas del individuo, como se puede leer en cualquier tratado sobre la materia. El mismo Dewey, uno de los padres de la pedagogía social, en el resumen de Ou Tsuin Chen, insistiendo en este aspecto social —cuyo principal instrumento es la escuela—, agrega que «hay algo más que un parentesco verbal entre las palabras *común*, *comunidad*, *comunicaciones*. Los hombres viven en comunidad, en razón de las cosas que tienen en común, y la comunicación es el medio como poseen cosas en común».² Esto, como hemos de entender, no es hacer abstracción de «la cosa social», justamente. Por lo demás, aun en los países en los que la escuela ha estado subordinada inmediatamente a intereses secundarios, se la ha dispensado, por lo menos, el concepto de «centro distribuidor de eficacia», como pedía fuera la Escuela Rural, Marie Turner Harwey, de Missouri, en una de las conferencias anuales de Filadelfia.³

2 OU TSUIN CHEN: *La ciencia de la educación, su naturaleza y sus fuentes*, Enciclopedia de la Educación, Montevideo, t. XI, n.º 1 y 2, 1932, p. 26.

3 MARIE TURNER HARWEY: «Transformación de una escuela rural», *Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, t. III, n.º 1, 1928, p. 162.

Los casos de la escuela romana o espartana, que citáramos, modelando generaciones para finalidades guerreras; pasando por el ideal de «un Rousseau y un Lessing que percibieron en la educación el medio de realizar una sociedad burguesa ideal»;⁴ toda la gama entre estas dos estaciones, en el tiempo, hasta el más humilde ejemplo de cualquier escuela de América urgiendo el conocimiento de sus intereses por medio de los instrumentos educativos, no son más que abundantes ratificaciones de la función preferentemente social de la escuela, que, en muchos casos, suele ser inmediata, como lo fue en los países nazi-fascistas creando las condiciones para esa que Gregor Ziemer llamara muy bien *Educación para la muerte*.⁵

Todo esto que exponemos no es ya dudado por nadie, pero la necesidad de escamotear lo de militante que lleva implícito el aspecto social, es decir, lo *político* de lo social (que se viene ajustando en sus innúmeras contradicciones a lo económico), han obligado a los teóricos a hacer extraños planteos sobre nuevas acepciones de lo social. Para el más revolucionario de los teóricos contemporáneos, John Dewey, lo social no va más allá de una simple ratificación del criterio pestalozziano sobre este asunto, criterio que Dewey mismo llama «la gran positiva contribución» de Pestalozzi; es decir, «el empleo de las cosas que las gentes utilizan conjuntamente y que influyen en las acciones comunes, así como «las mesas, las sillas, los árboles del huerto, las piedras de la tapia, todas cosas que tienen un sentido social». ⁶ Este criterio general es refirmado a su vez por el que establece que «la naturaleza educa al hombre para las relaciones sociales», descubriéndonos así aquel hilo que une las tres palabras que destacaba Ou Tsuin Chen: común, comunidad, comunicaciones. Como vemos, este criterio de lo social si no excluye, abstrae, intencionadamente, todo lo que suponga política de relaciones humanas, comercio de esas relaciones entre sí y otros factores de la superestructura social en general.

4 ERWIN HOERNLÉ: *L'education bourgeoise et l'education proletarienne*, París, 1933, p. 33.

5 La edición apareció en inglés con el título *Education for Death* y se tradujo y publicó en Buenos Aires, en 1943.

6 JOHN DEWEY: *Las escuelas de mañana*, Madrid, 1913, p. 69.

Este criterio no tiene otra finalidad que la de evitar la intervención en el conocimiento del niño, de aquellos valores o elementos culturales que puedan servir para obtener un más cabal y racional concepto del medio y de su situación en él. El mismo Dewey, que por momentos nos sorprende con su progresismo en cuanto a esta función social de la escuela,⁷ nos revela, sin embargo, hasta dónde puede ir (hasta dónde es conveniente que vaya) este concepto social. Lo advertimos a través de su planteo del *trabajo* en la escuela. Dewey sostiene que este no debe ser para alcanzar determinados oficios; no el enseñar a los niños que sean carpinteros, electricistas o sastres, como comenta al tratar la experiencia de Gary, sino «para descubrir cómo se hace el trabajo del mundo». ¿No es esta en verdad una revelación excepcional en una mente excelentemente burguesa, de lo que significa este elemento como revolución permanente en la educación? Pero no nos entusiasmemos demasiado. Con Dewey hay que entusiasmarse, si es posible, al final, porque siempre imaginamos descubrir en él mucho más de lo que intentó decir. Lo que nos aclara del pensamiento anterior, en definitiva, es: «para que los niños aprendan la teoría de la industria»... cosa que sería sumamente interesante si sirviera para revelarla de acuerdo con el criterio racional y exacto, pero que nos parece contraproducente si se tiene en cuenta que su consejo es para recomendar que esa teoría y su evolución sean conocidas a través de la evolución capitalista —imperialista— de su país. Pero no es solo para ese conocimiento, sino, además, nos olvidábamos, «para disfrutar de una práctica general de los músculos y los sentidos». Aquí es donde ha venido a parar, en realidad, el concepto «social» de su escuela del trabajo.

Esta limitación, aparentemente inexplicable, no obstante se justifica. En primer término, se ha demostrado, que la sociedad capitalista señala un límite para la generalización de la enseñanza. No es porque sí, por ejemplo, que problemas como el del analfabetismo, permanezcan inmutables en la gran mayoría de los países por decenas de años. Agréguese al estatismo de este problema todavía aquellos de las condiciones en que el Estado cumple su misión

7 Su pedagogía se ha caracterizado, exactamente, por ser «genética, funcional y social».

cultural: mitad de niños sin escuela, sin maestros, sin edificios ni útiles; presupuestos de enseñanza raquíticos o disminuidos; profesionales mal pagos y siendo, según la tan gráfica expresión de Sarmiento, «los últimos monos del presupuesto»; rudimentarias condiciones sanitarias para el aprendizaje; tradicionalismo metodológico y rutina en la generalidad de los aspectos de la función docente; porcentaje ínfimo de estudiantes secundarios, deserción, etc., y entonces esta limitación queda perfectamente aclarada.

La incapacidad para cumplir con los destinos de la cultura en el pueblo ha sido reconocida incluso por los propios gobernantes, como destaca Ponce, al señalar la confesión de los mismos, la que sostiene que sus escuelas no aseguran a la masa el mínimo necesario de enseñanza.⁸ Es evidente, pues, que jamás se ha de pasar de cierto límite, como ha dicho, y ejemplarizado muy bien Hoernlé, en especial al demostrar que «cuando Robert Owden trató de rebasar con sus principios sociales y pedagógicos, el marco de una experiencia aislada en New Lanark, quedó inmediatamente aislado y resultó peligroso, así como sus demás instituciones utópicas».⁹ Creemos que en cuanto a la exacta función de este instrumento en el Río de la Plata, Sarmiento en su libro sobre las escuelas en Estados Unidos, condensó el triple sentido que la educación debía tener para la burguesía progresista: «Instrucción, educación difundida en la masa de los habitantes para hacer de cada uno elemento y centro de producción y de riqueza, de resistencia inteligente contra los bruscos movimientos sociales, de instigación y freno al gobierno».¹⁰

LOS MÉTODOS ACTIVISTAS Y LAS LIMITACIONES AL SER ACTIVO

Otro caso semejante en estas limitaciones es el relacionado con la *actividad*, instrumento educativo tan mentado en estos últimos años. Por un lado se trata de que la actividad sea un factor predominante en la didáctica, cosa que hasta se ha convertido un poco en lugar

8 ANÍBAL PONCE: *Educación y lucha de clases*, México, 1939, p. 197.

9 HOERNLÉ: o. cit., p. 37.

10 DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO: *Las escuelas, base de la prosperidad y la república en los Estados Unidos*, Buenos Aires, 1846, Obras completas, t. 30, pp. 30 y 31.

común de la metodología llamada nueva o moderna. Y por otro, se desplaza toda posibilidad de que esa actividad le sea verdaderamente fructífera al niño; se aleja de este todo instante que pueda servirle para que, mediante su ayuda, el conocimiento le pueda resultar más humano, más efectivo y el aprendizaje menos artificioso.

En efecto, «por la vida, para la vida» —al parecer *súmmum* de la actividad— adquiere en el método del doctor Ovidio Decroly, un sentido enfáticamente orgánico. Este lema, que se ha extendido por todo el mundo con verdadero éxito, compendia su programa; es la síntesis de las cuatro necesidades fundamentales de la vida infantil: alimentación; lucha contra las inclemencias; defensa contra los peligros y enemigos; y trabajo solidario, renovación, alegría. Según este planteo no debería quedar fuera del desarrollo cognoscitivo una cosa importante en la escuela: la *conciencia* del niño. Sin embargo, en esta escuela «por la vida, para la vida», la conciencia del niño, cuando este entra a clase, queda detrás de la puerta. Su conciencia tiene así menos importancia que el cartapacio que llega con él hasta su banco. Porque ¿no es dejar afuera su conciencia —la realidad de su yo activo, su actividad *actual*—, el prescribir de su aprendizaje los motivos de su relación diaria, *la actualidad* que está viviendo el niño en la mayor parte de sus instantes, que es su conciencia, precisamente? «De tiempo en tiempo —dice Dalhem, el alumno más aventajado de Decroly— convendría abrir un paréntesis e introducir un asunto de actualidad que no pueda pasarse en silencio: las fiestas de Pascuas, una ceremonia importante, por ejemplo. Este corte en el programa invierte todo lo más un día.»¹¹

Como se ve, antes que nada, la actualidad interviene cuando no es posible silenciarla; es decir, que la actualidad, lo vivo y palpante en la vida del niño, tiene cabida en un método «por la vida, para la vida», cuando no haya más remedio, o como dice el propio Dalhem, cuando «no pueda pasarse en silencio». Segundo, esto mismo, de tiempo en tiempo, como para que el maestro no vaya a adquirir el feo hábito de usarla muy a menudo. Tercero, véase qué clase de actualidad para sus relaciones cognoscitivas: «la fiesta de

11 LOUIS DALHEM: «El método Decroly aplicado a la escuela», *Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, 1927, t. I, n.º 1, p. 415.

Pascuas»; o sea lo que no es capaz de crear otra relación de conocimiento que la que va de un juguete a una revelación anecdótica; y todavía, cuarto, ¡cuánto tiempo para ella: «todo lo más un día»! —dicen los propulsores del sistema «por la vida, para la vida».

Para estos decrolyanistas, el niño debe «aprovechar los resultados de sus observaciones y de sus experiencias personales», y la escuela no debe tener más función que la de «coordinar los conocimientos adquiridos en el momento en que el niño puede hacer abstracciones de un orden elevado»,¹² todo lo cual nos parece absolutamente cierto y natural, tanto como que es la actualidad, precisamente, quien mejor puede nutrir de observaciones y experiencias personales al niño, y que al no hacerlo perderá este su mejor aliada para el aprendizaje. En el fondo, esa actividad a la que se refieren los sistematizadores aludidos, es la actividad abstracta. Para ellos, lo importante es que el niño adquiera símbolos —cualquier matiz de froebelianismo más o menos modernizado—, aunque estos símbolos no sean luego más que el material artificial que servirá de lastre en la realidad que ha de vivir. Pero este *affiche* mental muy moderno: «por la vida, para la vida», como antaño aquellos otros: «preparar para la vida», «desarrollar las facultades», etc., sigue siendo el alimento diario de la teoría pedagógica moderna. No existe un solo libro en esta materia, de cincuenta años a esta parte, que no recomiende lemas de tal naturaleza, que podrán variar en la forma pero cuyo concepto permanece idéntico, aunque el niño sigue igualmente aprendiendo fuera de la vida y viviendo «por lo artificial, para lo artificial».

LIBRE ELECCIÓN, SÍ, PERO DENTRO DE LA AGRADABLE CÁRCEL QUE YO TE CREE...

Y con cuanto mayor originalidad se planteen, o se trate de hacerlo, los problemas, tanto más claramente se percibirá la contradicción: por ejemplo en el caso del método de «la libre elección de laboratorio», de la doctora Montessori, una gran educadora moderna. La doctora Montessori ha dicho, antes que nada, como para advertir

¹² DALHEM: o. cit., p. 418.

a cualquier indiscreto, que no le gustan los filósofos ni las teorías. «A mí solo me inspira la realidad», le dijo a Leonor Serrano. En sus principios pedagógicos, exalta la necesidad de que la escuela «permita las libres manifestaciones espontáneas del niño» a fin de que de este modo nazca «la pedagogía científica», como afirma.¹³ Nos explica, todavía, por si nos quedaran dudas al respecto, qué es lo que entiende por esa libertad: «elección de estímulos útiles, pasividad voluntaria», etc. Y luego de este planteo, con algunos agregados más, nos recomienda que «la educadora debe ser la preparadora del alimento espiritual» que el niño necesita; que este es «el sujeto de la experimentación», y nos recomienda lo menos real, lo menos libre, lo más antinatural: «que hay que empezar por proveer a las necesidades del niño *disponiendo un ambiente adaptado a su personalidad...* porque aquel no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente complicado de nuestra sociedad».¹⁴

¿Qué significa en verdad esta aspiración montessoriana de «adaptar un ambiente» al niño? ¿Pero es que el ambiente en el que vive no es el verdadero en que debe vivir, no es el que va a servir para la verdadera vida del niño? ¿Por qué esa preocupación por separar al niño del «ambiente complicado de nuestra sociedad»? Creemos reconocer aquí uno de esos *tabú*, como ha llamado Shaw a determinadas verdades sobre problemas sociales y sexuales que se le escamotean en la educación a los niños. Tal vez la señora Montessori trata risueñamente de engañarse y de engañarnos, al intentar creer o hacernos creer, que el niño, después que deje la angelical protección que crea su ambiente, ha de vivir en alguna zona intermedia entre el cielo y la tierra... Pero es claro que si nosotros insistimos un poco más a través de su pedagogía, encontramos la clave casi de inmediato. La señora Montessori entiende que es necesario apartar el niño de esta tierra desnuda, para irlo preparando para la complacencia religiosa y la explicación de las contradicciones mediante la influencia del «Padre, esto es, del Creador», ya que «la bondad es el atributo de Dios»,¹⁵ como así nos regala el oído. De

13 LEONOR SERRANO: *El método Montessori*, publicación de la *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1928, pp 13 y sigs. (Subrayado por mi cuenta, J.).

14 *Ibidem*, pp. 17 y 22.

15 *Ibidem*., p. 95.

este modo, las limitaciones en todos los aspectos de la ciencia son visibles a la distancia.

No somos nosotros, justamente, los que nos sonrojamos frente a estos actos de impudicia pedagógica. Son los propios educadores de su clase y credo, como Dewey, por ejemplo, cuando comparando las escuelas de su país con las de otros métodos, sostiene que «en las escuelas americanas no serán los niños *físicamente tan libres* como en el sistema Montessori, pero intelectualmente lo son más, pues allí el alumno es libre para elegir su material, no para escoger sus *propios fines*, ni para adaptar el instrumento a sus propios planes».¹⁶ Yo pregunto si aun *físicamente*, en este método (ya que Dewey confiesa que en el suyo no lo es) es libre el niño *que se mueve* en un salón, un poco como un pájaro en una jaula. Y no queremos circunscribirnos más que a este aspecto; en otros, se podrían anotar, como lo ha hecho Claparède, por ejemplo, muchas contradicciones más entre la teoría de su planteo y la realidad de su ejercicio.

NO SOBREPASAR ENTONCES EL ESTUDIO DE LAS COSAS SOBRE LAS CUALES TODO EL MUNDO ESTÁ DE ACUERDO

Claro está que este análisis podría multiplicarse hasta el infinito. Podríamos señalar, como típico, el caso de las escuelas del trabajo, que en algunos países tienden, en última instancia, a escamotear el conocimiento de ciertas verdades en las relaciones del individuo con su medio. Esas verdades son, en especial, las que ya señalamos: sobre lo económico y lo sexual, y que G. B. Shaw ha llamado con gran acierto «el tabú de la escuela».¹⁷ Esta

16 FERNANDO SAINZ: *Las escuelas nuevas norteamericanas*, Publicación de la *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1935, p. 18.

17 «La más importante y sencilla verdad económica que debe inculcarse al niño en civilizaciones complicadas como las nuestras —dice duramente G. B. Shaw en el prólogo de una de sus irónicas comedias— es la de que cualquiera que consume mercancías o servicios, sin producir por esfuerzo personal lo equivalente de lo consumido, causa a la comunidad igual perjuicio que un ladrón, y debe, en un estado honrado, ser tratado como tal, por muy llenos que tenga los bolsillos con dinero hecho por otros. La nación que primero enseñe esta verdad a sus niños, en vez de azotarlos si la descubren por sí mismos, tal vez tenga, como primera

abstracción a la verdad que pueda revelar al niño algo que le pueda llevar a aclaraciones siguientes, va desde el simple grosero pegoteo de las páginas de las anatomías —como se hace en los colegios religiosos con los capítulos sobre los aparatos reproductores—, para no matar «el inmaculado candor de la niñez», como se dice, hasta el desparpajo de los profesores de economía cuando explican en clase a los estudiantes secundarios, que las mujeres y los niños trabajan en las fábricas (sin mentar el problema de la reducción de salarios en la fuerza de trabajo) «para colaborar en la mayor felicidad del hogar». En resumen, pues, ¿qué se ha de enseñar? Hay quienes nos contestan con absoluta seguridad. «El objeto de la instrucción primaria debe limitarse al estudio de las cosas sobre las cuales *todo el mundo está de acuerdo*», afirman muy perspicazmente los educadores Demoor y Jonckeere, citando los que llaman «elocuentes, profundos y justos» párrafos del profesor Buisson...¹⁸

Está visto que cuanto más impositiva se ha hecho la técnica social, en todos sus ramos, la escuela a su compás, más y mejor también ha tenido que ir multiplicando sus «cómos» en la enseñanza, no solo por exigencias de rendimiento de la propia técnica, sino, además, con el deliberado propósito de ir alejando al hombre cada día más del «qué», del centro, del núcleo vital. De ahí es que un frío análisis que se realice de todas las metodizaciones modernas, tiene que producir la misma penosa impresión que produjo en Aníbal Ponce, en su *Educación y lucha de clases*, para hasta hacerle abominar de este magnífico instrumental, por su origen espurio...

Tuve la evidencia de estos problemas así planteados cuando realizaba mi experiencia, frente a quienes, por no comprender el sentido conceptual del planteo, me incitaban a usar «para obtener mejor y más rápido resultado» —decían—, alguno de los métodos

providencia, que batirse contra los esclavos de todas las demás naciones, pero los vencerá tan fácilmente como un hombre sin carga encima, con las manos sueltas y con todas sus energías en plena función, puede vencer a un inválido llevando a cuestas a otro inválido.» *Matrimonio desigual*, Madrid; *Padres e hijos*, prólogo, p. 35.

18 JUAN DEMOOR y TOBIE JONCKEERE: *La ciencia de la educación*, Madrid, 1929, p. 509.

modernos en boga: Decroly, Proyectos, Dalton. En nuestra escuela, convertida en *centro social* de la región (yo había tratado por todos los medios de burlar la intención de quienes en la letra recomendaban que la escuela rural fuera centro social, pero luego en la práctica trataban de oponerse por todos los medios a que lo fuera en realidad...), tratamos de que esta función llegara hasta el fin como tal. Tratamos de utilizar toda la libertad que nuestra democracia nos daba, más el poquito que pudiéramos robarle. Tenía, sin ninguna jactancia, la seguridad de que en nuestra escuelita no sucedía lo que asegura Krupaskaia sucede en las escuelas suizas que ensayaban autonomía y que resultaban pedantescas y artificiosas. No quiero con esto significar tampoco que las posibilidades que teníamos fueran las que soñó Krupaskaia para las escuelas que un día llegarían a realizar en la Rusia Soviética, no. Simplemente aseguro que utilizábamos, conscientemente eso sí, toda la libertad que nos daban y un poquito más de la prohibida, en un juego por demás peligroso. Y esto solo para aplicarla a lo fundamental de nuestro principio relacionado con el interés del niño, precisamente con el *interés actual*, motivo preferente de mi especulación entonces, como instrumento educativo.

Y el interés actual, lo sabía bien, era la quiebra de todas las metodizaciones antiguas y modernas. No siempre este interés actual del niño *puede* entrar en el estudio de las cosas en las que todo el mundo está de acuerdo, como piden Demoor y Jonckeere. Esta pequeña diferencia, lo *actual*, del interés de la especie, resulta para la escuela de todas las sociedades y tiempos, de una proyección inesperada en la práctica, no siempre posible de cumplimiento. El niño, en las nuevas relaciones que va viviendo a cada instante, va desentrañando multitud de problemas que exigen para su comprensión, una explicación racional. Y todos los maestros saben bien ¡cuán difícil resulta llegar entonces en esta tarea hasta el final de nuestro pensamiento, por muy buena voluntad que se tenga!

ALGUNAS RAZONES QUE PUEDEN EXPLICAR, FILOSÓFICAMENTE, ESTAS CONTRADICCIONES DE LA FALTA DE ACTUALIDAD EN EL INTERÉS

En el conocer del niño, en especial cuando lo hace disciplinadamente, una lucha continua está frustrando el mejor aprovechamiento de las experiencias que vive: la lucha entre los intereses que los señores Decroly tratan de imponerle, y tal vez con la mejor de las buenas voluntades en nombre de la necesidad de su especie, del tiempo, etc., y los esencialmente del niño, de su condición humana, de su realidad y de esa actualidad que le está reclamando siempre. Hay, pues, una viva lucha entre los viejos y ajenos intereses que se le trata de *reactualizar*, y los actuales que se le trata de escamotear.

Aquella anécdota, sin duda sangrientamente narrada en uno de mis libros¹⁹ sobre la visita que realizara a una escuela más o menos decrolyana, en donde un pizarrón enseñaba el título de un centro, pero la clase realizaba otro trabajo que nada tenía que ver con él, y todo porque «el centro de interés aburría al niño...» —como me contestara el maestro, lo que me obligó rogarle que cambiara el nombre de «centro de interés» por el de «centro de aburrimiento» y continuarlo...—, nos enseña más que una verdad material revelada, un concepto desencontrado de su verdad filosófica. Y en este caso del método de Decroly, ello es aun más patente por la regularización de tales intereses que pretende la centralización de su programa. Porque si bien es cierto que Decroly no descarta absolutamente de su programa el interés actual, como vimos, tampoco le da la importancia que debiera tener, única garantía entonces, sobre la total eficacia de sus centros, como capaces de satisfacer el interés —y por ende la necesidad— del niño, es decir *todos* los intereses del niño.

En la Jornada de Leipzig de 1928, Llopis afirmó en forma un poco radicalizante, aunque no exenta de buen sentido, que «siempre que se ha redactado un programa escolar se ha caído forzosamente en una construcción artificial. Incluso en aquellos casos como en el del doctor Decroly que significa un verdadero progreso

19 JESUALDO SOSA: *Vida de un maestro*, Buenos Aires, 2ª edic., 1936, pp. 130 y sigs.

en relación con el pasado. El doctor Decroly, que afirma haber redactado su programa teniendo en cuenta las leyes biogenéticas de la infancia, como igualmente afirma responder a las exigencias de la infancia, adolece en el fondo de cierto artificio a fuerza de querer ser sistemático...». ²⁰

Estamos de acuerdo con estas críticas de Llopis aunque no por la sistematización, precisamente, porque eso sería aborrecer las necesarias simplificaciones que deben servir de esqueleto a un programa (cosa siempre necesaria), sino por el desencuentro con la actualidad del niño del que ellos nos informan. Porque aun encauzados dentro del más eficaz rigorismo biogenético, como vimos, los centros no siempre *interesan* al niño. No siempre responden tampoco a necesidades sentidas como suyas, en determinado momento, ni sirven tampoco para que, gracias a ellos, los niños puedan traducir su verdadera expresión, la que será lo que debe ser, solamente cuando el interés actual haga vivo el ejercicio de su experiencia de relación.

En Decroly, en Montessori, o en cualquier otro sistema que analicemos con detenimiento, siempre existe abstracción a esa realidad que el niño está viviendo en sus relaciones sociales, y se le trata de suplir mediante «un ambiente adaptado a su personalidad», como recetaba la doctora Montessori.

¿De dónde viene el error o confusión de este planteamiento filosófico? Tal vez del principio de la interpretación de los términos, o de la extensión que se le haya asignado a cada término. Por ejemplo, ser, *el ser*, para los griegos, significó sustancia antes que nada o solo eso, sustancia, es decir permanencia. Pero ser, traduce también existencia, la traduce implícitamente, ya que ser es o debe ser, además de la raíz *exist*, la terminación *o*, que es, diríamos, tal vez no muy filosóficamente, la conjugación de la existencia con la actividad. Sustancia sin existencia es solo propia de las cosas y existencia sin actividad, inconcebible. De modo que ser no solamente significa sustancia y existencia, sino también actividad.

20 RODOLFO LLOPIS: «Programas y métodos, b) En la escuela elemental», *Pedagogía proletaria*: informes, tesis y debates de las Jornadas Pedagógicas de Leipzig organizadas por la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza, París, Ediciones de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza, París: Ediciones de la Federación de Maestros de Chile N.º 2, 1932, p. 160.

Alejandro Korn, precisamente, en su ensayo sobre *La libertad creadora*, afirma que «un tratado de filosofía para ser lógico debiera escribirse con verbos, sin emplear un solo sustantivo».²¹ El verbo es lo *funcional* de la existencia. De manera que «en lugar de una realidad, agrega, tenemos, pues, una actualidad y esta es la palabra correcta que nos enseñó Aristóteles. Los hechos se actualizan, no se realizan».²² De este modo, en nuestra vida, parecería no existir más que un estado continuo de actualización que es lo único que va obrando como conciencia de conocimiento en el individuo, que no es otra cosa que el yo en formación, lo que en general nunca ha entendido ni ha respetado la escuela.

Pero esto tampoco tuvieron en cuenta quienes, como Decroly, han tratado de plantearse los términos desde un punto de vista rigurosamente científico. De este modo, el biopsiquismo que pregona, y el que empala su programa de los centros de interés, deviene estático en el desarrollo de la personalidad (es decir del individuo en el medio o más el medio). Su biopsiquismo deviene así en una especie de formulación química, inmutable a cualquier nuevo cambio que pueda alcanzar a tener por intervención de nuevos valores químicos en su formulación... no obstante *yo existir* continuamente. Ahora preguntamos, justamente, ¿y no es el *dinamismo* el estado general, biogénético, del individuo? Para valernos de una gráfica precisa sobre esto, podríamos decir que el estatismo no es más que esa piel, la muda, que ciertas culebras en su estación, van arrojando de sí, y que el dinamismo en cambio, es el estado continuo de influencias nuevas que el individuo está recibiendo del medio y de su conjugación con el medio. Es, en una palabra, el objeto. Por eso es que el mismo Korn, que citáramos, dice muy claramente en su enunciado sobre sujeto y objeto, «que en la conciencia solo observamos un proceso, una acción, un devenir, un fluir y confluir continuo...».²³

Pero eso no es lo que sucede con el centro decrolyano, el que queda retenido en un punto, como toda fórmula que se traza con preeminencia de acción: el centro decrolyano se *estatiza*. Queda referido en su formulación, más que a nada a intereses fijos, permanentes,

21 ALEJANDRO KORN: *La libertad creadora*, Buenos Aires, 1936, p. 54.

22 *Ibidem*.

23 *Ibidem*.

casí invariables en su aparición, proceso y modificaciones. De ahí que, al final, tengamos que preguntarnos si acabarán por ser esos los intereses del niño. Y pensar, en consecuencia, que Decroly apenas se diferenciará entonces de los demás sistemas, en esa formulación biopsíquica, limitada a intereses de la especie. Alguien podría aducir en su favor la actividad que ellos promueven. Exacto; pero actividad no supone actualidad si supone intensidad. La intensidad del centro suele precipitar el activismo consciente, casi mejor hablado, simplemente el activismo; suele hacer devenir más rápidamente los estados conscientes, pero nada más. Por eso es que en estos trances nos hemos tenido que preguntar ¿qué tiene de más activo Decroly que Pestalozzi, por ejemplo? O todavía, ¿caso toda la sistematización programática, que sirve a la escuela del mundo, no trabaja con acumulamiento de materiales que no son otra cosa que el resultado selectivo de intereses de especie que se han venido depurando en un equilibrio de razón y sensibilidad, a través de los tiempos?

Pero en estas contradicciones, aun podemos ir más lejos, analizando al propio Decroly. La certidumbre de este autor en cuanto al valor pedagógico de sus centros está, más que nada, en la *unidad orgánica* de su programa, cuya asociación, científicamente elaborada, condiciona la nutrición cognoscitiva en el niño, partiendo de una necesidad expresada por un interés. Esto en cuanto a la formulación en sí, que en un análisis un poco más serio también podría acusar reparos. Dewey, por ejemplo, afirma que «si sabemos descubrir los impulsos y los hábitos activos del niño, y si sabemos hacerlos trabajar con método y con fruto, no tendremos necesidad de atormentarnos con respecto a los intereses, ellos surgirán por sí mismos».²⁴ Pero lo que nos preguntamos es si podrá ser verdaderamente *orgánica* esa unidad cognoscitiva de Decroly, si descarta del hecho vivo —como queremos sean los intereses del niño—, ese «fluir y confluir de estados» a que hace referencia Korn. ¿Alcanza de ese modo su conciencia a ser acción, como debe ser, y no quedarse simplemente en *unidad*? ¿O se queda, por el contrario, condicionada a una fórmula estable, de aparición sistemática, irrevocable, de estados?

24 JOHN DEWEY: «La escuela y el niño», *Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, 1927, t. I, n.º 1, p. 110.

Parecería que lo único verdaderamente cierto es la variación constante del objeto frente al sujeto, en tiempo y espacio. «El yo no existe sino a condición de variar continuamente: esto es incontestable», afirma Ribot,²⁵ Por lo tanto, lo que es necesario asegurar es esa libertad de acción de los estados que van siendo provocados continua e incesantemente. Y en tal caso, no puede existir una tan rígida ley de aparición de intereses, semejante en todos, porque eso sería negar lo de específicamente particular que tiene la personalidad humana, además de crear una cosa imposible: la inmutabilidad del objeto. Si el objeto varía siempre, como sucede en la realidad, del mismo modo han de variar las condiciones que crean los intereses que nos relacionan con él; aparte, bien está, de los que se consideran intereses tradicionales o de la especie, y esto es fundamental para nuestra aprehensión del conocimiento. Y todavía se podría agregar, tal vez, que «el objeto no tiene existencia para la conciencia sino durante el tiempo en que está internado en la actividad del yo».²⁶

Ahora bien, ¿cuál es la consecuencia que extraemos de este largo razonamiento, para la aplicación pedagógica? Es, en primer término, demostrar la contradicción del planteo que se quiere científico; en segundo, destacar el hecho de la ausencia de los verdaderos intereses del niño, en el proceso de su conocer, los actuales; en tercero, abogar por la extensión e influencia de estos verdaderos intereses que siempre se le están retaceando al niño, en detrimento de otros que nos aseguran traducen los de la especie, etcétera.

Si el interés, para quienes mejor lo han estudiado, es, «en un principio, una forma de actividad del yo o de su evolución, pues pone de manifiesto tendencias latentes»,²⁷ es decir, actuales y *actuales*, que son quienes le dan carácter dinámico, no ha de ser muy lógico pensar que existe una o varias categorías de intereses inmutables, y que, secundariamente, deben atenderse los que van naciendo al contacto de la realidad que el niño va viviendo, sino un poco al revés, que deben irse condicionando los de la especie a ese actual que va viviendo el niño. «El principio pedagógico del

25 THÉODULE-ARMAND RIBOT: *Las enfermedades de la personalidad*, Madrid, 1912, p. 46.

26 DEWEY: *La escuela y el niño*, o. cit., p. 161.

27 *Ibidem*.

interés —escribe muy acertadamente Dewey— exige que los temas sean elegidos teniendo en cuenta la experiencia del niño, sus necesidades y sus funciones»,²⁸ sin descartar, desde luego, los actuales, porque, entonces, sus verdaderos intereses habrían quedado subordinados a los de la especie para las nuevas experiencias que él es quien las ha de ir viviendo en tiempo y condiciones nuevos. El interés habría dejado de ser *directo*, como a esta clase así clasifica el norteamericano, y habría perdido todo su dinamismo; en una palabra, sería un interés estatizado más. Y eso, como se comprenderá, es inconciliable con el criterio de una escuela que lleva un lema tan activo, como lo es «por la vida, para la vida».

«El verdadero pedagogo, insiste Dewey —y yo con él—, es aquel que, gracias a su ciencia y a su experiencia, es capaz de ver en sus intereses (en los intereses del niño) no solo *puntos de partida* para la educación, sino funciones que encierran posibilidades y que conducen a un fin ideal»,²⁹ cosa que, desgraciadamente, no sucede con el decrolyanismo, como tenemos que reconocer. El propio hecho de empezar el desarrollo de los centros recién en el tercer año escolar es una prueba de nuestra afirmación. De este modo el interés ya nace castrado, el interés que es el instrumento revolucionario de la nueva pedagogía y que debía ser siempre, como quiere Dewey, «una cosa en movimiento, un proceso de crecimiento, un enriquecimiento vital, una adquisición de energía»,³⁰ desde que el niño entra en contacto con las realidades sociales nuevas, que significan para él la escuela y el mundo circundante, en este tiempo que exige que el niño tenga evidentemente «una actividad positiva, directa, visible, en la cual sus impulsos encuentren su satisfacción y tomen conciencia de su valor».³¹

De ahí este sensible desencuentro: la precipitación técnica, por un lado, a la que se pretende conducir al niño en su aprendizaje, supliendo sus intereses por los de la especie, para ganar tiempo y dinero; y por otro, esa especie de quietud interior, el estatismo, al que lo reducen final y fatalmente. En el fondo, cuando el interés se despierta en el niño y es esa llama que le muerde frente a todas las

28 DEWEY: *La escuela y el niño*, o. cit., p. 162.

29 *Ibidem*, p. 177.

30 *Ibidem*.

31 *Ibidem*.

cosas, cuando el interés comienza a *interesarle* en verdad, es cuando se le trata de extirpar de su actividad, porque empieza para la escuela y el maestro el tabú a que nos referíamos con Shaw.

INQUIETUD Y ANGUSTIA FRENTE

A UNA ENCRUCIJADA PEDAGÓGICA: ¿QUÉ HACER?

Creyente en la razón y sus relaciones, más que en talismanes; devoto tal vez en exceso de los conceptos, más que de las fórmulas rígidas de aplicación inexcusable, me había parecido cuerda la observación del siempre contradictorio Miguel de Unamuno, en su carta a la II Convención Internacional de Maestros que se realizara en Montevideo, en 1930. En su párrafo final decía Unamuno a los maestros «que se anduvieran con mucho tiento en eso de la experimentación pedagógica, que el niño no es rana ni cuis, ni se hizo para la pedagogía, como el enfermo no se hizo para la patología y que no importa tanto “cómo” se ha de enseñar, como “qué” es lo que se ha de enseñar, que del “qué” saldrá el “cómo”...».³²

Creo que no era exactamente eso lo que los delegados estaban haciendo, o hicieron, en aquel momento. En ese planteo Unamuno tenía su razón. El «qué» supone siempre concepto, vida, interés, actividad; en una palabra, el «qué» es la revolución de lo estático. Yo había tenido en ese sentido muy fuertes sacudidas. Lo que me confundía un poco era que las verdaderas sacudidas provenían de quienes no eran formalmente pedagogos, o que así no les reconocía la ciencia que mide, pesa y calcula esta materia. Cuando Tolstoi, por ejemplo, me aseguraba un tanto radicalmente que en esta materia «no hay un método mejor que otro... es decir, que no hace falta método, sino arte y talento»; o más crudamente, en seguida: «que no debe tenerse la superstición del método» porque lo que hace falta es «arte y talento»,³³ y otras cosas por el estilo, no hacía más que recordarme que los «cómo» no debían perturbar hasta el desvelo mis noches, como se proponía la pedagogía, y sí, desvelarme los «qué»;

32 MIGUEL DE UNAMUNO: «Carta a la II Convención Americana de Maestros», reeditada en Montevideo en febrero de 1930, leída por el delegado español Rodolfo Llopis, *Boletín de la Federación Magisterial Uruguaya*, Montevideo, 1930.

33 CHARLES BAUDOIN: *Tolstoi educador*, Madrid, 1929, pp. 122 y 123.

porque el «cómo» lo ha de ir construyendo el maestro a través del tiempo, día a día, pacientemente. Los más exigentes metodólogos mismo estiman, como el soviético Pistrack, que «debemos, a todo precio, desarrollar en el maestro la aptitud para la creación pedagógica», pues es cierto que «todo hombre es más o menos creador, y es cosa cierta que en colectividad todos somos creadores».³⁴

Por eso, si bien yo no abominaba de los métodos nuevos, como no abomino de la máquina —aunque en la actualidad estén más al servicio de intereses bastardos que de los verdaderos intereses—, al igual que Braughtman, «otro hombre de escuela que escribe», como así se le presenta, también los métodos actuales me parecían «una especie de correccional de los tiempos modernos». Por otra parte, el hecho de querer vivir lealmente mi tiempo y de estar frente a nuevas imposiciones de la cultura y con otras relaciones de necesidad por delante, hacía que todos estos mis conflictos se multiplicaran cada día, y en forma alarmante, para mi preocupación de maestro.

Además, todavía tenía la grave responsabilidad de mi oficio, *aptitud* más que oficio, en cuanto al destino del niño. Eso me obligaba a que fuera muy distinta la forma como me colocaba frente a él. Ni podía asirme del niño, como el ayo de Emilio, «todo de una pieza, aspirando a producir un animal dócil... (o por reacción un irreverente absurdo) educación que puede recibir un perro bien educado», como dice Davidson;³⁵ ni creía resolver mis conflictos con un pragmatismo más o menos progresista como el de Dewey, ciencia y método, más método que ciencia, con el cual presentar no la verdad reflejando una verdad objetiva, nos guste o no lo que vemos, como dice Shirokov, sino «una verdad ajustada a nuestros deseos y ver si podemos mantenerla en presencia de los hechos; mientras podamos hacerlo así, la versión es verdadera»;³⁶ ni tampoco abismar el alma del niño en la cultura, como es el propósito de la corriente pedagógica doctrinaria, una de las posiciones que estudia Ponce. Había visto también, que otra de las características de la pedagogía actual, a pesar de su pretendido respeto a la personalidad infantil, era su despersonalización

34 ESTEBAN PISTRACK Y PEDRO ZULOAGA: *La escuela del trabajo*, Ciudad de México, 1938, p. 8.

35 THOMAS DAVIDSON: *Una historia de la pedagogía*, Madrid, p. 306.

36 M. SHIROKOV: *Tratado sistemático de filosofía*, Ciudad de México, 1941, p. 82.

a fin de obtener ese estándar, que necesita la sociedad y estudiaremos más adelante... Frente a todo esto, ¿qué hacer, qué hacer?

Yo me pregunté ansioso, como se preguntan a todas horas los maestros que alcanzan a superar el empleado de instrucción pública, y tratan de desentrañar el destino del hombre en sus relaciones históricas con su medio. Por ese conocimiento sabía, además, que una educación calculadora y de razón —si no químicamente pura, que de tal alardeaba—, se preocupó por presentar después del trance feudal a un tipo de hombre capacitado para la competencia del mercado, como fue el burgués de las trastiendas que suplantó al feudal de las monterías y los crucifijos. En la segunda faz de este proceso de la burguesía triunfante, una pedagogía de *time is money* —individualista, racionalista y liberal—, trató de «abismar las almas» en el seno de la cultura si vasta, intencionada y con fines de destrucción creadora, como demostraremos en su capítulo respectivo, y esto porque era necesario anteponer al individuo creador, la máquina estatal en todas sus dimensiones e intenciones. Y luego, en la época actual, prevaleció una tendencia a la disolución de la personalidad, precedida de la estandarización de sus manifestaciones en general, con fines guerreros y de conquista. Y ya sobre nuestros días, impelida por las contradicciones, cada vez más violentas de un capitalismo rapaz e imperialista, descompuesto, y cuya implacable saña de destrucción no recuerda otra en la historia de ningún tiempo, la pedagogía, sin poder sustraerse a la influencia de esa sociedad, convirtiéndose en «monopolista, religiosa y fascista» —como bien la definiera Ponce— en gran parte de los países que fueron cuna ilustre de las mejores ideas en esta materia.

No me entretengo en espejismos. Sé, absolutamente, que «la educación no es una palanca de la historia —ese tonto lugar común tan explotado— sino que, ligada estrechamente a la estructura de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de estas clases».³⁷ Pero tampoco soy tan unilateral como para no pensar hasta qué punto el maestro, con el instrumental de la educación que tiene en sus manos, puede colaborar en la

37 PONCE: o. cit., p. 200.

transformación de su medio de acuerdo con los siempre crecientes anhelos de mejora del pueblo. Sé bien hasta qué punto esa interacción entre agentes y recipientes puede ser aprovechada en trabajo de tal trascendencia.

EL DIRECTO CONTACTO CON LOS PROBLEMAS DEL PUEBLO PARA LA CLARIDAD FUNCIONAL Y RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO

En el sentido de situar concretamente mi función, quizás nada me fue más benéfico, ni aclaratorio de la pedagogía, que dejar de pensar un poco en la teoría de los libros y mirar los alrededores que servían de escenario a mi experiencia. Mirar el mundo que se desenvolvía entre sus habitantes, los obreros de una aldea canteril, próxima a Colonia del Sacramento, en donde estaba situada mi escuela. Creo que todos los maestros deberían pasar por esta prueba de mezclarse en los problemas del pueblo de vez en cuando, pero totalmente, refundirse con ellos. Tal vez de ahí naciera la claridad definitiva de su pedagogía, la que, afirmo, no se adquiere ciertamente en las aulas normales.

Allí, entre obreros y patronos, estaban todas estas contradicciones latentes, tanto como lo estaban en mi alma y razón, cuando me adentré en el conocimiento de los problemas del pueblo en su íntima relación con la educación y la escuela. Allí, en la aldea costera sobre el Río de la Plata, en medio de una explotación industrial —explotación en ambos sentidos—; entre trabajadores de canteras de granito; paleadores de arena en los médanos y playas; obreros de talleres, varaderos, «usinas» y molinos; y campesinos pequeños propietarios de los contornos, aprendí la realidad de la que hace abstracción la escuela. Y aprendí a situarme, honradamente, asimismo, como explotado, frente a las relaciones de los demás y a la verdad que vivían los niños. Ahí me di cuenta, también, de la importancia que tiene «el directo contacto con las masas populares» y el peligro que entrañaba el llegar a comprender que el maestro también es un obrero como los otros, y como los otros a menudo

explotado y humillado,³⁸ por cuya razón entonces la sociedad prefirió crear en lugar de un maestro líder, una figura de apóstol, como recalca tan certeramente Ponce, a quien he citado otras veces. Vi también que esa vida que vivía allí no tenía nada de complicada, como la suponía la señora Montessori, sino que la única complicación verdadera era la que trataba de crearle la escuela, premeditadamente, con sus conceptos de adaptación total. Y vi hasta dónde había corrido ese concepto, cuando en esa necesidad de adaptación total frustrada, las clases diferenciales, las para inadaptados, etc., ya eran como especie de marcas que la sociedad ponía en el niño, tal vez para mejor irlo distinguiendo en el futuro.

Junto con todas estas apreciaciones que se me hicieron claras casi de repente, también aprendí el concepto verdadero de cuál era el conocimiento que me exigían transmitiera a los niños. Pero mi fidelidad al hombre que debe evolucionar progresivamente, pudo más que la molicie del empleado rutinario que no resiste a burocratizarse en su función docente. Como maestro yo era un creador, no un vegetativo. Incluso me empeñé entonces en llegar hasta el final con mi pensamiento, en estas relaciones con la sociedad a la que servía, y sentir, si fuera necesario, hasta el final también este drama del que iba yo a empezar a ser un riesgoso actor.

En principio no nos detuvimos, pues, en ese «hacer por el hacer», sino que tratamos «de hacer por alguna razón», como pide un educador. No buscábamos ser «el ideal de la función social» —que para algunos pedagogos parece lo más recomendable—, porque en ese mundo de contradicciones en que vivíamos, eso nos parecía conformista, pero sí, tratar de ser «espejo» de la función social. Y como la escuela, viviendo esa estrecha relación entre el niño y el ambiente, «no debe olvidar que no tiene necesidad de inventarse ocupaciones que interesen al niño, porque estas ocupaciones, estos intereses, están ya en el ambiente, al alcance de la mano»³⁹ —de lo que seguramente ha dudado la señora Montessori— no teníamos más que vivirlas y recoger de sus experiencias, siempre renovadas. Ni por asomo, pues, entre nosotros

38 PONCE: o. cit., p. 227.

39 CONCEPCIÓN SAINZ-AMOR: *La escuela rural activa*, Madrid, p. 21.

existía la invención, puesto que no era necesario. La cosa era tan sencilla que hasta parece un poco simple decirlo. Todos los días se sucedían los acontecimientos y hechos en los que la escuela como centro, era llamada a actuar, franca y decididamente. La honradez obligaba entonces a que no existiera el tabú. Problemas generales de trabajo, despido de obreros, desocupación, diferencias entre el trabajo y el capital, la miseria y el hambre... ¿no creéis que es esta una vasta escala de asuntos para nutrir el saber? Y cuanto mayor se hacía la corriente de simpatía entre maestros y alumnos, más se multiplicaban en la escuela misma los sucesos, más íntimamente se conocían sus relaciones. La vida, pasión y muerte del hombre pasaban así por entre nosotros, constantemente. Y como éramos leales y no podíamos mentir al niño, tuvimos que ir abandonando aquellas viejas prácticas estipuladas, aquellas imposiciones cognoscitivas regimentadas, para irnos ciñendo, naturalmente, a esa vida, pasión y muerte de nuestra aldea. Y no había más que una forma de hacerlo, *viviéndolas*.

La lucha en general del trabajo, los diversos problemas de los habitantes en la aldea, venían a la escuela con esa proyección de sombra ampliada en la pared con que los niños saben mostrarla.

Todo esto fue situando nuestro trabajo y responsabilidad con claridad. Y, necesariamente, por aptitud docente, fuimos componiendo el ritmo didáctico que requería ese ejercicio vivo. Más allá de todo subterfugio, de toda falsía, de toda moral premeditada. Y de este modo empezamos a hacer «un verdadero conocimiento directo del mundo, antes que una retención en la memoria de palabras, opiniones, acerca del mundo, de este mundo compuesto de un sabor especial».⁴⁰

40 PINKEVICH: o. cit., p. 283.



Fig. 1. Todos estos niños parecen estar muy activos, si actividad fuera manualidad... La novedad existe, al menos en la fotografía.



Fig. 2 Un mapa en la pared o este mapa en la arena, al aire libre, difieren poco. El problema no es el «juego» mapa, sino la advertecia política mapa.



Fig. 3. ¿Concibe usted que los niños dibujen animales embalsamados, pudiendo dibujarlos vivos? Pues eso sucede en las escuelas activas. que, incluso, lo exhiben. Estamos en la actividad de lo muerto, aunque haya muchos argumentos para defender este «trabajo» vivo.



Fig. 4. *Autorretrato*, acuarela de Aldo Faedo, doce años, de la Experiencia de Canteras del Riachuelo.



Fig. 5. En cambio, aquí, en lo técnico, la comunicación es viva. Se aprende construyendo. La fábrica enseña a la escuela cómo ha de ser activa su actividad.

En estas prácticas había un fundamento que nos era esencial, podríamos decir nuestro *élan* revolucionario: el «actualismo» de nuestras investigaciones (sobre lo que insistimos con anterioridad). Por eso nos prendimos del interés como instrumento de trabajo, para que el niño lo esgrimiera en la medida de sus fuerzas, de sus mejores fuerzas. Claro que en estas circunstancias, en estas relaciones coordinadas entre los agentes y los recipientes, cuando más acendradas se hacían nuestras formas de conocer, el peligro que anotara Hoernlé, se hacía mayor. Para nosotros y para quienes nos habían dado la porción de libertad que nos correspondía ¿qué proyección que no fuera un planteamiento pedagógico revolucionario, aun mismo insensible a nuestro propósito determinado, sería el que alcanzaría nuestra labor? En verdad, nuestra escuela, pequeñaburguesa en su extracción, era de tendencia revolucionaria en su trabajo analítico y expresionista...

EL SENTIDO DE LO REVOLUCIONARIO EN PEDAGOGÍA Y SUS CONEXIONES CON EL ASPECTO SOCIAL

¿Pero qué es, en realidad, lo que se ha entendido por «escuela revolucionaria»? Sobre esto también se ha dejado correr las confusiones... ¿Acaso aquella que tiene una «orientación esencialmente negativa y destructora y la reconstrucción no le interesa por de pronto» y cuyo «odio contra las clases gobernantes es casi el motivo único que la guía» —como intencionadamente así la define Grunwald—?⁴¹ ¿O más bien, entonces, aquella «cuyos fundamentos sociológicos predominan de tal manera en los procesos revolucionarios que hagan pasar casi «desapercibidas» sus relaciones con la pedagogía?»⁴² No son ciertamente solo estas las escuelas revolucionarias. En cierto modo esas solas hasta no lo son en determinados momentos. Pero siempre lo será toda escuela que surja como resultado de una pedagogía, en la que el elemento humano, vivo y actuante de la sociedad que la rodea, forme la sustancia importante que sirva de alimento al interés del niño. Esa escuela, sea cual fuere el método que emplee, será siempre una escuela de esencia revolucionaria, en especial si no limita el interés del niño, porque entonces, ese análisis final será el pequeño puente que servirá para que el niño salte a la otra orilla, a la del conocimiento verdadero de las cosas.

Desde aquí, entonces, esta escuela se diferenciará de la escuela en general, que nunca fue neutra ni apolítica; ni su pedagogía —como sabemos— una ciencia autónoma. Ni siquiera para los teóricos esencialmente conservadores, para esos que piensan que «la pedagogía revolucionaria» es la que espera ver florecer entre las ruinas «una esperanza utópica»,⁴³ como así ella era entendida por los educadores antiguos. «Los griegos Platón y Aristóteles no trataron la pedagogía como ciencia “autonómica” —dice el mismo Grunwald—, sino que la consideraron contenida dentro del marco de la ciencia política, y cuando se ha dicho de Sócrates, que el vaso de cicuta le fue dado a beber no al filósofo sino al educador, podrá

41 JORGE GRUNWALD: *Fundamentos de la pedagogía del siglo xx*. La Plata, p. 188.

42 *Ibidem*, p. 189.

43 *Ibidem*.

afirmarse con igual derecho que la sentencia de muerte fue pronunciada contra el político, desde el momento que la civilización antigua interpretó siempre la enseñanza pública de la juventud como una enseñanza exclusiva del ciudadano».44 A raíz de esta afirmación recuerda el mismo autor que el *Emilio* apareció el mismo año que el *Contrato Social*, pero fue «el trabajo pedagógico y no el político el que le valió a Rousseau la más severa persecución, lo que demuestra que los círculos dirigentes de entonces atribuyeron al *Emilio* una peligrosidad mucho mayor que al *Contrato social*».45

Quiere decir, que cuanto más cerca se encuentre el maestro de la vida misma, no «del ambiente especial» que se le cree y que es el que recomienda Montessori; del realismo funcional de su misión, y su escuela conectada con su clima y con su tiempo, en mayor grado crecerá su eficacia y su peligrosidad para los intereses estáticos de la sociedad.

En esa concepción de escuela revolucionaria, las erróneas etapas determinadas en algunas convenciones anteriores, han ido siendo corregidas felizmente. Desde la tesis de Ernesto Hierl, en Leipzig, en 1928, que asegura «que la escuela, como organismo, no puede llegar a ser progresista más que después del cambio de las relaciones de propiedad y de las relaciones sociales mediante la revolución proletaria»,46 como la propia de Hoernlé, a quien critica ya Masson en el prólogo del propio libro de Hoernlé, hasta la de Ponce, en nuestros días, sobre la escuela nueva, el concepto ha sufrido una verdadera revisión. La escuela en todo momento puede ser una generadora de reacciones culturales positivas. Esto lo saben los miles de maestros que, a estas horas, frente a sus clases, se preguntarán, como lo hice yo un día, ¿qué debemos hacer?, y eso porque el verdadero maestro siempre tiene algo que hacer...

Un conjunto de aspiraciones normativas, un ciento de conclusiones como consejos, no puede ser una guía precisa, clara, y de posible realización para los maestros angustiados en este momento tan fundamental de nuestra lucha y experiencia humana. Lo que Masson critica a Hoernlé en el sentido de que él no muestra lo que

44 GRUNWALD: o. cit., p. 189 y 190.

45 Ibidem, p. 190.

46 ERNESTO HIERL: «Escuela y religión», en *Pedagogía proletaria*.... p. 106.

de positivo tiene la escuela para servir a la superación que el pueblo anhela, yo lo traslado en general a todos los teóricos progresistas y en especial a los doctrinarios, que no han estudiado esta tan fundamental etapa; la de una pedagogía-tránsito, que ha de servirnos en las sociedades actuales y los instrumentos que ella nos puede proporcionar para el mejor éxito de nuestro cometido.

Creemos que en la base de nuestra escuela de análisis y crítica, se hace impostergable refirmar una individuación, más que un individuo, como aclara Jung, y acrecentar una personalidad que ha ido perdiendo su textura y sus resortes particulares. En nuestro tiempo, el hombre actual está retrocediendo de continuo al punto de partida de su conciencia con el fin de reencontrar su personalidad extraviada. La afirmación de Jung de «que abundan ya demasiado los que, por su notoria incapacidad, prosperan mejor en un sistema racionalista que en libertad... porque la libertad pertenece a las cosas más difíciles», no es más que una reafirmación de lo que aseveramos.⁴⁷ De ahí que los teóricos estudiosos de la pedagogía en su proceso general aseguren que la pedagogía de nuestro tiempo se caracteriza por su despersonalización y su falta de unidad. Porque entendemos que el problema del individuo y la persona en sus relaciones con la sociedad es de fundamental trascendencia en nuestro planteo, nos ocuparemos de él en el capítulo siguiente.

47 CARL GUSTAV JUNG: *El yo y el inconsciente*, Santiago de Chile, 1936, p. 98.

EL PROBLEMA DE LO INDIVIDUAL Y LO SOCIAL EN SUS RELACIONES CON LA EXPRESIÓN CREADORA

Cuando apareció mi libro *Vida de un maestro*, por algunos sectores se quiso ver en él, más que una protesta a un estado lamentable de la escuela del mundo, una jerarquización del individuo por sobre toda otra aspiración. Parecía verse, a través de la documentación infantil la exaltación del «espíritu» —no del sentido creador, espíritu creador— antes que otra preocupación, y en algunos casos hasta se llegó a plantear resueltamente la cuestión. ¿Era, es, en verdad ésa una de las preocupaciones de mi libro? ¿Tal como plantea el problema de la expresión creadora del niño supone ese peligro de *individualismo* pedagógico de que se me acusaba? Creo que en el desconocimiento exacto de mis propósitos, por una parte, y en el de las posibilidades educativas —revolucionarias— en la sociedad actual, por otra, radicó el apresuramiento crítico de quienes me enjuiciaron o lo pretendieron. En un estado socialista, tal vez mi planteo de este problema de la expresión y del niño como creador, hubiera sido llevado a cabo de una manera distinta. No hubiera sido una determinación individualista al margen de un aprovechamiento racional colectivo, de ningún modo. Pero en este medio desquiciador se hacía necesaria, por sobre toda otra tarea, la de recomponer esa individualidad difusa, empalarla con su propia médula, para el aprovechamiento de los mejores impulsos vitales del niño y la exaltación de sus aptitudes también, por encima de toda otra manifestación. Era el único medio de enfrentarlo, armado, a esta contienda actual. Además era la forma como yo contribuiría a que el niño se situara en relación con su medio y pudiera controlar sus posibilidades, en especial las futuras, contralor que, en la actualidad, pertenece a sectores extraños a su interés y necesidad, llámeseles como se quiera. Aparte de esto, la exaltación de sus aptitudes expresionistas, forma de aumentar su caudal personal en la sociedad en que se mueve el niño, lleva condicionado el fermento

de su rebeldía ante la despersonalización que se le impone. Era necesario ayudar a despertar ese heroico que duerme en cada ser, una de las cruzadas que, a mi entender, debe emprender la escuela rápidamente. Y este fue, desde entonces, uno de nuestros mejores anhelos.

No ignoraba en ningún momento, que exaltaba a un individuo, cada vez que jerarquizaba sus creaciones o aptitudes en una expresión o acto determinado. Nunca procedí a ciegas en este espectáculo de su alma y de su vida, como parecían creerlo algunos. Pero era absolutamente cierto que frente a mí tenía a un ser despersonalizado, reducido a denominador común, sin fe, apenas si «un botón de un uniforme» —como llama Anita Angsburg a los niños que abandonan la escuela—; indefenso, desarmado y, lo que es peor, ya *incapacitado* para armarse en defensa de sus propios y muy particulares intereses.

En tales condiciones ¿qué reacción queréis que se produjera —no solo complejo de inferioridad frente al mundo adulto, como estudia Adler— en su razón, no ya siquiera en sus instintos primordiales? Su menorvalía, ese estado total que ha sido estudiado por muchos en libros importantes, esa menorvalía que es congénita, que se amplía y hace trágica luego en el transcurso de su vida, acaba por crearle en la medida de esta escuela, un reflejo inhibitor, casi inmovilizador, de cualquiera de sus voliciones. Lo importante, lo que reputo de más importancia entonces, es, mientras nos permitan, tratar de devolver *todas las posibilidades* que están adormecidas en su psique, esas que están latentes aunque semiadormecidas en estados interiores, y emulsionar en el niño una serie de predisposiciones que pueden convertirse en elementos de lucha.

Claro está que para actuar eficazmente en tales circunstancias, es necesario determinar, revisar y ampliar una serie de fundamentos que han sido confundidos o tratados muy superficialmente con el consiguiente perjuicio. En este caso, precisamente, se encuentra el problema que hace la razón de este capítulo, o sea el del individuo y lo social. En mi libro citado, me pregunto, a raíz de sostener que el niño debe completar su niñez, si es posible *desindividualizar* al individuo y agrego el siguiente comentario: «Para ninguna sociedad, el desindividualizado servirá para nada. Las sociedades se

salvarán siempre por la fuerza creadora del individuo. El problema no está entonces en *mediocrizar* a las sociedades por entrega (incondicional, agrego ahora) del individuo, sino elevarlas por la superiorización (razonada, agrego ahora) de los mismos. ¿Y si llega a *oponerse* lo individual a lo social, insinúa Costia Riabtsev a su maestro Nicpetoj...?» Pero es que en verdad Costia pregunta más: «¿Cuándo uno se opone al otro, qué se hace... a qué debe darse preferencia?» —«A lo social», contesta su maestro... No interesa —termino diciendo— contestar esto a Costia, porque hay que aclarar lo otro antes, o sea *si se llega a oponer lo individual a lo social*.⁴⁸

Antes que nada, dejemos absolutamente claro lo que ya ha sido suficientemente estudiado no obstante: el hecho de que ningún sistema social, progresista, trata de anular la individualidad, de destruirla. Eso es absurdo. La necesidad de crear los individuos masas sin individuos, autómatas que solo respondan a una consigna oscura y de cumplimiento inexorable, que emana de un dictador y no de una clara concepción social, es propia de regímenes políticos bárbaros. Quienes han acusado al socialismo soviético de desindividualizar a los componentes de su sociedad, confundiéndolo lamentable e intencionadamente con los esclavos de los regímenes nazifascistas. pueden recapacitar en estas admirables palabras de un escritor soviético, que recoge la periodista norteamericana Strong: «Puedo volar a la luna, ir al Ártico, hacer un descubrimiento, pues no hay nadie que detenga mi energía creadora». ⁴⁹ Y esto porque el socialismo no quiere ni sumisión, ni fe ciega, dicen, sino «conciencia, valor, decisión... una individualidad robusta y original, inseparablemente vinculada con el vigoroso espíritu colectivo del pueblo trabajador». ⁵⁰ De modo que los conceptos de Natorp, sobre estas valorizaciones, siguen siendo tomados en cuenta incluso por la pedagogía soviética, como de los más sustanciales hasta ahora emitidos. A través de ellos se ve claramente que si bien «los individuos no se han hecho para la sociedad... ni a la inversa», ellos

48 JESUALDO SOSA: *Vida de un maestro*, o. cit., p. 176

49 ANNE L. STRONG: *Los soviets estaban preparados*, La Habana, 1942, p. 23.

50 *Ibidem*, p. 15.

«solo existen generalmente en sociedad y el espíritu de la comunidad existe en la conciencia y en la voluntad de los individuos».⁵¹

INDIVIDUO Y SU PROCESO DE INDIVIDUACIÓN; INDIVIDUO MÁS MEDIO, PERSONA

Psicológicamente sabemos que la individualidad es «nuestra más íntima particularidad o singularidad última e incomparable, conversión *en el simismo*», como define Jung, quien todavía aclara, «como una acentuación intencionada de la supuesta singularidad, en contraposición a miramientos y obligaciones colectivas».⁵² Por un proceso de *individuación* (el término quiere ser absolutamente suyo, pero Ribot lo usa asegurando que él ya viene de la Edad Media...),⁵³ se viene de la persona al individuo, y, al revés, por un proceso de *desindividuación*, es decir, de «renunciaciones de sí mismo a favor de un papel exterior» se vuelve a ella. Por tanto, la persona, «forma más alta de la individualidad», es la individualidad «consciente y racional»,⁵⁴ o, de otro modo, es el individuo *más* el medio, lo que quiere decir, entonces, que «el individuo solo deviene persona dentro del medio».⁵⁵

En este planteo, que creo que a esta altura del conocimiento ya no ofrece dudas, el propio Jung dice muy gráficamente que la personalidad consciente «es un recorte más o menos arbitrario de la psique colectiva», y que esta propia designación de persona «significa originariamente la *máscara* que llevaba en el escenario el actor y que caracterizaba el papel por él desempeñado».⁵⁶ Pero aun tomando la individualidad como unidad indivisible de su género, como «expresión subjetiva del organismo»,⁵⁷ aun así, ella está constituida por la suma de cualidades de su género; por la repetición, la tradición de su género; lo que nos viene a reafirmar entonces que nunca ella está totalmente libre de relaciones de lo social. Aun en

51 PINKEVICH: o. cit., p. 40.

52 JUNG: o. cit., pp. 109 y 110.

53 RIBOT: o. cit., p. 1

54 *Ibidem*.

55 *Ibidem*.

56 JUNG: o. cit., p. 84.

57 RIBOT: o. cit., p. 23.

su génesis el desarrollo psíquico no es simplemente la aparición gradual de cualidades innatas, ni la simple aceptación y respuesta a influencias exteriores —amplía G. Stern— sino el resultado de una *convergencia* entre cualidades internas y condiciones externas de desarrollo.

El hombre es así, singularmente, un fenómeno de origen bio-social y como quiera que su individualidad «como unidad viviente, se compone de factores todos ellos universales (factores biológicos... desde su origen, la selección natural, hasta la formación de la familia por la atracción sexual, asegura el doctor P. Blanc,⁵⁸ resulta completamente colectivo, por cuya razón no contrasta en modo alguno con la colectividad. Por lo tanto, una acentuación individualista de su singularidad entra en plena contradicción con esa condición fundamental de ser vivo)».⁵⁹ En el fondo, quien siempre está actuando por el individuo es la persona, «esa máscara que aparenta una individualidad, que hace creer en una individualidad en los demás y a uno mismo, cuando en realidad solo se trata de un papel desempeñado, en el que habla la psique colectiva».⁶⁰ Al individuo solo es posible aceptarlo entonces como lo hace Rednas, «por una abstracción del espíritu, pues, necesariamente, el individuo está lleno de contenido social».⁶¹

EL INDIVIDUO SE UNE A LA SOCIEDAD, JUSTAMENTE POR SU CREACIÓN, SU PRODUCCIÓN

Para aclarar aún más nuestro criterio, sin ánimo de hacer erudición sobre tal asunto, creo oportuno transcribir estos párrafos de Ortega y Gasset, un filósofo vacilante que a menudo se olvida de lo que dice bien porque prefiere actuar con lo que dice mal.

«El individuo aislado —escribe— no puede ser hombre: el individuo humano, separado de la sociedad —ha dicho Natorp— no existe, es una abstracción. La materia real es siempre un compuesto. El elemento simple de que se compone la materia, el átomo, es

58 REDNAS: «Los fines de la educación», en *Pedagogía proletaria...*, p. 109.

59 JUNG: o. cit., p. 109.

60 Ibidem, p. 84.

61 REDNAS: o. cit., p. 111.

una abstracción, no se puede hallar en ninguna experiencia. Solo existe el átomo en unión con otros átomos. Del mismo modo, la realidad concreta, humana, es el individuo socializado, es decir, la comunidad con otros individuos, el individuo suelto, señero, absolutamente solitario, es el átomo social. Solo existe real y concretamente, la comunidad, la muchedumbre de individuos influyéndose mutuamente. Al entrar el pedagogo en relación educativa con su alumno, se halla frente a un tejido social, no frente a un individuo. El niño es un detalle de la familia; en su menudo corazón se hallan condensadas las esencias de las domésticas tradiciones; su memoria, aunque breve, es una tela sutil urdida con los hilos de las impresiones familiares; su totalidad espiritual es un producto del sistema de ideas, aspiraciones y sentimientos que reina en el hogar paterno. Mas aquella familia, a su vez, vive en un barrio, en una ciudad; y por las rendijas de las ventanas, con el aire de la calle, entra asimismo el alma municipal: el alma de la ciudad flota en el ambiente de la urbe y es penetrado por él: cada hogar es solo un gesto de la grande alma ciudadana. Y sobre esta ciudad pesan las leyes de un Estado; sus industrias, son un momento en el equilibrio de la economía nacional. Sus ideas y sus pasiones, su alegría y su tristeza, son modulaciones del alma de la raza toda, del pueblo íntegro. Ved cómo el alma del individuo, pasando por la familia, se disuelve en el alma del pueblo, alma anchísima, sin riberas, espléndida alma democrática.»⁶²

Ahora bien: ¿qué relación concreta es la que une el individuo a la sociedad, además de esta tradición que anota Ortega? El hecho de crear, de producir, etc., socialmente condicionado, es decir, presionado por las influencias del medio y por sus propias necesidades. Irrefutablemente, ha demostrado el materialismo histórico que «los hombres, individualmente, son inconcebibles fuera de la sociedad, sin sociedad».

La verdad aristoteliana, clásicamente aceptada, de que «el hombre es un animal político» justifica perfectamente el hecho de que el individuo ha tenido siempre a la sociedad como contorno, como ambiente, y en ella se ha sentido lógica y naturalmente situado entre

62 JOSÉ ORTEGA Y GASSET: *Personas, obras, cosas*, Madrid, 1922, pp. 222 y 223.

sus relaciones. Su actuación, desde que empieza su destino y su libertad, es de relación, de intercambio; de ahí que el concepto de Marx, por muchos aspectos y a pesar de cualquier criterio idealista, resulte irrefutable: El punto de partida de la ciencia es el individuo produciendo en sociedad y de aquí proviene la sociedad socialmente condicionada de esos individuos. El cazador y pescador individuales y aislados... es un absurdo tan grande como sería la existencia del lenguaje sin la existencia de personas que hablaran entre sí.

De todos modos, para particularizar más correctamente todavía este problema de la educación, nuestro interés esencial, me propongo reforzar estos criterios con el concepto de Barbusse en su *Manifiesto a los intelectuales*: «El individuo no es una ficción. Al contrario, es la célula real de la humanidad. No discutimos la importancia central del individuo. Carlos Marx tampoco lo discutió como le reprochan con ligereza quienes le conocen mal. Cada uno de nosotros es, por así decirlo, doble: es unidad, individuo, por su bagaje específico, su crisis personal, su posición particular en el drama eterno de la felicidad, el deseo de la muerte. Cada uno de nosotros es también parte integrante del todo social, gota de muchedumbre, cifra de la colectividad en sí misma, un organismo. Hay, como decían los antiguos: el hombre interior y el hombre exterior.»⁶³ A este concepto Durkheim completa perfectamente al afirmar «que en nosotros puede decirse que existen dos seres que por ser inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos...».⁶⁴

Exactamente este es el planteo que realiza el psicólogo Lazurski, cuando se refiere a la endopsíquica y la exopsíquica en la composición de la individualidad; es decir, «la dependencia interna recíproca de los elementos y funciones psíquicas» y «la actitud de la individualidad respecto a los objetos exteriores al medio»;⁶⁵ siendo la primera, «la organización neuropsíquica, el núcleo central de la individualidad humana, su base fundamental, que se refleja asimismo en un grado considerable (aunque no siempre con la misma

63 REDNAS, citando a Barbusse, o. cit., p. 110.

64 REDNAS, citando a Durkheim, *Ibidem*.

65 A. LAZURSKI: «Clasificación de las individualidades», en *Los problemas de la Psicología moderna*, Madrid, pp. 45 y 46.

fuerza) en las manifestaciones exopsíquicas de la misma».⁶⁶ Pero en el bien entendido que solo en la unidad de estos dos estados de la individualidad se la puede determinar en la totalidad. Lazurski parte, por eso, para la clasificación de las individualidades, «de la adaptación activa de la individualidad al medio circundante». Pero, aparte de eso, el mismo autor reconoce que la endopsíquica está constituida por rasgos «que se hallan íntima, orgánicamente ligados entre sí, constituyendo juntos un todo único, inseparable, de manera que el desarrollo considerable de uno de ellos atrae inevitablemente aparejado el desarrollo de los demás».⁶⁷ Esto no es lo que sucede con un excomplejo cualquiera «aunque sea muy típico y frecuente», como dice el propio Lazurski, ya que en la primera intervienen activamente otros factores (los ingénitos), los que veremos más adelante.

El error del materialista simplista, la «limitación del materialismo premarxista» —como llama Engels en su introducción a Fierbach—, fue que en psicología objetiva obró en contraposición con la psicología subjetiva, pretendiendo ambas estudiar «la personalidad humana íntegra», cosa que destaca acertadamente Kornilov, el que agrega «que desde el punto de vista del materialismo dialéctico ambas tendencias son unilaterales: los unos ignoran el aspecto objetivo, los otros el subjetivo, mientras que solo estas dos categorías en su unidad (pero no coincidencia) nos dan el hombre efectivamente íntegro».⁶⁸ Lo que se explica perfectamente porque ni el reflejo fisiológico por sí solo, o el fenómeno psíquico aislado, constituyen por separado la base de la conducta del hombre, «sino lo uno y lo otro en su conjunto, fundido indisolublemente, en el acto de la *reacción* como manifestación fundamental del organismo vivo bajo el efecto de la excitación del medio ambiente».⁶⁹

66 LAZURSKI: o. cit., p. 46.

67 *Ibidem*, p. 47.

68 K. KORNILOV: «El materialismo ingenuo y el método dialéctico y su aptitud ante la ciencia y la conducta del hombre», en *Los problemas...*, Madrid, p. 18.

69 *Ibidem*, p. 18.

¿HASTA DÓNDE PUEDE SER INDIVIDUAL LA CREACIÓN?

Teniendo en cuenta estas relaciones que venimos estudiando, ¿cómo se ha de proceder en el problema educativo? «No se resuelve esta profunda antinomia humana —completa Barbusse el concepto anterior que vimos— suprimiendo, o más bien aparentando que se suprime, uno de los elementos en pugna, puesto que los dos existen en la verdad práctica. Si se escinde artificialmente el individuo y el objetivismo social, el primero se desconcierta y el segundo se momifica y no quedan más que dos de estas abstracciones nebulosas».70

Por lo demás, en nuestro caso perfectamente especificado de exaltar a un creador en cada niño, esa secreta acusación de individualismo que nos hacían algunos críticos apurados, adquiriría mayor vigor en quienes dan a la creación el valor limitado que en ningún caso tiene. Porque ¿hasta dónde alcanza a ser *absolutamente* individual la creación? Redgrove asegura en su tesis que «el que crea valor, presta servicio a la humanidad entera, aunque el valor tenga un carácter tan limitado que no exista más que para su creador, y que el que se dedica a transferir el valor de otro a sí, aumentando su propia felicidad por la disminución de la felicidad de otro, no hace nada por el enriquecimiento del mundo».71 Este caso de transferencia de valores de Redgrove, que me parece un acierto como demarcación, sería, en verdad, el único caso consciente de ese individualismo como «abstracción del espíritu», que vimos ya; o mejor, de la *posibilidad* de ese individualismo. El hecho de no querer escindir esos dos elementos que comenta Barbusse, que en la práctica existen, fue otra de las causas que nos puso, en nuestra sociedad, en circunstancias de desentrañar las aptitudes expresionistas de cada niño como medio de equilibrio del individuo y la sociedad, entendiendo a la expresión como el instrumento capaz de realizar ese equilibrio. Esto, aparte de que pensaba que tal vez de este modo me fuera más fácil cumplir el objetivo de la educación que me proponía, que era más o menos lo que define Rednas: «La

70 REDNAS: o. cit., p. 110.

71 REDGROVE: «Fundamentos de la educación», en *Pedagogía proletaria...*, p. 120.

acción ejercida sobre el individuo por el conjunto de influencias engendrando su adaptación al medio social».⁷²

Por otra parte, no me eran desconocidos los fundamentos psicosociales como acumuladores de caracteres en el individuo, que repiten en su dialéctica específica, los teóricos de tal ciencia, como Recault: «La sociedad introduce o crea en nosotros cosas nuevas»; o como amplía Ribot: «pone de relieve el predominio de influencias mudas»; o todavía, como rubrica Piaget, al afirmar que «el desenvolvimiento del niño, cualquiera sea la idea que tenga de la sociedad no es más que una socialización progresiva».⁷³

De modo pues que el individuo, como abstracción, desde cualquier punto de vista que se le mire: biológico, psicológico, político, es inconcebible. Las raíces de la conciencia están de tal modo hundidas en la sociedad de la que procede, que hasta al *ego* —esa parte de lo subconsciente que según Osborn, se modifica a causa de su contacto con el mundo exterior— es necesario considerarlo conforme con las sutiles apreciaciones de este mismo autor: «como una manifestación de las relaciones que existen entre la vida instintiva que pugna por satisfacerse y las condiciones materiales de la vida que limitan ese deseo»,⁷⁴ porque, como muy bien refirma Jung, la individualidad apetece precisamente una viva cooperación de todos los factores. Descartamos, de este modo, toda incompatibilidad entre lo individual y lo social⁷⁵ y negamos la existencia de esa oposición, terminantemente. Nadie niega siquiera «las

72 REDNAS: o. cit., p. 111.

73 REDNAS citando a Piaget, p. 112.

74 Reuben OSBORN: «Freud y Marx», Buenos Aires, *Excelsior*, N° 84, 1938, p. 51.

75 Véase como se expresa Marx, en dos párrafos sobre este mismo problema. «Es necesario, ante todo, evitar fijar de nuevo “la Sociedad” como abstracción opuesta al individuo. El individuo es el ser social. Su manifestación de la vida —aunque no aparezca en la forma inmediata de una manifestación común ejecutada en compañía de otros— es por consiguiente una manifestación y una afirmación de la vida social... El hombre —a cualquier grado que sea, pues, un individuo particular y bien que (sea) precisamente su particularidad quien hace de él un individuo y un real ser común individual— es igualmente la totalidad, la totalidad ideal, la existencia subjetiva de la sociedad pensada y sentida para sí, a pesar de que él existe en la realidad tanto como evidencia y espíritu humano de la existencia social que como totalidad de una manifestación humana de la vida». *Economía Política y Filosofía*, México, pp. 36 y 37.

cualidades subjetivas que intervienen en cada etapa del comportamiento humano» —expresa Osborn— al relacionar el psicoanálisis al marxismo, ya que en verdad, honradamente, podemos preguntarnos, como se pregunta él, «¿qué sabemos nosotros de la conciencia si solamente sabemos que está determinada por la existencia social del hombre?».76

Lo único cierto es que creemos de imperiosa necesidad dotar al individuo de sus mejores instrumentos autodefensivos —entre los cuales sostenemos la expresión— como una de las formas de reintegrarlo más plena y conscientemente a la colectividad.

76 OSBORN: o. cit., p. 8.

EL PROBLEMA DE LAS APTITUDES, ANTECEDENTE DE LA EXPRESIÓN CREADORA

Cuando nos referimos en el capítulo anterior a las proposiciones de Barbusse, completadas por Durkheim, las que quisimos reafirmar con el criterio del psicólogo Lazurski, dejamos claramente presente que en la individualidad existía su endopsíquica y su exopsíquica, para usar los mismos términos de Lazurski. Que la endopsíquica suponía «un proceso complejo»; era «el núcleo central de la individualidad humana», cuyos rasgos se presentaban unidos entre sí en forma orgánica, y cuyos componentes «son los que se encuentran ya como *predisposiciones* —a particularizaciones— en la célula ovaria fructificada».⁷⁷ Pero sin duda tienen razón quienes dicen que no es posible representar lo personal del niño solo «como una existencia en germen, como un contorno, sino que ya es algo real, dotado de su propio dinamismo y de su propia fuerza de autodesenvolvimiento»; de acuerdo con la concepción de Pfänder, quien agrega que este puede avanzar si además colaboran para tal hecho los factores externos que obran sobre él; es decir, que «las vivencias son las que rellenan el contorno de la personalidad congénita»⁷⁸ luego. Ahora bien ¿cuál es el origen de los elementos que componen estas divisiones de la individualidad? Es importante determinar que si bien «sería erróneo creer que absolutamente todas las endomaneifestaciones son ingénitas (heredadas) y que las exomaneifestaciones se reducen enteramente a la huella que la educación y el medio exterior dejan en el hombre»,⁷⁹ tampoco se puede descartar la predominancia de los factores hereditarios en la endopsíquica. ¿Qué factores son esos, cómo aparecen, qué determinan? Es lo que vamos a tratar de ver.

77 LAZURSKI: o. cit., p. 49.

78 ALEX CHLEUSEBAIRGUE: *Orientación profesional*, t. I. «Fundamentos y teorías», Madrid, pág. 49.

79 LAZURSKI: o. cit., p. 48.

¿EXISTEN, CONCRETAMENTE,
PARTICULARIDADES EXPRESIVAS?
¿EXISTEN INDICIOS ORGÁNICOS DE ELLAS?

De la misma manera que existe «una actividad cerebral perfectamente lógica que obra sin auxilio de ningún lenguaje» en el adulto y que Helmholtz llama *conclusiones inconscientes*,⁸⁰ en el niño hay «una serie de funciones lógicas» que comienzan desde el principio de su actividad sensible, ideas, nociones, juicios *mudos* —mejor que inconscientes o intuitivos—;⁸¹ no innatas, «porque ninguna idea puede ser innata a causa de la necesidad de muchas impresiones periféricas para formar una sola percepción»,⁸² pero sí hereditarias. Y lo son porque ellas constituyen el fondo de la experiencia que elabora el hombre para su mejor aptitud futura. Y esa experiencia del individuo es la que se va a perpetuar en enriquecimientos sucesivos en las nuevas generaciones, sedimentándose en la especie y dándole un valor progresivo a la limitada existencia del hombre. Estas «funciones lógicas» corresponden, en gran parte, a *aptitudes* o en lo que devendrá en aptitudes; es decir, en cierta manera «de reaccionar, de responder a una excitabilidad impresa a los órganos nerviosos centrales a consecuencia de la asociación de excitaciones nerviosas, repetidas hasta el infinito y de la misma manera, a través de una larga serie de generaciones», como de esta manera lo explica Prever.⁸³ Experiencia esta que, determinada, finalmente, se convierte en aptitud.

Esto nos señala que una predisposición viene ya conformada con muchas impresiones grabadas, unas veces vagamente, otras más claras; o ya perfectamente nítidas las que se han ido enriqueciendo con las de sus antepasados en larga actividad psíquica, como dijimos, a través del tiempo y por influencia de esa experiencia sensible señalada. Ahora bien ¿qué sucede con estas impresiones: permanecen, se superponen, se extinguen? De todas ellas hay algunas menos precisas que se borran, desaparecen; o bien porque

80 WILHELM PREYER: *El alma del niño*, Madrid, pp. 459 y 460.

81 *Ibidem*, p. 460.

82 *Ibidem*, p. 450.

83 *Ibidem*, p. 459.

carecen de una nitidez útil e inmediata, o bien porque van siendo desplazadas por otras más fuertes, para dejar paso a las más útiles, o bien —y esto es lo más general— son inhibidas por diversos factores, entre los cuales los externos, que veremos en su oportunidad, son los más comunes. Pero aquellas más claras y que resultan ser las más persistentes, dejan tras de sí huellas profundas «y vías de asociación entre diversas partes del cerebro y de la médula y de los órganos de la sensibilidad que son de uso frecuente (procesos instintivos reflejos)».⁸⁴

LAS APTITUDES BUSCAN DESDE SU NACIMIENTO, UNA ESPECIE DE «ACONDICIONAMIENTO» NERVIOSO...

De modo que en este proceso mental de afianzamiento de impresiones, solo perduran, entonces, aquellas huellas que tienen un mayor grado de referencias anteriores (lo ingénito) y una más intensa masa de *predisposición* nerviosa hacia determinado fin, adquirida en los centros vitales. Estas que vienen por herencia, por tales vías, buscan luego en el «acondicionamiento» psíquico siguiente el mejor desarrollo y acomodación para integralizarse, es decir, *totalizarse* como frecuencia y ritmo, en síntesis, como aptitud, en uno u otro sentido.

Estas *predisposiciones* (es la denominación que les da Wundt), nociones, ideas o «funciones potenciales» —como vimos, así las define Preyer—; o dicho simplemente como Stern, «disposiciones»—; es decir, «los medios de que se sirve la personalidad para la realización de sus tendencias activas», potencial de una posibilidad para ejecutar algo⁸⁵..., «se manifiestan por un lado como *tendencias*, que son la actividad de la personalidad dirigida hacia un fin: y por otro, como *facilidad*, que son las manifestaciones reactivas» del individuo en la acción.⁸⁶ Facilidad que entraña el peligro de no pasar de ser predisposiciones, es decir, que por falta de desarrollo no alcancen a ser *propiedades*.⁸⁷ Unos se encuentran con este

84 PREYER: o. cit., p. 459.

85 CHLEUSEBAIRGUE: o. cit., p. 80.

86 Ídem.

87 Ídem.

tesoro propio, intransferible, con estas predisposiciones; al principio por herencia, «puesto que solo por experiencia se forman ideas nuevas», como vimos.⁸⁸ La variedad diversa del nivel psíquico que poseen los hombres, luego será determinada en gran parte, por el *grado de aptitud* que posean, es decir, «de la riqueza e intensidad de aptitudes ingénitas» que aumentarán más tarde, y necesariamente, «con las influencias de las condiciones exteriores (y ante todo de la educación y de la instrucción) que fomentan o, por el contrario, entorpecen el desarrollo de dichas aptitudes»,⁸⁹ como dijimos.

De ahí, pues, que la aptitud —cuya significación etimológica se ha ajustado a su razón íntima— de apto, del latín *aptus*, de *apère*, «adaptar», sea un acondicionamiento de la energía neuropsíquica que, como «reserva potencial», trae el niño de herencia; sea su caudal auténtico, «esa mayor o menor cantidad de actividad psíquica que le es propia», que alude Lazurski, y que emplea, determinada e insensiblemente hacia un objetivo que está latente aun fuera de su voluntad, es decir, de lo buscado.

Á PESAR DEL AVANCE DE LA CIENCIA, EL PROBLEMA DE LAS APTITUDES SIGUE SIENDO RUDIMENTARIO EN CUANTO A SU ESPECULACIÓN TEÓRICA

Es necesario decir —y muy en especial en estas cuestiones del origen y estructura neuropsíquicas de las aptitudes— todo lo rudimentario que es aún el conocimiento en este campo, lo que no es más que un reflejo de la crisis especulativa en esta materia entera. «La psicología atraviesa por una gravísima crisis tanto en Occidente como en la URSS», ha dicho el psicólogo Vigotski, quien agrega: «*De montón de materiales en bruto*, lo calificó James. Un escritor ruso compara la situación del psicólogo moderno a la de Príamo en las ruinas de Troya. Todo se ha derrumbado: he aquí el balance de la crisis no solo de la rusa».⁹⁰

88 PREYER: o. cit., p. 461.

89 LAZURSKI: o. cit., p. 49.

90 LEV VIGOTSKI: «El método en la investigación reflexológica y psicológica», en *Los problemas...*, p. 114,

¿Cómo pensar de otra manera sobre esto, si quienes se aventuran por los campos nuevos, mediante métodos dialécticos, se encuentran con enormes dudas sobre numerosos problemas a causa del rudimentarismo de los estudios hasta ahora existentes? El caso de Vigotski, con los problemas de la investigación reflexológica y psicológica, frente a los estudios de Pavlov y Bechtereve,⁹¹ se repite en muchos otros aspectos. Pero la confesión más absoluta de esta ignorancia que destacamos la hacen los propios psicólogos burgueses, quienes como Claparède afirman que sobre este problema especial de las aptitudes, por ejemplo, «hemos de confesar, con hartos

91 VIGOTSKI: en su estudio sobre un problema tan general como es el de los métodos de investigación reflexológica y psicológica, se plantea —sin entender, desde luego— las discrepancias entre estos dos caminos que pretenden explicar la conducta del hombre, y se sorprende de ver cómo no se llega a una unidad para el trabajo. Si «la reflexología se ve obligada a manejar el mismo material que la psicología, por cuanto aspira a explicar *toda* la conducta del hombre» (p. 110) ¿cómo es posible, entonces, que esta ciencia no «tome en cuenta para nada lo psíquico, como sistema de reflejos refrenados y entrelazamientos de sistemas distintos»? (p. 111). ¿Cómo explicar sin lo psíquico, la conducta del hombre? ¿Qué prerrogativas tan absurdas se ha creado la biología en su intento de ser materialista —aunque no dialéctica— a todo trance? ¿Por qué no niega de una vez por todas la vida psíquica, entonces? Pero Vigotski va más lejos en cuanto analiza los conceptos materialistas de Pavlov y Bechtereve, sobre los *estados subjetivos*. (Véase, para aclarar este materialismo mecanicista de Pavlov, el capítulo «Cerebro y mente a) Reflejos cerebrales» de R. L. Worrall, en su libro *El panorama de la ciencia*, publicación de la Universidad Obrera de México, 1937, pp. 201 y sgtes.). Pavlov, después de asegurar «que nuestros estados subjetivos son para nosotros una realidad primordial, dirigen nuestra vida cotidiana», etc., afirma —señala Vigotski— que «en el fondo, en la vida no nos interesa más que una cosa: nuestro contenido psíquico... lo que más ocupa al hombre es su conciencia, los tormentos de su conciencia, etc.» (p. 111). Bechtereve es todavía más concreto en cuanto a la importancia de lo psíquico, por lo cual resulta más contradictorio, justamente, en su posición de biólogo. «Sería un gran error afirmar que los procesos subjetivos son fenómenos completamente superfluos o secundarios en la naturaleza (epifonemas) —dice—, pues sabemos que en esta todo lo superfluo se atrofia y perece, mientras que en nuestra propia experiencia nos muestra que los fenómenos subjetivos alcanzan el desarrollo supremo de los procesos más complejos de acción correlativa» (p. 111). Lo cierto es que en esta pugna por mutuo desecharse —la reflexología y la psicología— nos encontramos aún en la oscuridad sobre las especulaciones de lo psíquico en nuestra vida. Quienes pudieran o pueden aclarar algo —desde un punto de vista más certero, racional y, en especial, más desinteresado— se han encerrado en su materialismo fisiológico y tratan de no salir de él por las dificultades que presenta ser materialista en psicología, como lo recuerda muy acertadamente el propio Vigotski, p. 111.



Fig. 6. Niños dibujando del natural, en cualquier día, en cualquier lugar, cualquier cosa.



Fig. 7. *Casillas de obreros*, acuarela de Alfonso Lassiff, catorce años, de la Experiencia de Canteras de Riachuelo.



Fig. 8. A menudo entre bosques y en pequeñas carpas, pero en donde la enseñanza siempre era directa, de primera clase y definitiva para el espíritu infantil.



Fig. 9. Es preferible una pura contemplación tocando esta oveja. Cuidar una oveja puede ser muy eficaz material para saber de su lana, ;pero qué más? Cuidado con extralimitarse; el no hacerlo es palabra de orden en la escuela activa actual...

sentimiento, que andamos a ciegas». ⁹² Ya lo sabemos. De ello no tenemos ninguna duda, pero eso quizás solamente debido al carácter de especulación mercantilista que se le ha tratado de dar a las investigaciones. De ahí que, para quienes deseemos aprovechar de las investigaciones en tales sentidos, se abra ante nuestro intento un abismo profundo e insalvable.

De modo que nuestro conocimiento en tal dirección alcanza solo a determinar que esta herencia a la que hacíamos referencia en párrafos anteriores está regulada en su calidad e intensidad; que existen diversos factores que enriquecen determinadas predisposiciones individuales, pero que solo en el desarrollo futuro consiguiente, estas predisposiciones, ya totalmente definidas como aptitudes por el consecutivo fortalecimiento neuropsíquico social, podrán adquirir su carácter integral, la *propiedad* a que se refería Stern; es decir, su verdadera especificidad funcional; se habrán, en una palabra, «adaptado» totalmente al cometido que les es más adecuado. De otro modo sucede el embotamiento, la dispersión, o, sencillamente, la desaparición de las facultades primitivas que venían por herencia.

Se hace de todo punto de vista necesario, pues, en el momento de la confirmación mental de estas predisposiciones o aptitudes, un ordenamiento funcional de las sensaciones en general. Una colocación de acuerdo con sus datos sensibles de unas en pos de otras y, en especial, una ambientación nerviosa propicia para el mejor desarrollo de aquellas que serán las que responderán, más inmediatamente a las adaptaciones que el individuo ha de realizar, condicionado a las nuevas experiencias psíquicas que irá recibiendo y acumulando sensoriorrazonadamente, para la predominancia, entonces, de las aptitudes pasivas o activas. Conviene, de paso, que nos fijemos de una manera bien clara que la serie de determinaciones latentes del individuo ya viene arrastrando una antigua etapa social tras de sí —como demostramos en el capítulo anterior—, pues el acumulamiento sensorial de las generaciones que le preceden no son particularidades abstractas del individuo psíquico

92 ÉDOUARD CLAPARÈDE: *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*, Madrid, 1933, p. 34.

transmisor, «expresión del organismo: ínfimo, simple, incoherente o complejo y unificado como él», sino materiales de la personalidad en que devendrá futuramente; y esta «personalidad, consciente, no es nunca más que una débil parte de la personalidad física»,⁹³ cuya unidad, o la que se cree existe —como lo recalca Ribot— «no es la de la entidad *una* de los espiritualistas, que se distribuye en fenómenos múltiples, sino la coordinación de cierto número de estados sin cesar renacientes que tienen por punto de apoyo el sentimiento vago de nuestro cuerpo».⁹⁴ Y esto si existe —problema que tendrá que resolver la biología cuando se ponga de acuerdo en su trabajo con la psicología—, y es necesario aceptar que «el *consensus* de la conciencia» se halla subordinado al organismo, como de acuerdo con la ciencia me figuro ha de suceder.

Pero es indudable que al no mediar la especulación determinadamente mercantilista, para desviar el estudio hacia donde le interesaba, en este aspecto de las predisposiciones o aptitudes —como en todos los demás problemas, aunque en este con mayor razón—, tal como ha sucedido, habríamos logrado investigaciones más eficaces y totales en este asunto.

¿Y por qué nuestra acusación a esta limitación de la investigación? Porque los psicólogos de nuestra sociedad capitalista en general, han planteado sus especulaciones en base a satisfacer inmediatas necesidades de la técnica industrial, en primer término; en primer y casi exclusivo término. Antes que nada, nos advierte Walther, toda la psicología «como ciencia, se ha ocupado primero de los hechos psíquicos que son comunes a todos los hombres y ha procurado determinar las leyes que se relacionan con las funciones psíquicas humanas»;⁹⁵ es decir, se ha ocupado de las generalidades de la psicología antes que ningún otro problema. Esto no nos parece mal; nos parece lógico y natural siempre que no se hubieran aprovechado de sus resultados para la mejor *explotación* humana, sino para el mejor *rendimiento* humano. Y como, por otra parte, es bien sabido que el utilitarismo es quien detenta los medios de

93 RIBOT: o. cit., p. 3.

94 *Ibidem*, p. 248.

95 LEÓN WALTHER: *La orientación profesional para los estudios superiores*. Madrid, 1935, p. 35.

hacer posible toda especulación, su interés se ha movido en esa sola ruta: la de un beneficio práctico e inmediato. Todo lo que no responda a estas sus dos realidades, no entra bajo su protección. Y esto lo veremos mejor en el proceso histórico de este problema, que estudiaremos en seguida.

DESDE PLATÓN HASTA TAYLOR LA TENDENCIA DEL APROVECHAMIENTO DE LAS APTITUDES HA SIDO UTILITARIA

Platón en su *República*, profeta de renacimientos futuros, se adelanta en su cuarto coloquio a recomendar para la perfección de la república, no ya «que los filósofos deben ser gobernadores y los gobernadores deben ser filósofos» —frase que ha servido a cuantiosa especulación—, sino a afirmar que «cada ciudadano debe tener un solo empleo, aquel para el cual trae al nacer más disposición».⁹⁶ Que no es otra cosa que la determinación de la clase de metal que componía al hombre según su famosa distribución de hombres de oro, de plata y de bronce, quienes debían actuar entonces de acuerdo con sus calidades intrínsecas; clasificación que siguen explotando todavía muchos prácticos... Pero adviértase asimismo que esta determinación es más bien cuantitativa que cualitativa, porque el objeto era clasificar —a través de una rápida selección—, los elementos de utilidad inmediata en relación con sus «disposiciones». A la razón de la identidad misma del problema —su fondo biosíquico y su desenvolvimiento tendiente a equilibrar el hombre dueño de esas ricas vetas interiores no reveladas—, se propuso ir directamente al aprovechamiento de sus disposiciones; es decir, de las *cualidades generales* que mejor se adaptaran a la función social, a alguna función social. De ahí que se estimara el problema, antes que como especulación sustancial desde el punto de vista de la *orientación profesional*, más directamente del de la *selección profesional*, que son dos cosas distintas. «La orientación investiga el trabajo que corresponde a las aptitudes de los individuos fundando su diagnóstico en el estudio de estas aptitudes... La selección busca

96 PLATÓN: *La República*, Obras Completas, t. VII, Madrid, 1928, p. 162.

al hombre que reúne las condiciones necesarias para la ejecución de un trabajo especial». ⁹⁷

Para aquella casta librescamente democrática de los atenien- ses, el cimentar problemas de sojuzgamiento de unos en beneficio de otros ya era importante, sin duda. Pero esta preocupación no se agudiza, sin embargo, sino después del Renacimiento, aunque en la Edad Media ya existiera «la unión de las profesiones» y la categoría ficticia de «la profesión accesoria». ⁹⁸

Al igual que Platón, un médico español del Renacimiento, Juan de Huarte, publicó un *Examen de ingenios para las ciencias*, parti- tiendo, precisamente, de esa necesidad de conocer las aptitudes para ejercer profesiones. Con este criterio, el Estado debería encargarse a «hombres de gran prudencia y saber —dice Huarte— que en la tier- na edad descubriese[n] a cada uno su ingenio haciéndole estudiar por fuerza la ciencia que le convenía y no dejarlo a su elección». ⁹⁹ Esto demuestra por una parte, que la fuerza económica de esta etapa del mundo planteaba ya, rigurosamente, a los estudiosos, la nece- sidad de buscar el medio de un aprovechamiento individual más rápido e inmediato; y por otra, que su destino ya sería trazado más que de acuerdo con las profundas denuncias de su psiquismo, con las determinaciones científicas, que eran quienes dirían sobre su fu- turo la última palabra. Este problema, que nos parece sabiamente advertido, traía planteado, sin embargo, otro muy grave: ¿qué tipo, cuáles conocimientos, qué preparación necesitaba el hombre de esa sociedad industrial en ciernes? ¿Qué debería hacerse con las faculta- des y aptitudes superiores de los que las poseían?

No existía duda, no existe tampoco hoy, que en la generalidad de los hombres, vivía un auténtico creador demostrado en toda esa sabiduría que venía de la entraña del tiempo, anónima, despreocu- pada, nacida casi como flor silvestre y expandida en perfume casi de la misma forma, más por el impulso del viento que por las artes del cientificismo, elaborador de la cultura. Es abrumador pensar

97 J. ERAMAIN: «La orientación y selección profesional», en *Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, 1933, T. XIII, N° 2, p. 49.

98 RODOLFO TOMÁS Y SAMPER: *La orientación profesional y la enseñanza profesio- nal*, Madrid, 1924, p. 36.

99 WALTHER: o. cit., 1924, p. 16.

en este creador que ha venido ignoradamente a través de los siglos en lomos de su creación, para nuestro regocijo y asombro. Porque ¿sabe alguien quiénes fueron los autores de la más bella cacharrería —forma, dibujo, color— de los pueblos primitivos? ¿Qué ambiente cultural desentrañó estas expresiones individuales, como aquellas de las pinturas rupestres del paleolítico superior, de los frescos policromos de bisontes y ciervos de Altamira, los caballos de Combarelles, las pinturas del abrigo de Cogul?¹⁰⁰ ¿Se sabe acaso quiénes fueron los escultores y pintores, ciertamente colectivos por el aliento de sus obras, que modelaron y pintaron los frisos de los pueblos antiguos, en especial los del egipcio, tinita, menfita, saíta? ¿Los escultores de las miles de formas: cabezas y bustos, dioses y animales, delirio de monstruos y delicadezas de ángeles, de la más sublime imaginaria oriental? ¿Nos viene algún nombre, simplemente, de toda esa humanidad creadora, no ya alguno que tenga la resonancia de un renacentista? ¿Quiénes son los autores de los relatos, fábulas y cuentos de todos los pueblos del mundo: de *Las mil y una noches*; de las leyendas homéricas; de los romances y coplas del pueblo español; de todo ese drama vivo y estremecido que nos alcanza, fresco de concepto y original de expresión, valor de eternidad, en la hora presente? ¿Es que solamente no los conocemos por «el principio de utilidad que prohibía firmar sus obras a cuantos ejercían un arte», como se pregunta Maspero en el colmo del asombro por este tremendo anonimato? «Nos agradecería saber, no obstante, agrega el historiador aludido, cómo se les llamaba, de qué ciudad y condición social salían, quiénes habían sido sus primeros maestros y qué esfuerzos habrían tenido que hacer para abrirse paso entre la muchedumbre de sus competidores, los raros genios que idearon el Plan de Dehir-al-Bari, o de la Sala Hipostila y labraron el Chefrén, el escriba sentado del Louvre, del Thutmosis III y la Amunertains del Cairo, la Setui I y las diosas del Abydos. La memoria del atrevido que osó idear y ejecutar el Speos de Estambul no está unida a su obra como la de Ictinos al Partenón».¹⁰¹

100 MORITZ HOERNES: *Prehistoria*, Barcelona, Buenos Aires, 1925. T. I, véase todo el capítulo de «Generalidades acerca de la Prehistoria», pp. 7 a 57.

101 G. MASPERO: *El arte en Egipto*, Madrid, 1925, p. 320.

Este creador que se advertía, que estaba en el ambiente, tenía que resultar un obstáculo muy grande para la más exacta y profusa industrialización futura, con la que soñaba la burguesía. Este hombre iba a resultar, a fin de cuentas, un enemigo del industrialismo que buscaba solucionar problemas de cantidad, antes que de calidad. Era necesario conformar a su realidad, un tipo de productor o de obrero determinado por una generalización simple de conocimientos, que no fuera un inconveniente en el mercado, desde un punto de vista económico, ni como creación, ni como principio, ni como realización. Para esto se hacía imprescindible extender la sentencia de muerte al creador, ese encuentro del hombre consigo mismo. Y para proceder científicamente, en este trabajo, hacerlo con ayuda de la sabiduría...

En la segunda mitad del 1600 es otro médico, justamente, quien agrega al concepto de Huarte, lo que le falta. *Monsieur* de la Chambre —revelado por Claparède—, consejero y primer médico del Rey de Francia, que escribe sobre *L'art de conoistre les hommes*. *monsieur* de la Chambre ya considera a las inclinaciones y particularizaciones individuales «como defectos que alteran la perfección natural que conviene a la naturaleza humana»,¹⁰² y asegura que lo que conviene a su perfección es «el ser indiferente y no estar dominado por una virtud particular, es necesario que sea capaz de todas».¹⁰³ Pero no se detiene aquí *monsieur* de la Chambre, sino que va más lejos, al asegurarnos en un capítulo cuyo solo título es la esencia de su concepto total: «Todo en el hombre debe ser mediocre», y que prepara así el ideal de la mediocridad que necesitará la sociedad técnica en ebullición y política en efervescencia. Treinta años antes de este trabajo, otro médico parisiense, Guibelet, siguiendo las huellas del español Huarte, escribió su *Examen del examen de los espíritus*, encareciendo, como factor decisivo en la realización de una actividad, «la inclinación, la tendencia o la *afección* hacia una profesión».¹⁰⁴ Guibelet parece que no estaba de acuerdo con la mediocridad que predicaba *monsieur* de la Chambre.

102 CLAPARÈDE, *La escuela a la medida*, Madrid, 1920, p. 16.

103 Ídem.

104 WALTHER: o. cit., p. 17.

Todos estos síntomas de una necesidad que se empezaba a sentir, se volvieron críticos cuando la división del trabajo hizo su aparición en los talleres y la industria necesitó mayor número de obreros. En esa época ya era bandera de la industria, la importancia del tiempo en la enseñanza, que esgrimiera el monje moravo Comenio en su famosa *Didáctica*. Y si en la economía urbana de la Edad Media, el factor personal por lo que concierne a la división del trabajo ya predominaba en una división del trabajo especial y limitada, se entiende, como se ha dicho, ¿cómo no iba a predominar luego de que la acumulación capitalista y la concentración de instrumentos y de trabajadores alcanzó la grandeza que la caracteriza? Como consecuencia lógica todos los estudios de las aptitudes profesionales, específicamente oficios —y entre estos los de talleres y fábricas—, eran los que tenían que alcanzar mayor interés en los países fabriles. La división del trabajo, como se sabe, supone una capacitación que tratando de ser general, es unilateral, porque «la confección de cada producto se reparte en una numerosa serie de operaciones sencillas que incumben a personas diferentes, en el mismo instante y en la misma economía. Tan complicada y delicada labor no es posible sea llevada a cabo sin orientar y seleccionar, previa y cuidadosamente el personal que ha de ejercerla, lo cual requiere un detenido y severo examen psicofisiológico de las aptitudes».¹⁰⁵

A trescientos treinta y cuatro años del primer trabajo, el de Huarte, Frank Parsons, de Boston, declaró que «el fundamento de una orientación profesional científica es, por una parte, el conocimiento del hombre, y por otra, el conocimiento de las industrias»;¹⁰⁶ con lo cual enlaza, sin ninguna clase de reticencias, la necesidad de sojuzgar al interés de la explotación industrial inmediata, las aptitudes del individuo.

Pero esto ya no era nuevo. Desde mucho antes, toda la educación tendía hacia la generalización del desenvolvimiento para llegar al ideal de mediocridad que aconsejaba *monsieur* de la Chambre. Aunque luego fuera la propia escuela la responsable de la

105 TOMÁS Y SAMPER: o. cit., p. 47.

106 FRANK PARSONS: *Choosing a vocation*, Boston, 1909.

decadencia cultural o de la civilización, como nos lo hace sentir Le Bon, cuando nos aconseja cambiar «nuestra lamentable educación, dice, porque quita toda iniciativa y toda energía, incluso a los que la han recibido por herencia»,¹⁰⁷ cosa que había sido, no obstante, como vimos, un propósito preconcebido y llevado a la práctica con bastante eficacia.

Claro está que el florecimiento de esta particularización de la psicofísica, el desentrañamiento de las aptitudes en vista del profesionalismo, se fue afinando cuando más se fue desarrollando la economía fabril. Y como los grandes progresos de la división del trabajo empezaron en Inglaterra, después de la invención de la máquina, lógico era que la técnica escolar progresara más ahí que en ningún otro lado. En Inglaterra, precisamente, surgió el primer intento de «medir» la diversidad de las capacidades individuales, aunque aparentemente el solo objeto del antropólogo Galton —creador de las ojivas de la variabilidad de la talla—, fuera el de acoplar afirmaciones documentarias al problema de la selección humana que entonces preocupara a su primo hermano, Darwin. Luego, de Alemania, de los psiquiatras Rieger y Oehrle, vienen las primeras experimentaciones directas para determinar las aptitudes, y después toma la delantera, por su cantidad de trabajos, Estados Unidos. Cosa que era lógica porque desde principios de siglo ya la había tomado industrialmente.

Su empuje en esta materia sucede de 1890 en adelante, época en que Cattell «propuso determinar la fisonomía de un individuo mediante cierto número de pruebas que denomina *mental test*». Los *tests* o pruebas se multiplican y empiezan a aparecer, entonces; Munstemberg en 1891, Bolton en 1892, Jastrow, Scripture en 1893, Cucciardi y Ferrari en 1896. Se suceden así las experiencias hasta 1905 en que aparece «la escala métrica de la inteligencia de Binet y Simón —¡el *eureka!*—, mediante la cual es dable diagnosticar por años y aun por meses el retraso o adelanto intelectual del escolar»,¹⁰⁸ como se cree. Desde entonces la industria tiene o trata de tener así, en la mano, el destino de las aptitudes de sus futuros

107 GUSTAVE LE BON: *La psicología de los pueblos y las masas*, Madrid, 1896, p. 243.

108 *Ibidem*, pp. 8 y sigs.

asalariados. En Cincinnati, gran centro fabril norteamericano, tiene su origen una de las primeras y más importantes Oficinas de Orientación Profesional, debido al celo de *miss* Campbell y *misster* Clopper, en 1911. Y se multiplican en los Estados Unidos, las pruebas en tal sentido; ahí en donde técnicos de la capacidad de Jerkes, Goddard y Terman hacen revisiones y aplicaciones prácticas de todos los demás *tests*, en vista a mediciones colectivas y en donde instituciones de orientación profesional, tan perfectas como la *Vocational Guidance*, tratan de hacer efectivo, desde entonces, el propósito social de mejor rendimiento, oráculo de los fabricantes de nuestro tiempo: *the right man in the right place*, consecuencia de la divisa utilitarista de Franklin: *the time is money*.

Pero este instrumento psicofisicomental adquirió su más alta importancia, justamente, momentos antes de que el presidente Wilson empujara a su pueblo a la guerra de 1914-18, y en vista de la necesidad que tenía el ejército norteamericano de ponerse rápidamente en igualdad de condiciones guerreras con los demás países beligerantes, pues, «desde ese punto de vista, la República Norteamericana se hallaba en inferioridad respecto a las demás naciones en guerra, especialmente de Alemania...» —como señala Terman en su famosa *Revisión y Extensión Stanford*,¹⁰⁹ siendo este uno de los que colaboró en la tarea que presidió Jerkes. Un millón y medio de individuos pasaron bajo los *tests* «alfa», «beta» y los individuales, llegándose a crear incluso, como resultado, la psicología militar en la Escuela de Aglethorpe, en Georgia.

LAS URGENCIAS DEL FABRILISMO, SUS EXIGENCIAS, HAN REDUCIDO LA APTITUD AL AUTOMATISMO. ¿Y LA INTELIGENCIA?

Ahora bien, ¿cuál ha sido la razón poderosa de la pedagogía actual para desechar el estudio y las características de las aptitudes en su más íntimo y total sentido, en la profundidad de sus exactas correspondencias y en la estructura de sus complejos, prefiriendo

109 LEWIS. M. TERMAN: «La medición de la inteligencia», en *Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, 1929, t. v, n.º 1 y 2, pp. 33 y 34.

en cambio una simple posición de «adaptabilidad» a funciones de generalización? Fue un problema esencialmente del fabrilismo, repetimos, y la necesidad de una técnica atomizadora. Cuando así me preguntaba sobre todos estos problemas, sumergido en el mundo de sus investigaciones contradictorias, sin alcanzar a concretar la respuesta conveniente, recurría al examen de las necesidades inmediatas en las generalizaciones. Supe, así, que este estudio de la orientación profesional, en cuanto a doctrina práctica, correspondía a una intensificación fabril y estaba condicionada por tres factores importantes que respondían: «primero, al número creciente de fenómenos que parecen llevar hacia la atomización paulatina de la división del trabajo; segundo, al número creciente de accidentes del mismo, y tercero, al número creciente de profesiones que se malogran para individuos capacitados aparentemente».¹¹⁰ Tres ejemplos ilustrarán mejor lo que decimos. Primero, para fabricar una bota de señora en los talleres Sigms, en Massachusetts —según Trigo— intervienen cincuenta y dos obreros, con una labor de apenas segundos cada uno y que se reproduce millares de veces al día.¹¹¹ Segundo, ciertas compañías americanas de tranvías han indemnizado hasta cincuenta mil casos de accidentes por año. «Ved, cómo, pues —dice *mister* Frois en una de sus conferencias dadas sobre la organización técnica del trabajo en la Universidad de París— que de cada cien accidentes de trabajo, el 43 % provienen de una defectuosa preparación de los obreros, de una falta de perfeccionamiento de los obreros para ejercer una profesión».¹¹² Y tercero, «a medida que la competencia exige una aptitud cada vez mayor para el trabajo que el individuo ha de ejecutar, so pena de no colocarse a la altura de sus tareas, la masa continúa dando un número siempre creciente de *inadaptados*...».¹¹³ Y esto perfectamente ratificado por el Director de la Cámara de Oficios de Burdeos: «Está experimentado que de cada cien individuos, dos ejercen su oficio de manera

110 TOMÁS Y SAMPER: o. cit., p. 41.

111 *Ibidem*, p. 52, citando a TRIGO (1904).

112 GERVASIO MANRIQUE DE LARA: *La práctica de la orientación profesional*, Madrid, 1925, p. 32.

113 TOMÁS Y SAMPER: o. cit., p. 61.

notable, veinte con un nivel medio de aptitudes y los restantes son ineptos para su profesión».¹¹⁴

La psicología pedagógica vio entonces cuán necesario era correr en auxilio de los clamores de la industria, para la corrección de estos graves males... en especial de las compañías de seguros, las más perjudicadas. En este propósito, la ciencia, simbolizada por hombres como Taylor, fue más allá de lo que se le pedía. Antes que determinaciones cualitativas, era necesario destacar en el hombre funciones de generalización que *aplanaran* —este es casi el justo término— sus facultades sobresalientes en nombre de determinadas adquisiciones que se necesitaban. De este modo se decretó la *muerte*, científicamente, de ese creador que vimos en la historia del tiempo, aunque pueda parecer, a más de uno, excesivo el término. El creador resultaba, como vimos antes, en cualquier instante de la producción, un elemento funesto para el exacto funcionamiento de la cadena. Sobre esta razón que afirmamos, los psicofísicos alemanes Erismann y Moers, nos darán explicaciones y razones concretas, sin ninguna clase de rubor y para que no quede ninguna duda sobre nuestras acusaciones anteriores. Ambos representan a su tiempo. Son de la vanguardia del industrialismo; están, pues, en el *negocio*...

«La presencia de una caracterización supranormal, de una aptitud determinada —dicen— hace, indudablemente, que la actividad de su poseedor se incline preferentemente hacia determinado círculo, pudiéndolo capacitar incluso para obras de talento».¹¹⁵ Aquí está denunciado, pues, el creador que alienta en todo individuo. Está incluso tácitamente reconocido, peligro de la industria. ¿Qué le puede importar a la industria «las obras de talento», los descubrimientos de la ciencia o las particularizaciones expresivas del arte, que no sirvan a su inmediata explotación? Todo esto, es bien sabido, conspira contra su actividad seriada, superproductora. ¿Qué es necesario oponer entonces a esta «caracterización supranormal», con el fin de alcanzar la estandarización para el mercado? Erismann y Moers también lo dicen: «... pero no pueden dar nunca (esta caracterización supranormal) aquella disponibilidad general del espíritu, aquella visión

114 MANRIQUE DE LARA: o. cit., p. 20.

115 ERISMANN Y MOERS: *Psicología del trabajo profesional*, Barcelona, Buenos Aires, t. 95 y 96, p. 111.

superior de las proporciones, aquella destreza intelectual que forma lo definitivo del trabajo del hombre que se designa con el calificativo de inteligente...».¹¹⁶ Ahí están, pues, las condiciones que el industrialismo exige al hombre: generalización de aptitudes, sentido de proporción, destreza; en una palabra, el *inteligente* —aptitud al fin según Claparède—, que, en definitiva, no es más que «la resultante de aptitudes particulares», aunque ellos prefieren ajustarse a la definición sobre inteligencia que da Stern: «Aptitud general de un individuo para colocar conscientemente su pensamiento de acuerdo con las necesidades nuevas; es la adaptabilidad general del espíritu a los problemas nuevos y a las condiciones mutables de la vida».¹¹⁷ Pero esta preferencia de los citados psicofísicos no es porque sí, sino porque en este concepto de Stern, se indica claramente «que la inteligencia debe desentenderse de las *aptitudes especiales*, de las características *particulares*, del *talento*».¹¹⁸ Para la industria y el mercado, la fábrica y la cadena superproductora, se entiende que les basta y sobra con una somera inteligencia, con una visión muy general de su situación, fácilmente adaptable a sus nuevos problemas, proporcionado y diestro. El hombre particularizado como expresión (en cualquier sentido que sea), sencillamente va a ser siempre la antítesis de la cadena; en una palabra, va a ser un hombre. De ahí, que cuando especifiquen qué entienden ambos psicólogos por una buena inteligencia, destaquen justamente las facultades más exteriores del intelecto. Así «una falta completa de memoria —dicen— es del todo incompatible con una buena inteligencia»;¹¹⁹ eso es, la famosa «inteligencia del burro» de la picaresca popular. Y esta preferencia tan condicionada se explica si se le sigue oyendo: «porque la solución de problemas nuevos se funda, por lo regular, sobre conocimientos adquiridos anteriormente»,¹²⁰ con lo cual condenan al hombre y sus procesos a las repeticiones necesarias para obtener el demostrador Lamy de Citroën,¹²¹ o el ánima-máquina que critica tan sangrientamente Chaplin en *Tiempos*

116 ERISMANN Y MOERS: o. cit., p. 110.

117 Ídem.

118 Ídem. Lo subrayado por mi cuenta, J.

119 Íbidem, p. 112.

120 Ídem.

121 ILYA EHRENBURG: *Citröen 10 H.P.*, 1932.

modernos. En resumen, como proceso, el automatismo, y como hombre, el autómeta. ¡He aquí a dónde ha venido a parar la aptitud! Ya ni siquiera a la orientación profesional, «el trabajo que corresponde a las aptitudes del individuo», sino simplemente una selección profesional, para la ejecución de trabajos determinados.

¿PERO AUN EN ESTE TRABAJO EMPEÑADO HAY
UNA CERTIDUMBRE QUE NOS EVITE EQUÍVOCOS?
¿CUÁL ES EL CUADRO FINAL EN ESTE SENTIDO?

Pero todavía queremos llevar un poco más adelante nuestro análisis para saber si aun en lo que respecta a estas particularidades —ciertamente exteriores— de su aprovechamiento, que la psicopedagogía actual trata de precisar psicométricamente, qué grado de verosimilitud y certeza existen en sus determinaciones a través de la reunión de datos que nos presentan. Hay algo cierto y demostrado por sus propias confesiones: su despreocupación por lo que no esté estrictamente relacionado con su aprovechamiento inmediato; todo lo demás no interesa a los psicoindustriales. «¿A qué fin tratar de analizar los elementos psicológicos que intervienen en el ejercicio de un oficio?... Busquemos simplemente un *test* que nos revele empíricamente la aptitud en cuestión sin preocuparnos de otra cosa», dice Claparède.¹²² Exacto. Agréguese la demostración de Binet, de «que las determinaciones de las aptitudes no se establecen con *tests* mentales, o mejor dicho, puede demostrarse con *tests* de resultados pero jamás de análisis»;¹²³ en una palabra, «que la aptitud para el dibujo se demuestra por el dibujo», por ejemplo; cosa que yo lo había experimentado muchas veces ante el fracaso de los *tests* de análisis. Había visto de este modo, lo difícil que es demostrar con cualquier clase de medición —que no sean las ratificadas o completadas por las propias de los sujetos que nos entreguen con sus documentos introspectivos—, cientos de problemas subjetivos de los alumnos, en especial en los procesos complejos. Los mismos psicólogos aceptan esta dificultad, caso Claparède:

122 CLAPARÈDE: *Cómo diagnosticar...*, o. cit., p. 150.

123 *Ibidem*, p. 51.

«¿cómo asegurar, dice, que el *test* corresponde a la misión que se le ha confiado?».¹²⁴

Pero, aparte de todas estas discriminaciones, aún sería necesario determinar varias cosas importantes:

Primera, si existen ciertamente aptitudes *innatas*, es decir, absolutamente esa «disposición de desenvolverse en una dirección con preferencia a otra, como vimos anteriormente, la disposición de aprovecharse de unas experiencias más que de otras».¹²⁵ Para Adler, la disposición congénita no posee importancia decisiva. Admite que la energía, la voluntad, el deseo del éxito, pueden, en cierto modo, compensar las inaptitudes, ese «complejo de inferioridades» que, según él, trae el hombre al nacer. Otros psicólogos opinan lo contrario de Adler. Sobre ello, creo que quien está más cerca de la verdad sea Claparède: «Observaciones de este género invitan a reflexionar (se refería al ejemplo de Demóstenes tartamudo, que usa Adler) y demuestran cuán lejos estamos de encontrar la verdadera esencia de la aptitud».¹²⁶

Segunda, clasificar las aptitudes para demostrar cuáles son las naturales; es decir, esas *innatas* que vimos; y si estas se muestran ya en los niños y en qué grado.

Tercera, unificar un criterio científico en torno de la especificación de las aptitudes; es decir, de las diferencias individuales en una misma materia; si ello sucede por «la presencia en la constelación de procesos que componen estas complejas aptitudes, de un proceso elemental *sui géneris*»; si «únicamente de la naturaleza y del número de los elementos constituyentes, del modo de combinación de estos elementos»; si «de una interacción entre ciertas formas de carácter y las constelaciones formadas por la educación»; si «de la facultad de sintetizar esos elementos diversos en vista de la acción a ejecutar»;¹²⁷ o si todavía existe alguna otra nueva hipótesis al respecto...

Cuarta, habría que estudiar íntimamente el problema de las *relaciones* entre las aptitudes para saber si prevalecen en verdad las

124 CLAPARÈDE: *Cómo diagnosticar...*, o. cit., p. 52.

125 *Ibidem*, p. 32.

126 *Ídem*.

127 *Ibidem*, pp. 38 a 40.

compensaciones, o si existe entre ellas una independencia general o parcial, o un poder central que engendra la aptitud general, o si existen diversos factores en ese sentido: los dos a que se refiere Spearman, «un factor especial y un factor central o general»; o de tres o cuatro factores, como Webb complica la teoría de Spearman (agregando su factor *W*, *will*, voluntad), a quien a su vez ya ha complicado Carnett con su tercer factor (*C*, *cleverness*, sagacidad); o todavía, si esta relación se debe a la combinación fortuita de los diversos factores (¡todavía el azar!), que emite Thompson; o a los puntos de vista de la «estructura estática» o al dinámico-genético de Claparède... Ninguna de estas teorías han sido ni medianamente comprobadas.

Quinta, habría que estudiar aún «cuál es el ciclo vital de una aptitud dada»,¹²⁸ y hasta dónde sería posible determinar «el fondo común de energía psíquica» a que se refiere el propio Spearman y en el que cifra el aludido psicólogo tanta esperanza, hasta el punto, que, exagerando sin duda su explicación, afirma que determinado el citado fondo se podrá elegir —de acuerdo con ese fondo— la profesión. «Es posible incluso, agrega, que los derechos políticos se concedan únicamente a las personas que posean un fondo general mínimo de energía psíquica».¹²⁹

Como vemos, todas estas cuestiones son aún bastante oscuras; no han trascendido en verdad más que de la hipótesis; muchas son contradictorias entre sí; todas expuestas a rectificaciones en cualquier momento, prevaleciendo aún la teorización empírica a toda teoría científicamente elaborada y comprobada. Habría que estudiar, en síntesis, todo lo más fundamental del problema, que la propia industria no lo ha permitido en su precipitación por obtener las pruebas prácticas de rendimiento inmediato y por cuyos campos, como dicen los propios psicólogos, andan a ciegas.

128 CLAPARÈDE: *Cómo diagnosticar...*, o. cit., p. 46.

129 LAZURSKI: o. cit., p. 50.

HAN OBLIGADO A LA ESCUELA A DESINTERESAR POR EL PROBLEMA DE LA APTITUD

¿Cuál ha sido la actitud de la escuela y del maestro en este problema de las aptitudes? Desde fines del siglo pasado hasta la fecha, pues, el planteo del problema tal como lo hemos visto, absorbió la atención de los científicos, relegando al futuro las premisas que señalara la escuela. Puede decirse que en este problema, la escuela fue arrojada literalmente a un lado. Había necesidad de desentenderse de sus advertencias. En vano fue la reconvención que venía ya de Rousseau: «Mucha diferencia hay de apasionarse por una ocupación, a ser apto para ella. Más sagaces observaciones de lo que se piensan son necesarias para conocer la verdadera habilidad y gusto de un niño, que más que sus disposiciones manifiesta sus deseos, y que siempre juzgamos por estos, porque no sabemos estudiar aquellas». ¹³⁰ Tanto que en nuestra época, dos pedagogos se preguntan intrigados: «¿No es curioso y extraño tener que hacer constar que la escuela se desinteresa en general del porvenir reservado a los niños?». Tanto lo abandonan —agregan— que «son con frecuencia, el azar, la fantasía, el tanteo inconsciente y la monótona rutina los que conducen al adolescente hacia una carrera determinada», ¹³¹ aparte, se entiende, del imperativo categórico de la necesidad que parece no contar para ambos. Aun aquí es visible el error; la escuela no se desinteresa; la obligan a desinteresarse, cosa que no es lo mismo.

Y cuando eso no sucede en la escuela, lo más corriente es que se deje librado «al azar interior de cada uno la responsabilidad futura», como, ratificando a los pedagogos anteriores, afirma *monsieur* Lomont, que fuera director general de las escuelas-talleres de la Cámara de Comercio de París. Para el señor Lomont, en este aspecto, en sus escuelas, «se respeta la personalidad del niño, así como también se reconoce su libertad de elección». ¹³² ¿Cómo es posible —no sucediendo ello de una manera artificial o falsa, por lo

130 JEAN-JAQUES ROUSSEAU: *Emilio*, Barcelona, t. I, libro III, p. 294.

131 DEMOOR y JOCKEERE: o. cit., pp. 544 y 545.

132 A. LOMONT: «La elección de un oficio», en *Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, 1930, t. VIII, n.º 1, p. 14.

general— que pueda un niño con este método, inequívocamente, descubrir sus aptitudes para determinados oficios estando de por medio tantos problemas, en especial el avasallante de su economía? En tales condiciones —más en la de estos alumnos de las escuelas-talleres de *monsieur* Lomont—, el niño va a elegir aquellos oficios que resulten menos costosos; que se caractericen por su menor tiempo de aprendizaje y ofrezcan una mayor productividad inmediata, factores estos que si no los descarta, *monsieur* Lomont no los menciona, a pesar de que observe que «la experiencia demuestra que fuera de ciertas vocaciones firmemente asentadas, la mayor parte de los niños declaran que quieren ser ebanistas o mecánicos, sin poder fundar sus elecciones en razones serias ...».¹³³

Ahora bien, como el maestro era y es un elemento capaz de allegar pruebas concretas y muy positivas en cuanto a la personalidad y conducta en evolución del niño, sus inclinaciones naturales y los rasgos salientes de su vocación que se van revelando de continuo en su vida escolar, y como, por otra parte, había que ajustar estas determinaciones a las necesidades nacionales, en cada país, el maestro debía ser excluido de la tarea. Podía resultar un elemento inoportuno o contraproducente, capaz de desviar la intención aplandadora de los experimentadores en busca de la cantidad y calidad de elementos aptos para cada oficio que necesitaban. Tan cierta es esta nuestra afirmación, que cuando se quiso llevar este problema a la escuela se levantaron voces impugnándolo, que otras, más razonables, debían contestar. «Una escuela de la vida, por la vida y para la vida» como se planteaba la escuela del porvenir, no podía empezar por otro lado, honradamente, que no fuera ese. Duvillard, profesor del Instituto Rousseau, de Ginebra, dice: «Lahy juzga que, en la vida escolar, se puede discernir las aptitudes necesarias a la práctica inteligente de las profesiones. No compartimos su opinión, pues el estudio de las aptitudes manuales e intelectuales se halla entonces en sus principios»;¹³⁴ concepto este que subraya luego de asegurar que las aptitudes escapan todavía de la psicología y que, por el momento, «las oficinas de orientación profesional son las

133 LOMONT: *La elección...*, o. cit., p14.

134 ÉMILE DUVILLARD: «Las tendencias actuales de la enseñanza primaria», en *Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, 1927, t. 1, n.º 1, p. 14.

únicas que pueden seleccionar los aprendices». Y todavía al final asegura que a la escuela le falta preparación para llenar tal cometido... El señor Duvillard es un psicofísico de gabinete y sabe por qué lo dice. El señor Ruiz Castilla, organizador catalán, le responde entonces al señor Duvillard: «La misión principal de la escuela es la de colaboradora primera, y principal de las instituciones de orientación profesional, de tal manera que sin la escuela la orientación sería incompleta».¹³⁵ Y por las dudas le refuerza un especialista, Savary, reclamando «una colaboración lo más estrecha, constante y matemática posible». Igualmente, Dewey, en las primeras páginas de su *Democracia y educación*, y Puffer en el *Vocational Guidance* ratifican la necesidad de esta colaboración, el primero, y la necesidad de que el maestro deba aprender por sí mismo las señales de los talentos en germen a despertar en el niño el conocimiento propio de sus capacidades especiales, etc..., el segundo. Pero ¿cómo congeniar estos deseos, si la mayor parte de los teóricos modernos son quienes justamente nos aseguran que «las escuelas reposan sobre un principio opuesto a la eclosión de las aptitudes individuales»?¹³⁶

NO OBSTANTE, EN LA ESCUELA
DEBE ESTAR EL PRIMER ANTECEDENTE
Y EL MAESTRO DEBE SER EL PRIMER OBSERVADOR

Pero entonces, los propios psicofísicos acusan a los maestros de falta de preparación técnica, científica, necesaria para clasificar la inteligencia de sus alumnos y determinar los fenómenos de su vocación naciente, cosa que mucho asombra o apena a Binet. Y esto dicho luego que se les ha dado durante varios cursos normalistas, la didáctica necesaria. Pero al final ¿qué importa o no clasificar correctamente la inteligencia de sus alumnos? Lo que importa en verdad es que el maestro sea capaz de proporcionarnos el caudal de experiencia recogida sobre cada uno en larga observación, que, por corta que sea, será por lo menos de todo un año escolar. Esta documentación, aun la pequeña y al parecer trivial anécdota, nunca será

135 JOSEP RUIZ CASTELLA: *L'escola primària y l'orientació professional*, Barcelona, 1925, p. 19.

136 CLAPARÈDE: *La escuela a la medida*, o. cit., p. 9.

superflua para el mejor conocimiento del niño y debe formar en su historial, a pesar de que no piensen de este modo muchos psicólogos, a quienes parecería que lo único que les importa es el resumen frío de sus medidas. Esa documentación que presenta el maestro es siempre excelente complemento, de alto valor documentario y siempre intransferible; y me atrevo a asegurar que toda determinación de aptitudes que se realice sin estos antecedentes caerá en el error o estará sujeta a rectificaciones futuras. Para los *tests* específicos de este caso, como para los generales que se apliquen en función de tal o cual determinación, lo afirmado por Stern sigue siendo irrevocable: «No ponen en evidencia más que cierta forma de inteligencia, lo que podríamos llamar la *inteligencia reactiva* (o provocada, es decir, puesta en oscilación por un medio artificial). Pero existe, además la *inteligencia natural*, que los *tests* no pueden ponderar y es la que se manifiesta en el transcurso de los sucesos de la vida».¹³⁷

En verdad, ¿qué otra cosa, a no ser la observación continuada y sagaz, solamente, puede percibirla en toda su amplitud? ¿Y quién mejor que el maestro puede ser capaz de apreciar su desarrollo y traducir su valor? Lo más importante es que el maestro ve, trata, observa y estudia diariamente a «personalidades reales y no solo recipientes de notas matemáticas o de historia», como observa Claparède. De ahí que la base de estas observaciones para la determinación de las aptitudes de los niños debe y tiene que estar en la escuela, en esa ficha historial que cada escuela lleve del niño.

No importa tampoco si estas *aptitudes activas* se continúan o no después de la pubertad, cosa sobre la que existen dudas en ambos casos. Una escuela será siempre un lugar de ensayo. Y la escuela no caerá nunca en esos casos extremos de determinaciones realizadas por experimentadores, que resultan fracasos rotundos luego en la realidad. El psicofísico Walther, que hemos citado, afirma que la escuela como campo de esta experimentación no se presta para observaciones, porque «el maestro tiene acceso únicamente a la psicología del *escolar*; queda oculta para él la psicología del

137 CLAPARÈDE: *Cómo diagnosticar...*, o. cit., p. 197.

niño»,¹³⁸ sobre lo que estoy de acuerdo. Pero si esto sucede al maestro que alcanza una intimidad mayor, casi continua con el niño ¿no podrá suceder con mucha mayor razón aun al experimentador ocasional? El psicólogo Adler, que con un radicalismo desafortunado, negó todo éxito a tales determinaciones, cita como ejemplo «los resultados obtenidos en Berlín y Hamburgo, con aquellos niños que precisamente demostraron poseer mayores aptitudes».¹³⁹ En este sentido, tal vez se pudieran agregar muchos ejemplos: en el de los anormales, según el resultado de las mediciones, en su contribución social; y en el de los superdotados, igualmente para las mediciones, en sus actividades de la misma índole. Personalmente tenemos pruebas en ambos sentidos.

Por eso, ni siquiera quiero aceptar la sugestión de Duvillard, de que «la escuela no está preparada para esta colaboración». Esto es falso. «En todo tiempo —dicen Decroly y Buyse y sin dudar en ello como lo hace *monsieur* Jourdain— los educadores se han servido y se sirven diariamente de especies de *tests*, es decir, de pruebas para determinar los progresos de sus alumnos, el nivel escolar alcanzado, la cantidad de conocimientos adquiridos, y que las cotas obtenidas les sirven de gran medida, no solamente para establecer el punto al cual los alumnos han llegado con respecto a la asimilación del programa, sino también para tasar, para valorar su inteligencia y para pronosticar la dirección que podrán seguir en el futuro...»¹⁴⁰ Esto es exacto. Además estas pruebas revisten un carácter natural, más vital, que la mayoría de los *tests*, que se caracterizan, por el contrario, por su artificialidad.

Lo que hay en definitiva es que la imposición utilitarista —en cuyas manos siempre estamos...— para obtener un elemento inmediato de valoración, aunque él sea artificial, y en la necesidad de conformar sus necesidades tanto como sus intenciones, trata de que nadie interfiera en su camino de reducir a unas pocas aptitudes, las menos posibles, sus problemas de técnica fabril y aventurera. Y claro está, de la misma manera que aquel creador anónimo

138 WALTHER: o. cit., p. 183.

139 ALFREDO ADLER: *Conocimiento del hombre*, Santiago de Chile, 1937, p. 98.

140 OVIDE DECROLY y RAYMOND BUYSE: «Las prácticas de los tests mentales», en *Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, 1930, t. VII, Nos. 1 y 2, p. 11.

resultaba un estorbo para su superproducción seriada, la escuela puede resultarle un inconveniente en este plan de reducción a que se halla abocada.

LA APTITUD, CAMINO HACIA UNA EXPRESIÓN CREADORA... INELUDIBLE

Ahora bien; vimos antes que por un problema de imposición formal era forzoso anular toda característica «supranormal» en los individuos, a fin de conseguir ese tipo estándar para el mejor aprovechamiento mercantil. Con eso se creía obtener un hombre de mayor rendimiento general —y más equilibrado— para la función social.

Pero ese hombre, ¿es un hombre que se encontró a sí mismo; un hombre cuya actividad expresiva responde a su actividad dramática; que produce en esa su actividad funcional lo que sería capaz de producir en condiciones de absoluta normalidad, encontrado consigo mismo? Claparède, al estudiar la vocación, esa respuesta ejecutiva «a determinadas y profundas necesidades del alma» —como la define—,¹⁴¹ refirma el concepto de que «los móviles de nuestras inclinaciones emanan del fondo de lo subconsciente y no debemos desdeñar *ninguna* de las luces que se ofrecen a arrojar un poco de claridad en esta negra profundidad»;¹⁴² criterio que viene a poner en tela de juicio esas determinaciones tan exteriores realizadas por los psicofísicos de la técnica industrial; y que se agrava si todavía nos preguntamos con el mismo Walther, si una aptitud es solamente «todo carácter psíquico o físico considerado desde el punto de vista de su rendimiento», y si es por este rendimiento que se diferencian las psiques individuales.

Lo cierto, lo que no se puede negar es que son muy pocos los que alcanzan la satisfacción de explotar su poder esencial. Del desencuentro del hombre con su aptitud está llena la historia de la humanidad. El porcentaje de los claramente «revelados», como se comprenderá, tiene que ser casi nulo. La escuela es la primera gran piedra de los sacrificios en la que se inmola la psique compleja del

141 CLAPARÈDE: *Psicología del niño y pedagogía experimental*, Madrid, 1927, p. 222.

142 *Ibíd.*, p. 223.

hombre, para responder a cuenta de su atrevimiento de «querer ser». Los continuos llamados intrapsíquicos que recibe la personalidad (es decir, ya sumado al individuo, su medio y las relaciones con éste); esos «móviles subconscientes» —que dice Claparède—, no siempre encuentran eco en su actividad creadora, porque cientos de factores han establecido una especie de clausura a su ansia psíquica, y con esto la imposibilidad de ser escuchado.

¿Se manifiestan estas particularizaciones de su psiquismo?, y ¿cómo lo hacen, estas «aptitudes independientes» o de *variedad elevada* como se les denomina?¹⁴³ Que se manifiestan, a la corta o a la larga, en general, no cabe duda. Existen numerosos casos de encuentro consigo mismo a los cincuenta o sesenta años; sobre ello insistiremos más adelante.

A veces un fiel lazarillo de este ciego caminante suele ser lo comúnmente llamado *gusto*, desligado en absoluto de la aptitud por la mayor parte de los psicólogos. No obstante, el gusto no suele ser más que un pequeño canal de determinadas corrientes nerviosas que ha quedado abierto hacia la función que ellas especifican. «Se puede tener gusto por un género de trabajo, sin tener la aptitud necesaria», se dice,¹⁴⁴ pero aunque esto fuera irrefutable, que no lo creemos, no excluye en el gusto cierta revelación de la aptitud, en donde el gusto pueda ser una especie de guía, porque él es, en principio, la simpatía afectiva hacia una determinada aptitud, y no sé por qué razón se le quiere hacer contrario a la aptitud. Y el hecho de que existan malos pintores o rimadores, no prueba lo contrario, como pretende Claparède: existiría en tales casos, un gusto que no alcanzaría a ser aptitud, quizás, justamente, por una falta de total revelación de esa especie de aptitud independiente que decíamos. ¿Hasta dónde, favorecidos los procesos que inhiben la exaltación de esa aptitud, puede el gusto alcanzar a ser aptitud? Es cuestión de determinar aún. En el principio de la aptitud, bien puede estar el gusto que sería, entonces, una especie de «olfato», o mejor de instinto especial hacia una adaptación más de acuerdo con alguna creación determinada. Todo dependería de saber hasta dónde ha

143 CLAPARÈDE: *Psicología...*, o. cit., p. 169.

144 CLAPARÈDE: *La escuela a la medida*, o. cit., p. 8.

podido ser desarrollado el gusto en camino hacia el afianzamiento de la aptitud, precisamente.

Ciertas intimididades del yo exterior, del yo material —como lo llama James— no son tal vez más que exteriorizaciones de aptitudes, esbozos de predisposiciones hacia determinadas actividades del yo. Ese tipo que se suele llamar «original» (en sus maneras, en sus vestidos, en sus actos o palabras) no es más que una clase de rebelde expresivo que se manifiesta, o trata de hacerlo, por algún medio que singularice su expresión, sea este el que fuere. La mayor parte de las veces tales rebeldías son datos detonantes o exteriores. Porque la aptitud ofrece una particularidad inalienable: la necesidad de hacerse presente de algún modo en la psique. ¿Cómo, de otro modo, podría saberse de su existencia? «Aptitud no significa excepción —dice Estable— puesto que, normalmente, todos poseen más o menos lo que así se llama».¹⁴⁵ Ha de ser, pues, la expresión, el elemento denunciador por excelencia de esta presencia profunda, cuyo rostro apenas es el que aflora. Y de esta expresión nos ocuparemos en seguida.

145 CLEMENTE ESTABLE: «Psicología de la vocación». *II Congreso Nacional de Maestros*, Montevideo, 1939, p. 106.

SOBRE EL PROBLEMA DE LA EXPRESIÓN EN GENERAL

Todo este problema que hemos venido estudiando, lo fui reviviendo ante la necesidad de reforzar en el niño las condiciones de su necesidad expresiva, a fin de que ellas, mejor que ningún otro medio, colaboraran en la propia situación de su personalidad, en la sociedad en la cual se debatía. Y de este modo, de inmediato, lo vi *personal* (en el sentido de su particularidad) en el modo como, apenas oteando las realidades exteriores, se situaba frente a los problemas y trataba de resolverlos mediante sus propias y, en general, precarias experiencias.

Vi, asimismo, que esas condiciones que servían para ratificar en él sus *particularidades*, sufrían un violento choque con la realidad que le sostenía, con el hogar primero y con la escuela en seguida, en especial con esta, dueña de un método muy concreto para despersonalizarlo y reducirlo a un denominador común. De tal suerte que nos parecen exactos ahora los conceptos de Bally — referidos a la presión exterior sobre nuestro lenguaje— para aplicarlos a esa avasallante presión escolar, cuando dice que «la presión imperativa, normativa, organizativa, es la que se puede comparar a los reglamentos de policía, a la necesidad de pagar los impuestos, de observar las prohibiciones del Código Penal, etc.». ¹⁴⁶

Y vi también, el error en que seguiríamos cayendo inevitablemente, si no entendíamos de una vez por todas, que al no existir un medio social que empalara al niño, que le nutriera de *buenas sugerencias*, había necesidad de reforzar en él sus condiciones innatas, valorizarlas, darle aliento vital, salvar, en una palabra, esas particularidades expresivas para que él mismo se diera cuenta de la crudeza de este problema: la sociedad sabía que él era capaz de creación; que poseía una expresión creadora, pero le inhibía, le detenía intencionalmente toda posibilidad de que ella alcanzara a cristalizarse,

146 CHARLES BALLY: *El lenguaje y la vida*, Buenos Aires, 1941, p. 195.

porque era necesario convertirlo en masa, en número de una estadística, en punto de una gráfica, en *cosa* de una técnica...

De ahí la necesidad de estudiar y situar, exactamente, lo que era esta expresión que nos preocupaba, cuáles eran sus raíces, cómo había sido tratada —si alguna vez lo había sido—, y cuál era el proceso que sufría como instrumento de valuación de su propia eficiencia.

DISTINTAS ACEPTACIONES DEL TÉRMINO *EXPRESIÓN*; CONFUSIÓN Y SORPRESA

Si empezáramos este capítulo sosteniendo como B. Croce que la expresión es la primera afirmación de la actividad humana;¹⁴⁷ o todavía más rotundamente, que «es la primera forma de la conciencia»,¹⁴⁸ tal vez no estuviéramos muy lejos del sentido que le queremos extraer —aunque desde el punto de vista de una interpretación materialista—, consecuentes con el planteo que nos ha ocupado hasta ahora. Pero sucede que este sentido estético, que recién con Croce a través de la historia de esta disciplina, adquiere tal jerarquía, no es, en el fondo, tal vez, más que uno de sus tantos sentidos, o la interpretación de uno que ha disparado de su verdadera funcionalidad para limitar un cometido especial en un determinado aspecto de la cultura humana, el arte por ejemplo.

En efecto, con este concepto, o mejor con esta palabra, al igual que con las que desde otros ángulos han tenido que ser revalorizadas para retomar su verdadera interpretación —el caso del interés en psicopedagogía, por Claparède—, sucede que sus distintas acepciones la han extendido en posibilidades y en oficios más de lo que nos imaginamos. El propio Croce advierte, que «en el lenguaje común, se llaman expresiones las palabras del poeta, las notas del músico, las figuras del pintor... del mismo modo que un determinado grado de calor es expresión de fiebre, que tal depresión barométrica es expresión de la lluvia y también que la altura del cambio expresa el descrédito del papel moneda de un Estado y el descontento social y

147 BENEDETTO CROCE: *Estética como ciencia de la expresión y lingüística en general*, Madrid, 1912, p. 73.

148 *Ibíd.*, p. 185.

la proximidad de una revolución». ¹⁴⁹ Con todas estas interpretaciones, sin embargo, Croce no agota sus acepciones. Hemos oído decir, a menudo, que «Juan se expresa bien», para significar que tiene un correcto modo de traducir sus pensamientos e impresiones; como también que «Pedro posee una expresión original», para señalar una forma de ser auténticamente de Pedro; o que «Pablo tiene distintos medios de expresión», para hacernos ver la multiplicidad de su espíritu de comunicación. Y, finalmente, para no seguir esta cadena de confusión, que a «Luis le importa más la expresión que el conocimiento», como anteponiéndonos o contraponiéndonos un aspecto al otro. En una palabra, «que pueden imaginarse perfectamente los resultados científicos que se alcancen, dejándose llevar del uso lingüístico y pintando en un solo hecho mil hechos desparramados, sin conexión alguna», como dice Croce. ¹⁵⁰ Pero... ¿sin conexión alguna? Eso es lo que hemos de ver, precisamente.

Empecemos por situar de nuevo la palabra *expresión*. Este vocablo así, desnudo, irrelacionado, en abstracto, a pesar de sus distintas acepciones, no obstante, trata desde su origen, de traducir el mismo concepto; de significar una sola e indivisible cuestión para la disciplina que fuere, ya la ciencia, ya la psicología, ya la estética: la de manifestar por medio de signos diversos lo que se quiere dar a entender a los demás. En su raíz, *expresar* (de *expresso*) significaba claro, es decir, transcripción clara de nuestra opinión, emoción, experiencia o conocimiento por medio de la palabra (que era su sentido globalizador), y el término *expresión*, de *expresio* y *onis*, la especificación o declaración de algo para darse a entender clara o declaradamente.

Ahora bien: la diversidad de sus acepciones luego fue la causa de la puja entre las distintas disciplinas que la disputaban para asentar con ella sus fundamentos. Pero en cualquiera de los sentidos que se la tome, ya con la exactitud lingüística de su lexicografía, ya con las limitaciones que puedan imponerle la ciencia o la psicología, o bien con esta generalización exclusivista y tan profunda de la estética de Croce, que veremos; en cualquier caso la expresión es indudablemente siempre una traducción íntima de

149 CROCE: *Estética como ciencia...*, o. cit., p. 146.

150 Ídem.

estados de conocimientos (que determinaremos si solo intuitivos o también lógicos, inteligentes), provocados por reacciones —no por impresiones, como se pide— interiores o exteriores, mediante las cuales exponemos ideas, conceptos, emociones, experiencias o los más elevados atributos de nuestra sensibilidad y razón con una finalidad diversa, y por sobre todo lo cual campea un afán de entendernos con nuestros semejantes y aumentar el poder humano de nuestra eficiencia social. Constituye una modalidad actuante, que algunos han llamado psicofisiológica de la conciencia y es, sin duda alguna, el más importante fenómeno psíquico de la vida, porque establece las conexiones de lo físico y lo psíquico... aunque no lo acepte Croce. Pero antes de establecer las características que a nuestro juicio definen la expresión totalmente, revisemos la *Estética...* de Croce, en cuanto hace caudal de este término y de su contenido para fundamentar su intuición artística.

CONCEPTO DE LA EXPRESIÓN EN CROCE, SUS CARACTERES Y LIMITACIONES, SINÓNIMO DE ARTE

Según Croce, la intuición es expresión; e intuición, es «conocimiento por la fantasía» —en oposición a la otra forma de conocimiento, el lógico, el conocimiento por la inteligencia—, o todavía más definitivo: intuición «es conocimiento libre de los conceptos menos complejos que la percepción real»;¹⁵¹ de donde la expresión es ese «conocimiento por la fantasía», ese conocimiento que no se apoya en nadie, que «no necesita señores», pero es tal cuando se *expresa* precisamente. De lo cual, lo dicho ya con otras palabras —pero para que no queden dudas—, «la intuición (la expresión) es la unidad no diferenciada de la percepción de lo real y de la simple imagen de lo posible»; es decir, no una contraposición como ente empírico, a la realidad externa, sino objetivación simple de las impresiones, sean ellas cuales fueren.¹⁵² Y la manera de no confundir a la intuición ni con la sensación bruta, ni con la percepción simple, ni con la asociación, ni con muchas de las acepciones de representación, es por medio de la expresión, justamente. De ahí que «lo

151 CROCE: *Estética como ciencia...*, o. cit., pp. 47, 18 y 64.

152 *Ibidem*, p. 50.

que no se objetiva en una expresión no es intuición» (fenómeno espiritual), sino sensación y naturalidad (fenómeno mecánico, pasivo, natural). Por eso Croce (*¿realista espiritual* a lo Haldane, *realista provisional* a lo Whitehead o lindero en qué *idealismo subjetivo*, por momentos anda...?) afirma que «la actividad intuitiva intuye cuando expresa»,¹⁵³ con lo cual, prácticamente, «es imposible distinguir la intuición de la expresión» en el proceso cognoscitivo;¹⁵⁴ y en definitiva, «que el conocimiento intuitivo es el conocimiento expresivo».¹⁵⁵

De este modo, para Croce, la expresión es sinónimo de arte y no existe otra de naturaleza distinta, porque las distinciones que se hacen con la reflexión «no tienen nada que ver con el arte», ratifica. Más definitivo aún: «la expresión no conoce fenómenos fisiológicos. Tiene su punto de partida en las impresiones».¹⁵⁶

Para que se efectúe esa actividad expresiva, Croce supone siempre la existencia de impresiones y una por vez («cada expresión es una sola expresión»),¹⁵⁷ y como condición ineludible de esta expresividad, la necesidad de basarse directamente en las impresiones. Por todas estas razones que hemos expuesto, Croce niega todo otro tipo de expresión como tal, a no ser esta intuición. Reconoce que existe además de esta de tipo estético, la que se suele llamar «expresión de sentido naturalista», que produce el hecho mecánico y pasivo, pero que no es expresión ya que esta se trata «de una especie que no puede funcionar como género».¹⁵⁸ De este modo también rechaza todas las pretendidas clasificaciones sobre tipos, aunque nos advierta que «hay expresiones exactas, medio exactas e inexactas, perfectas o imperfectas, válidas o deficientes».¹⁵⁹ Por otra parte, las agrupa por semejanza, aunque esta nada tenga que ver —dice— «con la identificación, la subordinación, la coordinación y otras relaciones de conceptos, pues consiste solamente en lo que se llama aire de familia

153 CROCE: *Estética como ciencia...*, o. cit., p. 54.

154 *Ibidem*, p. 55.

155 *Ibidem*, p. 58.

156 *Ibidem*, p. 66.

157 *Ibidem*, p. 67.

158 *Ibidem*, pp. 106 y 116.

159 *Ibidem*, p. 118.

y se contrae a las condiciones históricas que nacen de las distintas obras o al parentesco espiritual de los artistas».¹⁶⁰

El proceso completo de la producción estética de esta expresión, para Croce, consta de cuatro períodos o tiempos: impresiones, expresión o síntesis espiritual estética, placer estético y conversión del fenómeno estético en fenómeno físico, en palabras, sonidos, tonos, color, etc.; dándole más importancia al segundo período, el de la expresión. Cree que el proceso se agota en esos cuatro períodos, salvo que comiencen a brotar nuevas impresiones que repiten de una manera distinta la evolución de la producción.¹⁶¹ Sostiene que las expresiones son a la vez «fenómenos prácticos, que se llaman también útiles»; es decir, que se traducen en material: combinación de palabras, sonidos, color, etc., y que en dichas formas se traduce lo que algunos llaman *contenido* (lo que para él es simplemente forma, como dice al tratar forma y contenido «el fenómeno estético es por lo tanto, forma y nada más que forma»),¹⁶² y, finalmente, para dar lo más importante de su tesis, niega «una técnica externa de la expresión interna» por inconcebible. «La expresión no tiene medios —agrega—, porque no tiene fin; intuye algo, pero no lo quiere y es inseparable en medio y fin...»,¹⁶³ con lo cual descarta la posibilidad de que existan las teorías técnicas de las artes y sus tentativas de clasificación estética, sosteniendo que se podría quemar todos los libros que existieran sobre tales clasificaciones...

VERDAD Y MENTIRA DEL REALISMO SUBJETIVO; MENTIRA DEL IDEALISMO SUBJETIVO...

Analicemos algunos aspectos de estas afirmaciones, lo que debemos hacer por la validez que se les ha dado a estos conceptos del gran hombre y pensador que es Croce en la realidad de la cultura contemporánea.

Identificar la expresión con la intuición podría ser aceptado si eso no la excluyera, unilateralizándola, en su función general.

160 CROCE: *Estética como ciencia...*, o. cit., p. 121.

161 *Ibidem*, p. 147.

162 *Ibidem*, p. 163.

163 *Ibidem*, p. 164.

Primero porque no solo por la fantasía viene la creación, como ya no se puede discutir; en ella intervienen conocimientos, conceptos, experiencias y sería absolutamente difícil deslindar los campos; pero, en todo caso, no vamos a discutir lo que ha sido objeto de grandes discusiones y que creo el materialismo dialéctico ha aclarado suficientemente sobre la evolución creadora, pero sí quiero insistir en el hecho de que no existe oposición entre intuición e inteligencia, como se desprende de todas estas tesis no materialistas, campeón de las cuales es Bergson, que todo lo reserva a su famoso proceso intuitivo. Son, como dice muy claro Troise, «procesos que se integran, se complementan y se potencian recíprocamente»; porque este proceso intuitivo, justamente, «forma como el fundamento del pensamiento discursivo. Todos nuestros conocimientos del mundo físico y de la vida comienzan por una intuición sensible o empírica. Pero el verdadero conocimiento que culmina en el concepto y en el establecimiento de relaciones cada vez más generales, solo es función de la inteligencia racional, reflexiva, y de los métodos de investigación que la inteligencia crea».¹⁶⁴

Decir, así, que existe un conocimiento que no se apoya en nada, es negar la evidencia de la propia fisiología; y decir que existe sin apoyarse en los datos de la percepción, es caer en un inconsistente idealismo como el de los que proclaman que su mundo es su idea o su ilusión. En esto ni siquiera queremos detenernos. Porque si se objetivan las impresiones, no sé, como no sea por una abstracción ideal, cómo ha de hacerse, ya que estas han de traducir hechos captados por los sentidos en su percepción.

Como para Croce intuición es arte, o con sus palabras, «el arte es visión o intuición»,¹⁶⁵ la expresión que es intuición, es arte. Y esto es inadmisibles como sentencia general. Que el arte es expresión, no dudamos. Que *toda* expresión (aun en el sentido de Croce) sea arte, esto ya es inaceptable, si no por el aspecto cuantitativo (un proverbio popular y el romancero entero de un pueblo sintetizado en una obra), por el cualitativo en relación con la cantidad de imaginación, fantasía, creación, etc., original, que contenga la expresión. ¿Hemos

164 EMILIO TROISE: *Materialismo dialéctico*, Buenos Aires, 1938, p. 42.

165 BENEDETTO CROCE: *Breviario de estética*, Madrid, p. 22.

de entender en su concepto que solo el arte entonces es expresión, como afirma su tesis? No; porque si existen traducciones de impresiones que no alcancen ese grado de intensidad que requiere la obra de arte, la expresión que puede traducirla no siempre será arte (en su concepto es porque no ha alcanzado a ser intuición), y si Croce acepta otro tipo de expresión, esa de carácter naturalista o mecánico, que dice, necesariamente ha de aceptar, por lógica, más de un tipo de expresión.

¿De dónde, además, sino del organismo, podrían venir las impresiones que producirán las expresiones? ¿Cómo es posible negarles carácter fisiológico? ¿Se puede aceptar, a esta altura de las investigaciones, en especial con métodos más modernos y precisos científicamente, como la reflexología, que un proceso psíquico, un hecho mental, una tendencia «espiritual», no tengan un concomitante proceso fisiológico? Cuando Croce dice que la expresión no conoce fenómenos fisiológicos tiene su punto de partida en las impresiones, ¿pero cómo explica el origen de estas impresiones? ¿Por qué conductos le llegan al ser? Claro que resulta bastante sencillo negar esa base fisiológica, cuando se razona a continuación como lo hace él: «la vía fisiológica por la cual han llegado estas (las impresiones) a su espíritu, le es desde luego indiferente. Una vía u otra no suponen nada; basta que sean impresiones...».¹⁶⁶ Pero sin este mi ojo heredado en estado normal de visión, no me llegarían impresiones de forma, de color, etc. ¿Entonces? Y como él mismo se hace esta o parecida reflexión, afirma a continuación «que las impresiones no están condicionadas solamente por el órgano, sino por los estímulos que obran sobre este»;¹⁶⁷ ¿pero y si no existiera el órgano, existirían tales estímulos? Nosotros entendemos el criterio de Croce. Engels ya había demostrado que el error fundamental de Hehnholtz estribaba en su olvido de que el «pensamiento» está unido a nuestros ojos; unión que radica —explica Shirokov— «en que el órgano, en este caso el ojo, responsable de los datos sensoriales que realmente emergen en forma relacionada, descubre algo más de lo que puede ser captado por el ojo solamente». Y por eso creemos —en contra de cualquier

166 CROCE: *Estética...*, o. cit. p. 66.

167 Ídem.

concepto puramente fisiológico— que «la unión del pensamiento, de la cual nos habla Engels, de *ningún modo puede ser entendida mecánicamente*; las generalizaciones no se desarrollan de un modo externo en relación con el material percibido del conocimiento, sino que surgen y se desarrollan en la medida que el investigador *domina* sus datos, equipado como está con ideas derivadas de los muchos aspectos de la experiencia percibida por la humanidad, y en la medida que se halla penetrado por esa experiencia...».¹⁶⁸ Pero tampoco este estímulo es un producto de su mera reacción individual, recibido graciosamente por quién sabe qué extraño medio misterioso...

En resumen; Croce niega una expresión que no sea la intuición misma; confunde a propósito, como consecuencia, la intuición, que no es una «simpatía intelectual, adivinatoria» como la supone Bergson, sino una presunción de conocer, instinto desinteresado en el que comienza el conocimiento, con la expresión en su total sentido, que es traducción de experiencias, emociones o conocimientos de cualquier naturaleza que sea y que las hay desde las físicas hasta las más puras desde el punto de vista de la emotividad. Niega, además, entonces, la posibilidad de que se intuya sin expresarse; parecería que este proceso no existe en tal sentido y desconoce grados, tipos, clases o modos en la expresión en general. No sabemos, sin tener en cuenta la palabra expresión en sí que utiliza, de qué otra manera llamará Croce a todos los demás aspectos de comunicatividad de los seres.

El hecho de aceptar unas expresiones distintas de otras en exactitud, en perfección o en validez, supone el establecimiento de categorías entre ellas. Para tener absoluta vigencia su tesis no debería poderse clasificar más que en expresión y no expresión. Para diferenciar las expresiones que llama estéticas y las de sentido naturalista (todas las demás que no sean arte) recurre al «sentido espiritual» de la expresión que lo identifica con «el carácter mismo de la actividad y de la espiritualidad», sin que nos podamos enterar concretamente qué es, en dónde radica y cómo se manifiesta este «sentido espiritual», sino más que en esa «bipartición de los polos de lo bello y lo feo» que realiza; afirmándonos que la expresión naturalista «es una

168 SHIROKOV: *Tratado...*, o. cit, p. 103.

relación, fijada por el intelecto abstracto, de causa y efecto», y todavía, que «las expresiones y representaciones se siguen las unas a las otras, se substituyen las unas a las otras. Ciertamente, ni esta substitución ni la continuación aquella suponen una conclusión o una eliminación total. Nace de lo que nace, muere de aquella muerte completa que sería idéntica al no haber jamás nacido. Si todo se transforma, nada puede morir. Hasta las representaciones que hemos olvidado persisten, latentes, en nuestro espíritu. Si así no fuera, termina, no se explicarían los hábitos y la capacidad adquiridos».¹⁶⁹

Y, finalmente, de acuerdo con lo que vimos, le niega una técnica reparada de la expresión interna, porque, dice, la expresión no tiene medios, porque no tiene fin; es decir, la convierte en arte puro, en belleza pura, en expresión pura, en estética pura. Por eso, justamente, reclama libertad para la obra de arte, para la expresión, «la mayor libertad» posible...

LA EXPRESIÓN CON SENTIDO GENERAL, NO SOLAMENTE ARTÍSTICO: SU RASGO VITAL Y DE INSTRUMENTO SOCIAL

Hemos querido detenernos en ese sentido de la expresión de Croce, dejarlo bien claro incluso usando sus propias palabras, para evitar la traición del lenguaje —nudo gordiano, en especial por su insuficiencia y limitación, en todos los problemas del conocimiento—, porque esta tesis ha caminado mucho más en el arte que entre los expresionistas. Nuestro punto de vista, como se comprenderá de inmediato, difiere fundamentalmente de este desarrollo estético. Nosotros no hablamos, ni entendemos, ni aceptamos una expresión que sea solo artística, como tampoco un arte que sea impresión y expresión solamente, o especialmente, como quiere Croce.

En el principio de este capítulo, que entendemos fundamental en nuestra exposición general, queremos deslindar, antes que nada, estos dos campos. Dejaremos de lado la consideración del arte como un todo, porque así no tomamos la expresión, y si nos ocuparemos de sus relaciones estéticas cuando entendamos que una expresión puede

¹⁶⁹ CROCE: *Estética...*, o. cit., p. 147.

ser artística. Y lo dejaremos de lado, porque no es el caso de nuestro tratado, y, además, porque tampoco así hubiéramos aceptado un concepto del arte. Hubiéramos estado mucho más cerca de quienes lo sostienen, por ejemplo, con un carácter constructor, en ese arte que nace de la lucha de la idea emocional o conceptual con la materia que la ha de contener y que es, como dice Delacroix, en una dirección de intención y en el ajuste de la expresión a la intención: asegurar a la intención la justa expresión a la cual ella puede pretender.¹⁷⁰

Aquí nos queremos referir a la expresión como fenómeno general y privativo de los seres humanos, caracterizada por los siguientes rasgos: vital, para la evolución de su psique, es decir, que sin su desarrollo no se desenvuelven en el grado que han de hacerlo otros aspectos de su psicología; que supone la existencia para su traducción, de un proceso que empieza por ser inconsciente, que es instintivo y que atraviesa diversos períodos, tal como se dice sucede estéticamente; que tiene diversas formas de manifestarse y que puede particularizarse en un sentido original y estético, en su evolución, según cómo, cuándo y en qué material —más en consonancia con su aptitud— se exprese cada uno; que es el más incuestionable medio de comunicación social y la única y total forma de realizar el intercambio de ideas y sentimientos a través del tiempo; que, por ende, se convierte en un instrumento de capacitación y elevación del yo en el medio social, fundamental, aumentando la eficiencia de su productividad, etcétera.

Es un elemento vital la expresión, por su carácter orgánico, su papel diríamos fisiológico dentro de la psique, como es la necesidad de exteriorizar nuestros conceptos, emociones, etc.; integración de lo psíquico a lo físico que le da verdadera jerarquía. «La primera gran necesidad de cada niño es la autoexpresión —dice a este propósito Washburne—. En el nacimiento, cada individuo difiere de todos los demás. Tiene desde el comienzo un camino individual característico, de desarrollo inherente a su sistema nervioso, a su balance glandular y a su físico en general. Recibe entonces del medio una multitud de impresiones. Cada persona responde a estas impresiones de un modo particular. Pero estas pueden ser

170 HENRI DELACROIX: *Psychologie de l'art*, París, 1927, pp. 83 y 84.

bloqueadas por conflictos con otras respuestas propias, por conflictos en las relaciones con sus compañeros o por fuerzas sociales... Entonces la respuesta debe tomar otros caminos que también pueden ser bloqueados. Tarde o temprano, sin embargo, se debe encontrar una salida o búsqueda. La búsqueda de salidas satisfactorias, que no resulten en conflicto irreconciliable consigo mismo, o con el medio social, es la esencia de la higiene mental».¹⁷¹

Si, por consecuencia, a ese rasgo vital se le agrega el de instrumento social de comunicación, la expresión adquiere como órgano, la más amplia funcionalidad, que es lo que nos interesa destacar. Aun en el estadio más inferior del período salvaje, los pueblos tuvieron necesidad de crearse un instrumento para comunicarse, un lenguaje articulado o mímico, un signo convencional cualquiera, como advierte Morgan y destaca justamente Engels: «el principal producto de esa época (estadio inferior del estado salvaje) es la elaboración de un lenguaje articulado».¹⁷² Y si en general se ha considerado a la expresión como sinónimo de lenguaje es por ese origen, precisamente, que anotamos: porque deriva de sus actividades sociales.

De este modo entendido, la expresión, en la forma que sea, en todas o en una que fuere, es el medio de que nos valemos para establecer la continuidad de la conciencia en el fenómeno existencial. Es quien une el objeto con el sujeto; lo transitorio con lo que ha de ser perdurable. De aquí se deduce que no existe ser sin expresión; que no existieron pueblos sin ella, y que la expresión —que en general se manifestó tal vez más concretamente siempre por el lenguaje— es más que ningún otro instrumento social, quien mejor nos puede revelar el proceso auténtico de la cultura de los pueblos a través de las distintas civilizaciones que vivieron, porque, en cierto modo, se confunde y personifica con ella. De esto, a la vez, se infiere que si bien parece que el conocimiento y la experiencia fueron quienes, directa o indirectamente, proporcionaron una expresión más determinada (si no una expresión general), cosa que no aceptamos con esa antelación que se sostiene, la expresión por sí misma es capaz de vivencia, es decir, de corporeidad; ya que antes de todo conocer existen expresiones

171 CARLETON WASHBURNE: *A living philosophy of education*, Nueva York, 1940, p. 37.

172 FRIEDRICH ENGELS: *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*, Buenos Aires, p. 22.

simples que traducen reacciones del ser sensible, expresiones que no tienen tal vez ningún sentido utilitario, como son muchos de los signos del recién nacido, en especial esa serie de movimientos espontáneos sin relación de comunicatividad alguna.

Aquí, seguramente, está el primer nudo gordiano de nuestro problema: el saber si la expresión en general (nunca entendida en físicas y estéticas, o en cualquiera división que se pretenda), antes de ser otra cosa, es de carácter absolutamente físico y no tiene trascendencia de relación... Es posible que así suceda, que la expresión exista como traducción del organismo antes que nada. Pero de inmediato responde, traduce reacciones interiores a fin de que el organismo se conecte con las necesidades del medio. Y que más tarde, en esa escala de valor ascensional de su proceso a través de sí mismo, se logra la renovación de los valores culturales, cuando la expresión tiende a perfeccionar las formas de cultura o traducir los valores emocionales de la creación.

En cualquier caso, la expresión si no es anterior es paralela al conocimiento, y surge del simple acomodamiento de nuestras primeras sensaciones y estímulos provocados por reacciones diversas, con o sin ánimo de traducirlas, lo más probable que para traducir siempre algo. Luego la expresión se ha ido haciendo cada vez más compleja; se ha ido enriqueciendo en el tránsito de incorporar nuevas experiencias (el conocimiento de cualquier forma que sea), hasta alcanzar sus grados máximos, el arte, por ejemplo. Pero siempre tiene una raíz biológica y no se la puede desenraizar de su fondo fisiológico.

Poco después de las primeras manifestaciones, en donde es el organismo quien está más presente en la expresión, es ella la que está pidiendo, exigiendo, reclamando entrar a servir determinada-mente, como instrumento de relación, en vista de las necesidades que tiene el hombre de conectarse con su medio; nunca una «invención» particular del ser, cosa que se puede apreciar muy claramente estudiando el proceso evolutivo del niño, en cierto modo, como se ha visto, una recapitulación abreviada de la historia del mundo, forma en que se le ha considerado a menudo. En el caso de relación, el lenguaje del niño es siempre una de las primeras manifestaciones expresivas, y así, sucesivamente, irán apareciendo las demás formas que estudiaremos por su orden de aparición, en seguida.

LOS PRIMEROS MOVIMIENTOS EXPRESIVOS PURAMENTE FÍSICOS, LOS FISIOGNÓMICOS, ETCÉTERA

De acuerdo con los diferentes estudios que se han realizado a este respecto, no cabe duda, pues, que el principio de la expresión, «hija de un contenido espiritual preexistente», ya está implícito en las tendencias que nacen en «el momento en que la función no se ejercita ya según su ritmo habitual... especie de malestar y de inquietud que sucede a la ruptura de la periodicidad funcional»,¹⁷³ como se explica en psicología; en especial en aquellas tendencias consideradas en el segundo grupo, «las ligadas al funcionamiento elemental de la vida de relación», según la clasificación de Decroly y Vermeylen en su *Semiología psicológica de la afectividad*.

Estas tendencias que agrupan las necesidades de sensaciones y de movimiento establecen, sin duda, las primeras y más concretas afirmaciones del ser en el sentido de coordinarse. En ellas, en especial en las del *movimiento* (aprehensión, posición: sentado, de pie, marcha y lenguaje), está el principio de esta necesidad de entendimiento del sujeto con su ambiente por medio del instrumento expresivo. El movimiento es, de este modo, la forma más común de la expresión somática y, conjuntamente con la sensación, integra la totalidad de los fenómenos psicofisiológicos, o como decía la antigua filosofía, «el compuesto humano». Tiene en su principio un carácter de llamado a su propia realidad, podría decirse de autoexpresión, como afirmaba Washburne, y es motora. Pero, poco a poco, y a medida que las tendencias se van haciendo más y más complejas, la expresión resulta menos incoordinada hacia sus fines puramente individuales, para convertirse en más de comunicación, más social.

Motoras y afectivas son, pues, las primeras manifestaciones expresivas que aparecen en el niño. Desde la «fase tónica» en las «variaciones de las funciones orgánicas» —según la clasificación de Dumas—, en cuya fase el niño, acelerando la respiración o aumentando la presión sanguínea nos expresa sorpresa, disgusto o alegría, en adelante, hasta los procesos de imitación de este primer paso, que se manifiesta por rasgos muy primitivos de la mímica —como hace

¹⁷³ G. VERMEYLEN: *La psicología del niño y del adolescente*, Madrid, 1928, p. 85.

notar Preyer—, que afirma que «por imitación se componen gran parte del semblante y los gestos», tanto que «no solo los ciegos de nacimiento sino también los que se han quedado ciegos en una época avanzada de la vida se distinguen de los que ven normalmente por la falta de expresión en la fisonomía»;¹⁷⁴ en todo este tiempo, repetimos, la necesidad de expresarse en el niño es visible, cuando no destemplada. Las variaciones mímicas son capítulo importante en la fisiognomía y traducen, según el género de emoción, las primeras expresiones que suponen cierta injerencia social en su desarrollo. Tanto que, en el lenguaje primitivo de algunos pueblos antiguos, como en el de los bosquimanos, casi mímico por excelencia, es posible percibir ya las características de cierta cultura primigenia y de cierto arte en el que traducen su manifestación expresiva más elevada.

Los movimientos de los niños en tanto que son manifestaciones de la voluntad, expresan un estado interior. Resultan de características individuales, en especial en la expresión de emociones por medio de la mímica, desde que nacen (ya sean *esténicas*, contrayendo los músculos, como en la sonrisa, o *asténicas*, aflojando los músculos, como en la tristeza), en especial cuando estas dejan de ser automáticas y son ya intencionadas. El factor social, que algunos psicólogos determinan, importa grandemente en el fenómeno expresivo, puesto que la mímica, como las expresiones más completas que se sucederán después —la palabra, la escritura, el dibujo, las artes en general—, es una expresión emotiva, y esta, como cualquier otra expresión es un «lenguaje hecho para ser comprendido por otro y regido por leyes colectivas», como afirma Blondel.¹⁷⁵ Y si «las formas emocionales simples y primitivas parecen ser una creación espontánea del niño, que aparecen desde los primeros días de la vida, sus aspectos más matizados se aprenden y se diversifican según el medio en el cual vive el niño y el de aquello que le rodea».¹⁷⁶

La emoción es un fenómeno que aparece desde los primeros instantes de la vida infantil: el placer y el disgusto desde que el niño nace; el miedo y el temor en el correr del primer mes de su vida; la

174 PREYER: o. cit., p. 247.

175 VERMEYLEN: o. cit., p. 95.

176 Ídem.

cólera de los dos a los tres meses; las lágrimas del uno y medio a los dos meses; la alegría desde el tercer mes, siendo su lazarillo la sonrisa, que es primero refleja al final del primer mes, luego imitativa en el segundo, y, al final, ya la risa, extensión de la sonrisa, la que sucede de los seis meses en adelante. Su traducción, la expresión, nace de este modo, con el sujeto, y trata de establecer con expresión fisiognómica o sin ella —como sucede en los muy pequeños al igual que los ciegos, como dice Preyer—, la necesaria comunicación con los seres de quienes el niño se propone hacerse entender.

Pero si solo por este poder de la imitación nos propusiéramos explicar el sentido social que importa ya su expresión balbuciente —y en este caso más que nunca de profundas raíces orgánicas—, dejaríamos de contemplar el otro aspecto que le une más a lo social, justamente, el hereditario. Como muy bien anota Preyer, «toda combinación de los diversos movimientos que consisten en fijar, abrir la boca, levantar los párpados, alzar los brazos, tender el dedo, ha de depender de una coordinación hereditaria que ha mostrado su utilidad con respecto al hombre, permitiendo conseguir el alimento; de suerte que el movimiento expresivo que consiste en designar o en indicar, debe referirse al deseo de coger, a la voluntad de tomar, etc...».¹⁷⁷

Ahora bien, después de estos primeros *movimientos expresivos*, que aparecen durante los primeros meses de la infancia, hay otros ya más complicados que van tratando de traducir preocupaciones más entrañables en el niño, difíciles de estudiar, como han dicho algunos psicólogos, aunque no de comprender. «En efecto —observa Preyer—, en la actitud del cuerpo, la dirección de la mirada, los movimientos de los dedos, y la manera como se asocian, constituyen ya un lenguaje mudo muy perfeccionado». A los catorce meses, por ejemplo, anota Preyer, la expresión de ternura de un niño «poniendo dulcemente la mano en la cara y en los hombros, la cólera y la desobediencia (por capricho) poniéndose rígido y obstinándose en esa posición, y esto desde el décimo mes cuando el niño está echado; la vergüenza (cuando se ha ensuciado) se traduce por gritos con un género especial de llanto; la arrogancia manifestada

177 PREYER: o. cit., p. 271.

por el niño al verse en un coche nuevo, a los diecinueve meses, se manifiesta por una actitud ridícula...». ¹⁷⁸

Y todavía, si no tuviera otra manera de expresión de sus diversos sentimientos más que en los rasgos fisiognómicos, durante los primeros meses, no quiere decir que el niño no pueda querer y pensar mucho tiempo antes de poder hablar, como tan acertadamente se ha demostrado, con lo que se ha combatido el criterio generalizado en el estudio del lenguaje del niño, «de que sin palabra no hay concepto». Cuando hay traducción de la expresión por signos, es porque ella se *materializa* en elementos concretos, en símbolos, y la expresión resulta, entonces, a través de ellos, «manifestaciones psíquicas de carácter natural que, o bien resultan expresiones propiamente dichas, como son los signos emocionales, o bien toman el nombre que les ha asignado la lógica, de *significaciones*, cuando resultan manifestaciones del intelecto».

OTRAS FORMAS EXPRESIVAS: EL LENGUAJE, LOS JUEGOS, EL GRAFICISMO, LO PLÁSTICO, EL RITMO, ETCÉTERA

Dentro de la primera infancia todavía, correspondiendo a su última etapa, de los dos a los tres años según las clasificaciones aceptadas, el lenguaje articulado es la última adquisición motora de los niños, respondiendo al grupo de intereses glósicos. La aparición de este nuevo instrumento expresivo —que al igual que los demás que señala el apartado, serán analizados en capítulos subsiguientes— tiene importancia particular, porque si con las anteriores determinaciones afectivas no existía más que la necesidad de comunicación del sujeto con su medio (ya superada la manifestación espontánea), en cuanto al lenguaje existe otra función importante más, que recibe el niño de «la comunidad lingüística», no solo la lengua, como anota Delacroix, sino recibe, además, «la invitación a comunicarse», por cuya razón, agrega, el lenguaje no le llega más que a su hora y significa «la expresión de la estructura afectiva y mental del niño», que responde a un «determinado nivel de desenvolvimiento, a cierta riqueza de vida interior y a cierto *élan* de

178 PREYER: o. cit., p. 272.

iniciativa y aventura». ¹⁷⁹ Es por esta razón, por la de recibir un instrumento y además la invitación para usarlo en su comunicación, que el lenguaje significa el medio de expresión más importante de todos y su función adquiere caracteres tan diferenciados de toda otra expresión, en especial los de relación, aunque sin esta relación del individuo con su medio ni siquiera se explicaría la vida del hombre.

Toda vida de relación, lógicamente, impone la necesidad de expansión, de extraversion de su yo, y «esta acción, se dice, no puede ser cumplida exclusivamente con las misteriosas fuerzas espirituales que en lo íntimo del individuo laboran en silencio. Por eso se pone en juego una serie de actividades de expresión que traducen el espíritu y su vida toda por intermedio del cuerpo, colaborador íntimo de aquél». Es por esto que el lenguaje, que es, como dice Bally, expresión misma de la vida, está a su servicio, y ni siquiera de la vida de unos pocos, agrega, «sino de la de todos y en todas sus manifestaciones: su función es biológica y social». ¹⁸⁰ Ni tampoco es puramente intelectual nunca, siguiendo al mismo autor, especialmente el que traduce pensamientos que germinan en plena vida, sino que traducirá deseos, voliciones, impulsos vitales, en una palabra. Y por eso, asimismo, es que el lenguaje tratará de reflejar fielmente «las dos caras de la vida real, y cumpliendo esa doble función —sufriarla, vivirla, crearla y hacerla— es como se llega a ser expresivo»; ¹⁸¹ es como se llega a traducir «la subjetividad del pensamiento» en donde se consiga que «la inteligencia y la sensibilidad trabajen en ella (en el habla individual) simultáneamente pero no de la misma manera».

179 DELACROIX: *L'enfant et le langage*, París, 1934, p. 2.

180 BALLY: o. cit., pp. 20 y 21.

181 *Ibidem*, p. 23.



II. *Las vacas*, acuarela de M. di G., diez años, en el final de su proceso del color, 2ª etapa. (Exp. De C. del R.)



III. *La marcha (de los ranchos)*, acuarela, octava estampa, de A.F., trece años; proceso sobre el tema, realizado de los once a los quince años. (Exp. De C. del R.)

De esta suerte, este instrumento importante es un producto de sus reacciones en contacto con su medio, «producto de ese instinto de sociabilidad», como dice Bally,¹⁸² activo porque con él se hace la vida misma y al que no se puede comprender «más que en función del pensamiento, tal como la vida lo forma» y concebido como un proceso de operaciones colectivas a través del tiempo. Y si es exacto que el niño puede, ajustar este instrumento a su medida, hasta casi darle características propias —como hemos de ver—, la verdad indiscutible es que no es creación suya, como fácilmente se solía aceptar, sino «una creación del ambiente en el cual solamente esta creación se adapta al conjunto de los sonidos infantiles y en lo posible también al estado de la conciencia del niño», como establece ya Wundt,¹⁸³ y no lo es porque, aparte del concepto recién anotado de Bally sobre la colectivización del lenguaje en su origen, su funcionamiento es en gran parte inconsciente.¹⁸⁴ Sobre este criterio, han opinado favorablemente todos los que han estudiado el lenguaje, y Henri Delacroix, cuya magnífica síntesis hemos citado ya otras veces, resume diciendo que «la adquisición del lenguaje es un caso particular de un problema más general: la formación y evolución de la personalidad en el seno de una sociedad. Dos fuerzas luchan frente a frente o son concurrentes: un medio social, un poder de asimilación y de invención».¹⁸⁵

Y que esto nos sirva para dejar bien establecida la importancia de este instrumento de expresión en las relaciones sociales de los individuos. Sobre su proceso, nos ocuparemos en los capítulos respectivos, que irán a continuación. De modo que con él, el niño tenderá a suscitar sentimientos y a provocar actos, tanto como a comunicar sus pensamientos y comprobar los, sucesos,¹⁸⁶ y esta ha sido la razón por la cual muchos antiguos pedagogos, como Pestalozzi, por ejemplo, lo consideraron, junto a la intuición real de la naturaleza, como el primer medio de conocimiento de nuestra especie, pues, agregaba, «en el lenguaje se hallan decantados,

182 Ibídem, p. 28.

183 GUILLERMO WUNDT: *Compendio de Psicología*, Madrid, 1896, p. 397.

184 BALLY: o. cit., p. 34.

185 DELACROIX: *L'Enfant...*, o. cit., p. 93.

186 Ídem.

en efecto, los resultados de todos los progresos humanos»,¹⁸⁷ cosa sobre la que no creo que alguien tenga dudas.

Y llegamos al juego actividad esencialmente infantil y, por lo tanto, la que es capaz de expresar su intimidad más claramente, el juego que es la tercera etapa del desenvolvimiento de la imaginación infantil, según Ribot, y el que ha sido visto y explicado mediante innumerables teorías que Claparède reduce o a «un agente de preparación para el individuo en vista de *situaciones por venir*, las cuales tendrán que afrontar, o bien permitiendo satisfacer *necesidades actuales* del cuerpo o del espíritu». ¹⁸⁸ Sea lo que fuere y como se le explique, sirva para uno o diez oficios, una verdad es incuestionable y la destaca el mismo Claparède: «psicológica y fisiológicamente el juego, como toda actividad espontánea de un ser vivo, no es más que una manifestación de todo ser a desplegar y a afirmar su personalidad». ¹⁸⁹ Es así, un nuevo y tal vez más completo medio de expresión que pone en juego el individuo social que se desenvuelve. Se afirma su personalidad, ¿para qué? Justamente para enraizarla en su medio al hecho social y no, al revés, para escapar de él. La verdad es que no existe el juego desinteresado, el juego por sí mismo, ¡y creer esto —exclama Souriau y nosotros con él— es ya no saber lo que se quiere decir!

Si se dice que «es libre persecución de fines ficticios» ¿qué otra cosa es la mayor parte de la creación intimista? Toda actividad tiende a reafirmar la personalidad, sin duda. Que en sus funciones secundarias distraiga el aburrimiento, sirva de descanso, represente un agente del desarrollo social o sea un agente de transmisión de ideas y costumbres (expresión inconsciente explotada desde la más remota antigüedad en la transmisión de determinada cultura en danzas, ritmos, juegos, etc.), cualquiera que sea su función determinada, o resumen de todas ellas juntas, con el juego el niño sale del dominio de la necesidad al de la libertad, como advierte Fanciulli, creándose así, medios apropiados para satisfacer sus deseos de expansión y de realización.

187 JUAN ENRIQUE PESTALOZZI: *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, Madrid, p. 51.

188 CLAPARÈDE: *Psicología...*, o. cit., pp. 418-433.

189 *Ibidem*, p. 435. La parte subrayada es mía, J.

Desde los juegos sensoriales (expresar sensaciones), pasando por los motores (expresar movimientos), los glósicos (expresar palabras e ideas), los psíquicos (afectivos e intelectuales), en todos ellos, dice Michelet, el niño «quiere ser y obrar».¹⁹⁰ Y ello porque el fundamento de esta expresión que trata de alcanzar con los distintos instrumentos, que hemos venido repasando, es, esencialmente particular y tenderá a su originalidad y virtud creadoras.

Todavía otros materiales completan su expresividad; me refiero a los gráficos, los plásticos, el ritmo, etc., los que no analizaremos aquí, porque han de ser estudiados ampliamente en capítulos posteriores. Todos ellos, al igual que los vistos, tienden innegablemente al mismo oficio con suerte varia, aunque idéntico destino.

POR QUÉ CONSIDERAMOS A LA EXPRESIÓN COMO INSTRUMENTO; SUS CARACTERES COMO TAL

Muy a propósito, en el correr de este capítulo, nos hemos venido refiriendo a la expresión como *instrumento*, es decir como un utensilio, como una herramienta de uso frecuente —si no manual—, que sirve al individuo para con él establecer su comunicación productiva entre su yo expresivo y el medio en el cual actúa. «Las acciones elementales conducen siempre a la formación de un objeto que es su expresión, el resumen de las mismas», dice Janet, como proemio a la consideración del instrumento que utiliza el hombre para obrar en el acto de producir. Ciertamente que en este caso referido al elemento material, a la herramienta que establece la comunicación del yo con el exterior y sin la cual toda comunicación resultaría imposible, aun contando con la poderosa invención de la mano, la más poderosa adquisición, herramienta, del hombre en el proceso evolutivo de la humanidad, sobre todo si se tiene en cuenta, como dice Engels «que el hombre todo lo ha hecho en principio y esencialmente con la mano».¹⁹¹

Pero más allá de este primer instrumento, los objetos han completado su función de conocimiento. Han completado el hombre,

190 FEDERICO QUEYRAT: *Los juegos de los niños*, Madrid, 1926, p. 185.

191 MARCEL PRENNANT: *Darwin*, Ciudad de México, 1940, p. 130.

de tal suerte bien que hasta se ha llegado a definir a este hombre-instrumento, como *homo faber*, *hombre obrero*, *hombre fabricante* —como lo llama Bergson— en contraposición con el *homo sapiens* de Richet, según destaca Janet.¹⁹²

Ahora bien: la filosofía estudia este instrumento como objeto material, como el utensilio que está fuera del hombre y le determina sus caracteres, destacando en tal sentido: a) el hecho de ser *material*, «el instrumento no es una palabra y solo empleando una metáfora se puede decir: la palabra sirve de instrumento» —analiza Janet—, sino es instrumento físico, «no una parte del ser vivo, sino un objeto independiente»; b) que no es útil por sí mismo, pues no «sirve directamente para satisfacer nuestras necesidades»; c) que tiene una forma determinada y consta de dos partes: una que es variable según la clase de instrumentos y que es la que sirve, la otra —el mango— es invariable y existe en todos los instrumentos; y todavía, d) que «puesto en nuestra mano, el instrumento aumenta, a veces de manera notable la eficiencia de la acción humana».¹⁹³

Lo cierto es que el instrumento con esas características: «un objeto material, inútil por sí mismo, una de cuyas extremidades tiene forma que permite adaptarlo a la mano humana y que, empuñado debidamente aumenta en gran manera la eficiencia de la acción del hombre»; que parece tener su antecedente en los animales, como han demostrado los experimentos de Kohler con los monos de Tenerife; que se le ha aceptado como prehistórico, al punto que se afirma que su utilidad no es de invención reciente, sino que data de millares de años; y gracias al cual la humanidad ha podido alcanzar el progreso, la sabiduría y la superioridad actual, el instrumento, así, decimos, es el elemento de comunicación, mejor diría de «de comunidad» porque funde el hombre a la sociedad, lo desindividualiza y lo reintegra a ella como una parte. Eso y así es el *instrumento material*; pero ¿por qué no serlo también la expresión?; ¿quién puede prohibirnos —qué lógica— que empleemos la

192 PIERRE JANET: *Las primeras manifestaciones de la inteligencia*, Madrid, 1936, p. 188.

193 *Ibidem*, pp. 189 y 190.

metáfora en tal caso? ¿No reúne la expresión, caracteres que pueden particularizarla como tal?

Rescatemos por algunos instantes, una de sus tantas características (la para nosotros más importante porque fue la que dio origen a su creación) que tiene este instrumento: *la de aumentar la eficiencia de la acción humana*; ¿no es exactamente ésa la preocupación expresiva de nuestro ser, aparte de la íntima de conciliarnos con nuestras aptitudes, lo más totalmente posible, la de capacitar-nos para una mayor eficacia en el papel social?

La preocupación por situar cuál es nuestro material expresivo, es decir, el propio de cada uno, en cuál mejor nos hemos de dar a entender, si en la palabra, el color, la forma, el ritmo del movimiento o el musical, la aptitud científicista, o cuál; la lucha por poseer un lenguaje diferenciado que sea la expresión más fiel de subjetividad de nuestro pensamiento, es decir, por poseer un estilo propio, nuestro exacto instrumento; la necesidad de identificar totalmente nuestro ser (lo que somos) con nuestro hacer (la actividad de lo que somos); la creciente progresión de nuestra experiencia en el conocer, en todos los órdenes, para ajustar cada día mejor nuestra conducta a la realidad funcional; en fin, nuestro desvelo en traducir tan fielmente cuanto nos sea posible las imágenes que vamos amontonando en nuestro interior en espera de su revelador, todo ello no tiende más que a un fin, el mismo a que tiende el objeto instrumento para la filosofía: *aumentar nuestra eficiencia en la acción*, aumentar nuestra industria interior y exterior, y productividad intelectual, moral y material.

Es así, pues, la expresión, también un instrumento. Un instrumento que si carece de materialidad —o que parece carecer... lo que veremos— tiene la corporeidad de la función del elemento que sirve a realizarla. Esgrimimos las palabras a veces como un estilete, otras como un martillo, por momentos como un lanzaperfumes. Se maneja el color a veces como materia densa y pesada, en otras como lluvia impalpable, a veces como si fuera metal. Pero aun aceptando con el rigor de la lógica, su inmaterialidad (por lo difícil que resultaría deslindar con la misma lógica el material en el que se realiza la expresión como función, o porque la expresión es más el contenido que transmitimos que el material

que utilizamos), de este instrumento expresión, pudiera ser esta la primera característica y diferencia del instrumento objeto: su inmaterialidad.

Al igual que el objeto, no obstante, si instrumento expresión no es útil por sí mismo y esto sucede porque tampoco es posible separarlo del hombre, otro de sus rasgos. Mientras el instrumento objeto está fuera del Hombre y sirve al Bien común, este instrumento expresión es individual, particular de cada uno, unido al destino de cada ser e intransferible, propio de cada uno. Nunca es un bien común aunque esté formado de la comunidad de los hombres. Y además no rinde a todos el mismo servicio que el instrumento objeto. Con un martillo, aunque no se sea carpintero, se le usará con resultados invariables en cuanto a su efecto. En cambio, este instrumento expresión no presta los mismos servicios: la palabra para un mudo, o para un hombre inculto, no le presta al primero ningún servicio, al segundo uno muy limitado; el color, para quien no es pintor, no dice mucho como instrumento, etc.; en una palabra, que no sirve para aumentar la eficiencia de su personalidad. Quiere decir, que este instrumento expresión es de rendimiento personal y condicionado.

En lo que respecta a la *forma*, el problema se torna más complejo. ¿Tiene forma la palabra, no la tiene, o se crea con ella la forma? ¿La forma de la palabra —si la tiene— la expresa el límite de su función o de su concepto, o ambas cosas a la vez? ¿Y antes del lenguaje, que ya existe pensamiento, cómo se explica la forma? ¿Qué relación existe entre la verdadera forma de las cosas —la que abarca con un contenido determinado— y las que nos creamos de las cosas, a veces, como sucede en los ciegos de nacimiento, o en el niño antes de conocer el significado de las palabras cuyo oficio ignora?

Porque si con el problema del color y la forma plástica, no corremos tan grave riesgo, en cambio con la palabra y el ritmo las dificultades se tornan mayores. En el color y la forma, porque la expresión trata de traducir un concepto o una realidad mediante un juego de materiales en donde, en cierto modo, materia y forma que lo contiene —figuradas o como fueren—, se confunden y están unidas. ¿Pero y en la palabra y en el ritmo? Como para no traicionar nuestro concepto —el que hemos venido sosteniendo a través de

todo el libro, concepto que tratamos de que sea lo más claro y menos dudoso posible, ya que no basamos el alcance de su trascendencia por la zona de misterio que deje inalcanzable, como así quiere cierta filosofía suceda con los problemas del conocimiento...—, la forma está limitada por la materia y sus propiedades en su determinación funcional, es decir como objeto en actividad, y en ningún caso creo que se puede hablar de objeto, sino *objetivamente*, es decir, como algo capaz de ser *comprobable*; la forma, creemos que se pueda afirmar que la palabra y el ritmo, por lo menos, tienen forma, más que entendido ello abstractamente, pero cuya formulación desechamos.

No así de difícil sucede, finalmente, en cuanto al carácter del cuarto rasgo anotado para el objeto por Janet: el del rendimiento de la acción humana que, como vimos, responde al del nuestro perfectamente. Resumiendo, pues, debemos decir que nuestro instrumento es inmaterial; que es inseparable de cada uno que lo maneja, por lo cual su variabilidad y producción dependen de su uso-, dirección y destino que se le imprima, lo que hace que su resultado sea particular; que no ofrece caracteres señalados en cuanto a la forma, y que es fundamentalmente importante para aumentar la eficiencia de la actividad humana.

LA LUCHA POR EL PODERÍO EXPRESIVO Y LA EXISTENCIA DE UN INSTRUMENTO PARTICULAR EN CADA UNO

Es innegable la existencia de este instrumento en cada individuo: de la necesidad de que él exista, de su existencia generalizada y de, la que queremos probar, de la particularizada. Y además, en consecuencia, la necesidad de poder encauzar esta tendencia expresiva de acuerdo con la más íntima aptitud en cada uno, para que su instrumento llegue a serle de la más perfecta utilidad.

La tenacidad de su presencia y la imposibilidad de su manejo, pueden ser hasta obsesionantes en el individuo y causar desviaciones que nunca se sabe a qué anormalidades o aberraciones pueden conducir. Hay un elemento que le está muy unido y es el imaginativo, la fantasía, cuyo conocimiento forma la materia de

los capítulos de la psicología y no entra en nuestro estudio por separado. Su influencia es vastamente reconocida en el proceso de la expresión, en especial en la estética. Ahora bien, es sabido que no siempre, en general, todos se expresan, en el sentido que queremos explicar: en el de hacer de su expresión el instrumento de su eficiencia social en la acción. El des-encuentro del hombre con su posibilidad de utilizar ese instrumento de más alta capacitación, es materia hartamente conocida. Son innumerables los casos de grandes personalidades que han debido hacer una vida distinta a aquella cuya aptitud predominante —o al parecer— encaminaba mediante su expresión.

Cuenta Ramón y Cajal, en sus emotivos recuerdos de infancia y juventud, todo lo que sufrió frente a su padre, inhibidor constante y empecinado de sus inclinaciones artísticas. Y en determinado momento cómo, cuando le quitaron de entre sus medios lápices y papeles, cuando incluso se le prohibió emborronar las paredes del granero en una de las tantas pensiones de sus maestros zapateros, él, niño con un mundo maravilloso por traducir, «privada la fantasía de todo instrumento expresivo, vivió de sí misma y alzó en la mente las más brillantes y risueñas construcciones. Jamás viví —agrega— vida más prosaica ni soñé cosas más bellas, altas y consoladoras...».¹⁹⁴

Nuestra afirmación en este sentido es rotunda. El instrumento expresivo es inmanente y puede ser particular en cada uno. La tragedia para usarlo en tal sentido —el drama entero del hombre antes y después de su creación—, está, justamente, en la manera como se identifica el concepto que ha de traducir nuestra inquietud expresionista, con los medios que le han de servir, con el instrumento expresión a su servicio; entre el sueño y la realidad, y es lo que crea en la adolescencia, justamente, «su preocupación más viva, su ambición y su angustia», como dice Ponce: el trasladar los sueños a la realidad.¹⁹⁵

194 SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL: *Mi infancia y juventud*, Buenos Aires, 1939, p. 132.

195 ANÍBAL PONCE: *Ambición y angustia de la adolescencia*, Buenos Aires, 1943, como un volumen de sus *Obras Completas*, con el título de *Ambición y angustia de los adolescentes*.

Reviste el instrumento expresivo en su primera etapa, un carácter orgánico, como hemos visto. Va unido al hombre en todo instante, le sirve como una parte más de su organismo en general, que lo conecta con las realidades sociales inmediatas o mediatas. De este tipo son los movimientos sensitivos y motores, el lenguaje en general, el lenguaje gráfico, los juegos y toda clase de expresividad de que echa mano el individuo para completar, aclarar, ampliar, etc., su acción o su discurso en sus relaciones sociales. Es natural, imprescindible e intransferible en cada uno.

Pero en esta etapa no se detiene la expresión, si los medios en general facilitan su desenvolvimiento, como veremos luego para cada caso de expresión. Y si su proceso continúa y siempre que pueda manifestarse, aparecerá en el individuo una segunda etapa expresiva, que difiere de esta general que podríamos llamar «exterior»; que tiene más hondas raíces en la psique humana, que puede tener hasta es posible su asiento en lo subconsciente y que sirve para completar, para totalizar —junto con la exterior—, partiendo de una visión, de una acepción particular de mi visión y sus relaciones con el medio, el concepto del conocimiento, la emoción o la experiencia del individuo. Esta expresión, que llamaremos entonces «interior» —siguiendo las antiguas definiciones— y que al mismo tiempo es de correlación con el exterior, importa sobremanera a nuestro análisis, porque es la que nos va a señalar los pasos particulares que daremos en los estudios de las diversas expresividades, aparte de servirnos para determinar, quizás de la mejor manera, la irrefrenable aptitud que existe en cada uno.

Cada uno sabe que es capaz «de analizar sus impresiones personales, subjetivas, de asir lo que en ellas tiene más importancia general, lo que es subjetivo y *que sabe dar a sus representaciones formas que le son propias*», dice admirablemente Gorki en su magnífica carta a Stanislavsky, publicada hace algún tiempo,¹⁹⁶ tal como desde muchos años venimos afirmando. «La mayoría de las personas, agrega Gorki, no elaboran sus representaciones subjetivas; cuando un hombre quiere dar una forma clara, adecuada, a lo que

196 MÁXIMO GORKI: «Carta a Stanislavsky», *La Gaceta Literaria*, Buenos Aires, diciembre de 1941. Lo subrayado por mi cuenta, J.

ha vivido, se sirve de formas ya confeccionadas, de palabras, de imágenes, de pinturas, que le son extrañas y se somete a las opiniones predominantes y generalmente aceptadas y *formula lo que es personal como algo ajeno*. Estoy convencido de que cada hombre lleva en sí dones de artista y que éstos pueden ser desarrollados a condición de que preste una atención mayor a sus sentimientos y a sus pensamientos. La tarea que se impone al hombre —termina redondeando su concepto, por el mismo que hemos batallado durante tantos años— *es el descubrirse a sí mismo*, descubrir su relación subjetiva con la vida, con las personas, con un hecho dado, y revestir esta relación de formas y palabras que le sean peculiares». ¹⁹⁷ Excuso decir que sostengo en un todo las palabras de Gorki.

Esta clase de expresión, de que es capaz cada individuo, por lo tanto, es tan importante como la anterior. Y si la exterior es más necesaria, por su propio carácter orgánico y por su sentido de relación social inmediata, esta interior sufre un proceso más complejo de desenvolvimiento; responde a una psicología más íntima y alcanza, por consecuencia, ciertos rasgos más determinados en el drama de la traducción, que lo puede llevar incluso a la creación. Quiere decir, pues, que en un correcto proceso expresivo, una forma de traducción que empieza por ser de sus instintos, termina siendo de su conciencia activa, siempre que sea fiel a su propia experiencia, a su redescubrimiento.

Analícemos algunos aspectos más de esta etapa de la expresión interior, que ha de superar la traducción de la otra, la expresión *condicionada* que le sirve la sociedad, la *persona* en su acepción estudiada. Estudiemos la que nos pondrá en contacto con el *bagaje específico* de cada uno, al que se refería Barbusse. Si con la expresión exterior, la orgánica, el hombre en general tiende a conectarse con el medio, establecer el inmediato comercio de sus impresiones generales y de sus actividades, con esta segunda, ha de tratar de sobrepasar esas relaciones inmediatas y alcanzar zonas de influencia más vastas; ha de tratar de sobreponer su individuo —como concepto, actividad, conocimiento, expresión— al medio en el que viven *personas*. Ha de tender, en una palabra, a jerarquizar la persona

197 GORKI: o. cit. Lo subrayado por mi cuenta, J.

(el individuo más el medio), circunscribiéndolo más nítidamente en su radio de acción e influencia sociales.

Ahora bien, el hecho de que esta segunda etapa de la expresión no se manifieste particularizada en todas las personas, porque esté inhibida por mil y un factores, porque le hayan servido «fórmulas y confecciones», como dice Gorki, o porque espere el momento propicio para cumplirla, todo esto no quiere decir que ella no exista igualmente. La expresión, siempre que los cauces para su aparición y evolución sean posibles, como vimos suceder en el recuento de la sabiduría universal que exaltamos, se completará y se transformará en personal, original, y en muchos casos creadora. Solo con esta expresión, que sea su esencia misma, el hombre es capaz de dar su gesto interior y traducir su conducta total. Desde luego, que esta particularización depende de factores especiales que colaboran en pro o en contra, o favoreciendo su afloración o inhibiéndola para que ella quede sepultada viva.

Entre estos factores se encuentra sin duda el de la evolución de la inteligencia del individuo en sus relaciones con el conocimiento, y esto es importante. En general se ha dado como terminado el conocimiento de los estimulantes de esa expresividad, toda vez que se describe y analiza el proceso infantil en la dimensión de la infancia, es decir, de los tres a los doce años. Y aquí está el error. No es, no puede ser, de ninguna manera, la función consecuente —si el origen común es el estímulo— de una palabra, de un color, de una línea, de una forma o juguete, de un ritmo, de igual manera en un momento que en otro de la vida del niño, de acuerdo con aquellas relaciones. El niño, antes del conocimiento que le aclara lo que le era oscuro, es dueño de su mundo, de sus valores, de sus elementos, y los utiliza con un fin y un, sentido determinados; mundo que el niño va creando tanto con los datos exteriores como con sus impresiones internas, para explicarse' los fenómenos y las cosas. Así como el ciego de nacimiento necesita I crearse un mundo de formas y valores originales, para explicar la razón de sus sensaciones, el niño crea el suyo porque necesita explicar, con este juego imaginativo, lo que sus sentidos van descubriendo minuto a minuto, ante su asombro y desconcierto. Su mundo, de esta forma, surge como una consecuencia de autoentendimiento, y esto dicho

en general. Este mundo interior es todo su caudal y tiene un carácter imaginativo, como lo tiene su realismo —de acuerdo con las definiciones un poco arbitrarias de Piaget y demás psicólogos—. La base de sus estructuras, así como la del transformismo de las mismas, tiene su raíz en un ilusionismo perceptivo, en donde lo irreal —toda la materia de su conocer— está librando importante batalla por no desaparecer, porque en su misterio existente finca lo que podríamos llamar su «religión experiencial». Por su vida, en ese entonces, hablan genios y gnomos, justamente cuando empiezan a entrar los obreros de la realidad cargados con sus duras verdades demostrables...

Pero después de esta etapa, si el hecho del conocimiento no destierra totalmente estas maravillosas imágenes primeras, que forman como el sedimento de nuestra vida emocional y cognoscitiva (Piaget dice que «si una creencia está realmente formada por la mentalidad infantil, la desaparición no será brusca, sino que se comprobará un conjunto de combinaciones o de compromisos o de combinaciones entre ella y la nueva creencia que tiende a implantarse», y todavía que «una creencia realmente solidaria de una estructura mental dada resiste a la sugestión...»);¹⁹⁸ si no se han destruido definitivamente esas raíces, decimos, el niño tendrá que buscarse, necesariamente, una nueva forma de plantearse los problemas y entender sus efectos.

Por otra parte, es un hecho sabido ya, que en el proceso de la evolución de la inteligencia, tampoco los antiguos intereses, aunque cambien de valor y de aspecto en su evolución con los intereses nuevos, cesan jamás, sin embargo, de ejercer su acción propia, como dice Boujarde, el que agrega que la búsqueda de equilibrio dinámico del organismo físico con el universo psíquico y el universo social, «presenta un ritmo característico, de fases alternantes, según que predomine el proceso de *inserción exploradora y de adaptación objetiva*, como en el caso de la primera infancia primero y en la tercera infancia luego; o el proceso de *interpretación constructiva*

198 JEAN PIAGET: *La representación del mundo en el niño*, Madrid, 1933, pp. 33 y 38.

y de integración subjetiva, como en el caso de la segunda infancia primero, y en la adolescencia más tarde ...».¹⁹⁹

Estas etapas así diferenciadas, nos ratifican, pues, el hecho de que la expresión, en esas dos etapas, tendrá un proceso —para el objetivo que el niño tiende a lograr con ellas—, completamente distinto. Para nosotros, de este modo, el hecho de la cultura y de la evolución de su inteligencia cambian el planteo del problema, y, en consecuencia, sus objetivos formales. Por otra parte, aun mismo en este proceso de las alternancias que dice Boujarde, el proceso del desenvolvimiento de su inteligencia nunca es primario, simple, en un principio, para tornarse complejo después, sino como bien lo nota este autor, «va de una complejidad implícita y confusa a una complejidad explícita y diferenciada».²⁰⁰ Por todas estas razones, en donde la inteligencia es factor tan esencial, una expresión antes o después —o en vías— del conocimiento, no puede ser ni traducir, en un proceso lógico, manifestaciones iguales, que responden a nuevas formas de evaluar las reacciones de los estimulantes, como veremos más claramente al tratar cada uno de los instrumentos expresivos, en los capítulos siguientes.

Si la expresión general, la exterior, tiene un carácter más colectivo, es de influencia más inmediata, más social y de tendencia más uniformizadora para el intercambio de las relaciones humanas, esta expresión particular, que tratará de reflejar lo más auténtico del ser de cada uno, es más individual para el trato diario, para las soluciones inmediatas (sin que nunca deje de ser social como ya vimos anteriormente), porque esta afirmación de la personalidad que supone el encuentro consigo mismo, su redescubrimiento total, revelará valores naturales en el individuo como diferenciadores de su acción y su conducta en la acción. Pero, por lo mismo, el carácter de la influencia de esta expresión será menos transitorio que el de aquella, será el que convierta en perdurables los efectos de los actos del ser a través del tiempo y creará la universalidad de los valores tradicionales que distinguen a un pueblo, una generación, una época de la cultura humana. Y eso porque su elaboración no descarta

199 JEAN BOUJARDE: *L'intelligence et la pensée de l'enfant*, París, 1937, p. 49.

200 *Ibidem*, p. 54.

de su especificidad individual, los valores que se transmiten por herencia (acumulamiento social de sensibilidad y razón), y cuya síntesis se va a realizar en un ser dado, en un momento determinado de la historia social. Por eso mismo, «una cosa importa, pues, agrega Gorki, y es la de hacer palpitar, de poner en movimiento el cauce virgen de las impresiones personales y vivientes que reposan en el alma de cada hombre y que, ordinariamente, sombrea en la esterilidad o encuentra su expresión en palabras de formas impersonales...». ²⁰¹ Y no solo en palabras, sino en colores, en formas, en ritmos.

La transmisión de la esencia de los resultados de choques y emulaciones, de intereses y aspiraciones, va a ser posible realizarla solamente a través de un hondo buceo interior, de un fuego depurado y conservado en su perenne llama. Lo pasajero suele ser también lo inmediato. Pero las razones entrañables y eternas no se forman, no se han formado ni se formarán nunca con la sola anécdota; se forma con la historia total: el hecho y su sustancia, la conciencia de su causa y de su efecto. El mundo da de sí no solo sus hechos exteriores, los sucesos; da también el misterio de su cosmos, que es el drama, la lucha de las pasiones y el modo cómo los fenómenos se verifican en unos tiempos y en otros, de distinta manera. La gran historia, o mejor, la historia, no es así solamente recuento de hechos; es análisis e interpretación, es problema y su proyección hacia el porvenir. Toda historia que no camine con sus propios pies, muere fatalmente por boca de episodios.

Pues bien, la expresión es la historia del mundo interior, del cosmos, del hombre. Una historia dramática, oscura, visceral; con algo de las piedras y las algas y mucho de las estrellas y los escarabajos. En ella cabe la grandeza y la miseria, lo pequeño y lo inmenso. Reducir el total espectáculo de los días del hombre a una visión de simple anecdotismo, es caer en un materialismo trasnochado y mecanicista, a fuerza de dar golpes con el mismo palo. Tratar de alcanzar a descifrar un tiempo o un espectáculo a través de una fuente inagotable de recursos y modulaciones, de ritmos vivos, es tratar de describir hondamente el drama pequeño pero que lleva la

201 GORKI: o. cit.

trascendencia del mensaje de la especie; es tratar de apresar lo que escapa a la generalización y crear un realismo trascendente, como el que creó el mito en los dioses antiguos elevados a esa categoría sobrehumana desde el hombre, por una exaltación de sus dones y virtudes terrenas.

Intentar detener la sensibilidad en su proceso de afinamiento y hondura o el afán racional que busca su cauce para traducir su más profunda experiencia, es precipitar la catástrofe en el alma humana; es tratar de suplantar el hombre por el autómatas, la fuente por la gotera, la renovación y el cambio por la mediocre configuración de las cosas y los días. Una precipitación canallesca en el fundamento de la cultura humana, ha detenido en el tiempo, ha estatizado, esta marcha que parecía no poderse detener nunca. Hay un proceso inalterable en los sentidos y en la razón del hombre, que este debe cumplirlo a fuerza* de que decretemos su muerte.

Hay quienes se quejan de las muertes diarias que produce la guerra. Es claro. A nosotros también ellas nos horripilan y conmueven hasta el espanto. Pero no me dejan de espantar menos, las muertes consecutivas, diarias, que maestros, profesores, sociedad, padres, estamos realizando constantemente en nuestros hijos y alumnos, en nombre de «una cultura que es necesario transmitir» o de una, se dice, «preparación para la vida» que hay que cumplir. Solamente el día que entendamos definitivamente que esa cultura debe servir para algo más que para doctorar especulaciones utilitarias, habremos empezado a salvar de las muertes diarias y numerosas a la infancia del mundo. Antes no habremos sido más que unos ilustres verdugos, por muy humanos y muy racionales que hayamos intentado ser en nuestro oficio.

* N. del E.: En el texto original se utiliza el término *fuere*, actualizado para la presente edición.

EL INSTRUMENTO LENGUAJE

Siendo indiscutible que la primera manifestación expresiva del individuo, que continúa a la mímica, es la palabra, lo lógico sería empezar este trabajo, desde nuestro punto de vista, como lo hace Piaget muy correctamente sobre esta misma materia, preguntándose: «¿Cuáles son las necesidades que el niño tiende a satisfacer al hablar?». ²⁰² Esto sería importante a fin de situar, como consecuencia, nuestras proposiciones de estudio. Pero en este sentido vamos a ampliar el campo de nuestras generalizaciones sobre este particular para poder demostrar en nuestro análisis: primero, que existe un instrumento —más importante que ningún otro— para reforzar la acción de nuestra personalidad y comunicar nuestros pensamientos a los demás. Segundo, que ese instrumento es el lenguaje hablado o escrito, que tiene un origen, una evolución y unas características determinadas, que lo especifican como *instrumento expresivo*. Tercero, que este instrumento tiene un carácter social, aunque sea propio de cada persona y aun si cabe de «cada individualidad». Y cuarto, que las características peculiares de su utilización, desde el punto de vista de su función particular, como instrumento, por cada individuo, puede alcanzar un sentido de mayor originalidad, de más profundidad y sabiduría, según cómo —educativamente— se guíe la evolución del lenguaje en el niño, en todos sus aspectos.

ANTES QUE NADA ES EL MEJOR INSTRUMENTO PARA REFORZAR NUESTRA PERSONALIDAD

La palabra resulta un resumen de la dura experiencia de los individuos, en muchos siglos de estructuraciones, ampliaciones o simplificaciones lógicas. Signo inequívoco de superioridad intelectual, en especial en la tercera función que anota Bühler, «la representativa», es decir la que sirve para nombrar seres, cosas o

202 JEAN PIAGET: *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Madrid, 1934, p. 7.

estados, a lo que no alcanza el lenguaje animal,²⁰³ el lenguaje en general es el elemento más indispensable para su desarrollo individual y por ende social. Pero entre todas las formas de lenguaje, la palabra articulada y su traducción escrita es sin duda la que más contribuye a la evolución de la mente humana, y, en consecuencia, de la civilización. Y si bien se admite que el lenguaje puede no ser la esencia del pensamiento, también es cierto que «fuera del lenguaje, la retención del pensamiento, su fácil recordación, la elevación del pensamiento a mayor complejidad y su comunicación, se hallan gravemente limitadas».

La civilización humana es un producto y desarrollo del lenguaje, afirma concretamente Whitehead, y el lenguaje es producto de la civilización avanzada. La libertad del pensamiento se hace posible mediante el lenguaje.²⁰⁴ Por su parte, Rouma, nos señala que «la superioridad de la palabra articulada sobre el gesto, la entonación, el lenguaje de acción, se encuentra en el manejo de las palabras. El vocabulario viene, así, a resumir, clasificar y ordenar todas las adquisiciones del niño. Cada palabra es un centro sobre el cual se condensará una porción de impresiones de todo género. Cada experiencia nueva necesita, desde luego, el sentido de una palabra adquirida».²⁰⁵ O dicho de otro modo más totalizador, «la esencia del lenguaje consiste en la utilización de los elementos de la experiencia más fácilmente abstraídos por la conciencia y reproducidos por la experiencia».²⁰⁶ Y esto es de suma importancia. La experiencia personal es la que va a ampliar ese horizonte lingüístico, inteligente y práctico. La palabra supone, por otra parte, una particularidad expresiva que no se puede desunir del grado de experiencia de cada uno, de ningún modo. «Pero por lo mismo que la palabra representa una serie de impresiones personales, ratifica Rouma, ella es *personal* y su valor varía de individuo a individuo. Su sentido en cada uno, no está completamente determinado; cada día puede afinarse bajo impresiones, nuevas; evoluciona constantemente en nosotros como nuestras ideas, y esta evolución es tanto más intensa cuanto

203 CHARLES BÜHLER: *El desarrollo espiritual del niño*, Madrid, 1934, p. 216.

204 ALFRED N. WHITEHEAD: *Modos del pensamiento*, Buenos Aires, 1944, p. 47.

205 JORGE ROUMA: *La palabra y las perturbaciones de la palabra*, Madrid, 1920, p. 14.

206 WHITEHEAD: o. cit., p. 46.

la palabra representa una idea menos palpable, menos objetiva». ²⁰⁷ Este pensamiento se ratifica con la afirmación de Croce de que el lenguaje es una creación perpetua y que «buscar la lengua modelo equivale a buscar la inmovilidad del movimiento». ²⁰⁸

Esta verdad tan clara que parece axiomática, que en teoría ni siquiera admite discusión, en la práctica no obstante resulta poco menos que una utopía. La palabra *debería* ser la resultante de la experiencia personal; *debería* poder determinarse cada vez más de acuerdo con las impresiones nuevas que cada uno recoge; *debería*, finalmente, evolucionar (solidariamente con la idea) en un grado de intensidad cada vez mayor, según fuera su proceso de objetivación o desobjetivación. Este es el núcleo esencial de nuestro trabajo y sobre el cual trataremos de alcanzar algunas conclusiones correctas.

Como instrumento, la palabra sirve para la comunicación del pensamiento, lugar común de las aseveraciones en tal sentido, en el que «no quiere caer Piaget, que ha demostrado, o tratado de hacerlo por lo menos, que el lenguaje sirve para algo más porque de otro modo sería imposible de explicar «el fenómeno del verbalismo». Antes que nada, este autor clasifica las funciones del lenguaje infantil en dos grupos: el egocéntrico y el socializado, ofreciendo el primero las siguientes categorías: la *repetición*, el *monólogo* y el *monólogo colectivo*; las tres con un carácter común: «el de consistir en frases que no se dirigen a nadie, o por lo menos, a nadie en particular y que no originan ninguna reacción inmediata por parte de los interlocutores ocasionales». ²⁰⁹ Y el segundo, contiene las categorías: la *información adaptada*, la *crítica*, las *órdenes*, *ruegos* y *amenazas*, las *preguntas* y las *respuestas*, componiendo todas, menos la última categoría, el lenguaje espontáneo.

Estas conclusiones extraídas por Piaget de su experiencia de la Casa de los Niños, de Ginebra, nos enseñan que en todo caso el niño habla antes que para alguno, para sí... teniendo entonces la palabra primero su función de «socializar el pensamiento», función «de acompañar y reforzar la actividad individual» y esto sin duda,

207 ROUMA: o. cit., p. 16.

208 CROCE: *Estética...*, o. cit., p. 203.

209 PIAGET: *El lenguaje...*, o. cit., p. 40.

como medio de adquirir el poderío que se propone alcanzar la individualidad en su encuentro con el medio, sea esta adquisición pasiva o activa. Sin embargo, este hablar para sí, «hablar como si estuviera solo, como si pensase en alta voz»,²¹⁰ es el principio de un reforzamiento evidente a su instrumento, antes de entrar su individuo al medio; es decir, en momentos en que trata de ser *persona*. De este modo, y siempre, pues, la evolución de su lenguaje será distinta a la del adulto, como exactamente las diferencia Piaget; «simplificando las cosas, puede decirse que el adulto piensa socialmente incluso cuando está solo, y que el niño menor de siete años piensa y habla de manera egocéntrica incluso cuando está en sociedad».²¹¹

ORIGEN Y EVOLUCIÓN BIOPSÍQUICA DEL LENGUAJE; SUS DISTINTAS FASES, SUS PERTURBACIONES, ETC.

En cualquiera de estos casos, que hemos visto (sobre los que hemos de insistir más adelante), ya para reforzar la actividad individual, ya como medio de comunicación con la sociedad de la que forma parte, este instrumento de expresión es el más importante, trascendental y útil de todos. Tanto que se afirma que «el lenguaje es la sistematización de la expresión».²¹²

Su aparición y evolución en la psique infantil marcan fases de capital importancia en relación con el desenvolvimiento de su inteligencia. Sin duda, antes de su aparición, en los prolegómenos de su nacimiento, cuando del grito está pronto a pasar a una forma articulada, o mejor, como dice Egger, «del grito a la voz», cosa que sucede más o menos a las cinco semanas de su nacimiento, «el lenguaje consiste en exclamaciones que sirven al niño como desahogo de su espíritu, más que como medio de comunicación».²¹³ Después de estas primeras manifestaciones orgánicas que continúan a las etapas que ya enumera Aristóteles —el simple ruido, la

210 Whitehead dice, justamente a este respecto, «que el lenguaje tiene dos funciones. Es conversación con los demás y es conversación consigo mismo. La última función se olvida con frecuencia...», o. cit., p. 45.

211 PIAGET: *El lenguaje...*, o. cit., pp. 45 y 46.

212 WHITEHEAD: o. cit., p. 46.

213 DOMINGO BARNÉS: *Paidología*, Madrid, 1929, p. 197.



Fig. 10. Los viajes se sucedían en nuestra experiencia



Fig. 11. ¿Hay algo que pueda enseñar más y mejor, que la vida colectiva de los campamentos? Nunca nos faltó, entre otras cosas, buena música.



Fig. 12. La lección de la naturaleza, en un escenario de dimensiones tan humanas y belleza tan simple como éste, se reflejaba luego en todos sus trabajos sin premeditación, naturalmente. En estos «salones» trabajaban, generalmente, nuestros niños.



Fig. 13. La cabra es algo más que un ser familiar: forma parte de la infancia eterna del niño.

voz inarticulada y el lenguaje articulado— es que recién, puede decirse, aparece el lenguaje articulado en el niño. Y es desde entonces que su estudio se ha completado totalmente. Primero este lenguaje, como se sabe, es *reflejo* puramente, como el grito, arranque de una necesidad ya, cuando apenas nace el niño y constituye «una especie de lenguaje emocional, bastante semejante al de los animales y reaparece en el adulto en el momento de las emociones fuertes y súbitas». ²¹⁴ Luego que el niño va coordinando ese reflejo, empieza a *silabear*, «primeros indicios de lenguaje articulado», sílabas que se van acentuando en relación directa con la apertura o cierre de la boca. Primero en *a*, luego de los ocho a los diez meses en *e*, más tarde en *o*, luego en *i* y, finalmente, en *u*; vocalización total que realiza entonces de los dieciséis a los dieciocho meses en orden de cierre decreciente de la boca, sin duda siguiendo el proceso de la teoría del menor esfuerzo. Hay psicólogos que invierten el orden de las últimas vocales, así: *i*, *u*, *o*, lo que es posible atribuir a las características de fonación de los diversos idiomas. En cambio, sobre la *a*, primera vocal pronunciada, no existen casi discrepancias. «Esto proviene, asegura Vermeylen, de que es la más fácil de pronunciar, puesto que está producida por la emisión del aliento con la apertura máxima de la boca». ²¹⁵

Interesa destacar este hecho, y lo hacemos, porque es un complemento del proceso natural del desenvolvimiento mecánico de estas aptitudes subjetivas. Y además, porque más tarde, este hecho tendrá gran importancia en la evolución general del lenguaje, aparte de servir para destruir un poco ese famoso primer *ajó*, que ni es en *o* final, ni con *j* es su exacto sonido, sino en *a* y casi guturalmente, como simple expulsión de aire, es decir, *agá*.

Juego o no, en los primeros meses de la vida del recién nacido —desde los dos o tres en adelante—, su influencia general en el desarrollo de sus sentidos es por lo demás visible. Paralelo a este desarrollo del lenguaje, marcha el de su inteligencia. Todos los autores conocidos que han estudiado estos procesos del lenguaje del niño: Vermeylen, Claparède, Preyer, Gutzman, Gramond, Pavlovich, etc.,

214 VERMEYLEN: o. cit., p. 141.

215 *Ibidem*, p. 142.

concuerdan en señalarlo como gozo a ese juego glósico. Es posible que lo sea, porque ese juego, como todos los demás que sobrevendrán, es fundamental en su vida. En cualquier estudio de los nombrados se lee, de este modo: «Siente amor de la palabra por la palabra misma»; «su instinto aleccionador empieza a ejercerse sobre las palabras»; «pasa revista a las palabras», etc.²¹⁶ Pero, aparte de este gozo, que parece ser evidente, este plano de desarrollo sirve ya al pequeño para una persistente coordinación de percepciones.

En esta fase de la evolución de su lenguaje sucede, entonces, una serie de etapas que han sido bien estudiadas y mejor determinadas, y que debemos repetir un poco sintéticamente, al solo efecto de enlazarlas totalmente a nuestro propósito. Así, antes que nada, sucede un período de *almacenamiento y gestación*, durante cuyo lapso solo existen algunas palabras tautosilábicas y otras onomatopéyicas, aunque ya su comprensión está más allá de su poder expresivo lingüístico. Los psicólogos, sobre este aspecto, han discutido incluso si las primeras imágenes que los niños almacenan son auditivas o visuales, inclinándose algunos (Preyer, Gutzman, Gramond, Pavlovich, Ronjant) por el almacenamiento mediante visualización, aunque está comprobado —agrega Vermeulen— que los ciegos de nacimiento, por el contrario de los sordos, aprenden a hablar tan bien y tan rápidamente como los que no lo son. Todo este período que empieza con el almacenamiento se ha llamado *lenguaje de imitación*. ¿Durante este período, el niño aprende a reproducir cierto número de fonemas y de palabras, «simple juego imitativo que tiene en su boca poca significación», se dice.²¹⁷ Sucede a este lenguaje, el llamado *social* porque en él empieza una asociación de imágenes con sus relaciones generales inmediatas y empieza también a seleccionar su bagaje con lo cual acrece su enriquecimiento verbal. *Selección y enriquecimiento* son, así, las dos fases más importantes de esta etapa, y el niño ya trata de adaptar su instrumento, cada vez más, a «la comunicación de las ideas, que es la función verdadera» de este lenguaje social.

216 CLAPARÈDE: *Psicología...*, pp. 502 y sigs.

217 VERMEULEN: o. cit., p. 145.

Más tarde aún, se inicia el *lenguaje organizado*, «organizando las frases que constituyen la verdadera unidad psicológica del lenguaje»,²¹⁸ y que comienza con la *palabra-frase* en la que se expresa sobre todo un deseo, pasa por la *frase-acción*, de hablar telegráfico y casi siempre imperativo, hasta llegar a la *frase de incidentes* que es ya su última etapa en la adquisición de este instrumento expresivo. «Estos incidentes, son los que indican la relación lógica y el lazo causal entre los diferentes elementos de la frase»,²¹⁹ marcando así la más importante etapa en el desenvolvimiento de su proceso intelectual.

Y todavía, los estudiosos de estos aspectos particulares y técnicos de la evolución lingüística, se pierden en porcentajes y promedios de vocabularios de niños, por razas, edades, sexos, ambientes, aparición de las palabras por relación de necesidad, hasta llegar a la invención de términos muy específicos como ese de *bombardeo lingüístico* para designar el diluvio de palabras de los niños que, según C. C. y J. Brandenburg, «a los cuatro años un niño pronunció en doce horas, once mil seiscientos veintitrés palabras, o sea, novecientas cincuenta palabras por hora, e hizo trescientas setenta y seis preguntas...».²²⁰ En este mismo sentido *mademoiselle* Descoedres estudia incluso, los *tests* completos y parciales para medir estos desarrollos del lenguaje en el niño, como lo hacen también otros autores.²²¹

A estos estudios de la evolución y sus fases, otros psicólogos, los Stern, Bühler, etc., han agregado el proceso de captación y sentido lingüístico. Es decir, el desarrollo del significado de las palabras: cómo el niño llega al «entender», mediante los gestos de los adultos que sirven de estímulos asociativos en la mente del niño; cuáles son las primeras palabras que tienen un significado para el niño antes que sean «manifestación de estados de deseo o de emoción»; luego, las de *función denominativa*, que es cuando sucede la intelectualización de las mismas y cuándo «avanza el punto de

218 VERMEYLEN: o. cit., pp. 149 y 150.

219 Ibidem, p. 151.

220 Ibidem, p. 155.

221 ALICE DESCOEUDRES: *El desarrollo del niño de los dos a los siete años*, Madrid, 1929, capítulos II al V.

vista objetivo de éstas, mientras retrocede el subjetivo»;²²² cómo se efectúa la adaptación al lenguaje corriente; de qué manera realiza la adquisición de las formas gramaticales; es decir, cómo pasa de un lenguaje sin formas desinenciales al que las tiene, afirmando algunos (Stern) «que el niño adquiere la mayoría de las formas desinenciales de su lenguaje, no por imitación, sino por formaciones analógicas, o dicho de otro modo: existe una base relativamente pequeña, de formas adquiridas, que permite al niño construir por sí mismo su caudal de formas gramaticales».²²³ Y todavía, cómo se desenvuelven las facultades infantiles en la formación de las frases y su estructuración. Hasta aquí todo nos ha resultado claro y definitivo. La psicología ha procedido científicamente y ha alcanzado a las demás ciencias afines sus vastas experiencias al respecto.

Coincidimos con sus afirmaciones sobre la junción del lenguaje: ya para comunicar su pensamiento, el criterio general, o ya para «acompañar y reforzar la actividad individual», como dice Piaget. También en cuanto a su carácter de «movimiento voluntario» con el estudio de los centros fisiológicos generadores del lenguaje: Broca localizando en el pie del tercer frontal izquierdo, el centro del lenguaje articulado; Exner y Charcot, el del lenguaje escrito en el pie del segundo frontal izquierdo; Kussmaul y Charcot, el centro visual de las palabras en el lóbulo parietal superior, y Seppeli, en el primero y segundo frontal, el centro auditivo de las palabras; así también como lo que se relaciona con la patología de los mismos, gracias a la cual es conocida la fisiología del lenguaje, etc.²²⁴

Podría agregar, finalmente, que también nos parece claro e indiscutible ya, lo que fuera materia de discusión algunos años atrás: el problema de que la palabra es independiente de la idea; «se encuentra superpuesta esta última... porque estas asociaciones funcionales se verifican gracias a que los centros corticales están unidos por un sistema de fibras llamadas de asociación», porque se pueden formar ideas sin ayuda de las palabras, etc...

222 BÜHLER: o. cit., pp. 204 a 224.

223 *Ibidem*, p. 229.

224 ROUMA: o. cit., y además, M. KUSSMAUL: «Las perturbaciones de la palabra», en *Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, 1928-1929, T. IV, 2ª parte.

SU IMPORTANCIA MAYOR RADICA EN QUE TIENE FUNCIÓN SOCIAL

Todo lo que antecede, y que tratamos objetivamente en los párrafos anteriores, es materia que no admite dudas ni rectificaciones. Pero hay algo, a continuación, en lo que queremos insistir aclaratoriamente: lo que se relaciona con la función del lenguaje que no sirve solamente para la comunicación de pensamientos, como sobre ello veíamos reaccionar a Piaget, sino, además, «para suscitar sentimientos y provocar actos», tanto como «para comunicar pensamientos y comprobar sucesos, que nos agrega Delacroix.²²⁵ O todavía, como complementa el mismo Piaget, según vimos al principio, «el de acompañar y reforzar la actividad individual».

Aceptamos mejor, que las diversas funciones del lenguaje estén generalmente mezcladas; que es muy difícil decir cuajado se habla en verdad solo o se entabla diálogo; es decir, cuándo al hablar con los demás no nos estamos repitiendo nuestro eterno monólogo (tal vez para oírnos una vez más); o cuando estamos realizando nuestro monólogo, con la mayor intimidad de voces y de conceptos, no estamos realizando un diálogo que sostenemos con el mudo interlocutor que llevamos adentro, en ausencia de uno verdadero. Pero sea el lenguaje egocéntrico, que señala Piaget, con un cincuenta y seis por ciento de egocentrismo a los tres años, un sesenta por ciento a los cuatro, un cuarenta y seis a los cinco, o ya rebajado a un veintisiete por ciento a los siete años,²²⁶ o sea un lenguaje socializado, en cualquier caso casi siempre, el lenguaje infantil es *informativo* y de *comunicación* —como afirmábamos en el capítulo anterior— y su socialización solamente depende del grado de experiencia de los niños, como así asegura Stern. Solo es totalmente egocéntrico el lenguaje, entonces, cuando se presenta en el juego como supone Decroly, porque el lenguaje infantil «es por esencia realista y social; se dirige a las cosas y a los hombres, y si él es interesado no es egocéntrico, en el sentido de Piaget».²²⁷ ¿Para qué otra cosa fundamental que no sea por su ardiente deseo de darse a entender y comprender lo que le rodea,

225 DELACROIX: *L'enfant...*, o. cit., p. 93.

226 *Ibidem*, p. 96.

227 *Ibidem*, p. 99.

es que el niño abre el mundo de los símbolos? Esta aseveración, sin embargo, no descarta el hecho que queremos significar: que a pesar de sus características absolutamente sociales; a pesar de «que la «Historia lingüística de cada individuo —como refirma Delacroix el concepto de Jespersen— es la historia de su socialización lingüística», y a pesar de que el resto de su vida en su lucha por adquirir el dominio de este instrumento «cada día, en su vida lingüística, sufre o sostiene la lucha de su sistema fonológico personal contra el sistema fonológico de la lengua de su medio»;²²⁸ o como dice Bally, «el lenguaje reproduce la lucha de su conflicto entre el yo del sujeto y su instinto social»;²²⁹ a pesar de todo esto, cada lenguaje es una síntesis personal que trata de peculiarizar sentimientos, emociones, conceptos individuales.

Es cierto que la Herencia es un cincuenta por ciento y el medio en que adquiere su experiencia el individuo es el otro cincuenta por ciento, en la formación de su idioma. Es cierto que de la nada no puede surgir algo, menos el todo. Es cierto que hay una fuerza social que abrumba al niño en su pugna por traducir con sus signos, nuevos matices de conceptos que con ellos quiere representar. Pero también es cierto que, «si el signo es, por definición, la posibilidad de pensar una cosa como equivalente a un grupo de cosas, el lenguaje, que es signo de signos, será siempre con respecto al pensamiento, la expresión incompleta e inexacta, como tan certeramente advierte Ponce. *Incompleta*, agrega, porque no se ha agotado todo lo que puede decirse de la rosa cuando se ha dicho que es rosa; *inexacta*, porque no es correcto seguir llamándola rosa cuando es blanca o amarilla».²³⁰ Como también es exacto que «tal como existe en el espíritu de los individuos que lo hablan, es un sistema de equilibrio entre la fuerza de la tradición y la espontaneidad del individuo», y que la tragedia mayor del niño es sufrir esa fuerza social, imperiosa, que el lenguaje tiene como una cuchilla sobre la cabeza de los individuos. Fuerza oculta, severa, trágica, que existe, pero que no se ve, como dice Ponce, que nadie sabría explicar dónde está y que el niño, más que nadie porque es más indefenso, más puro y

228 DELACROIX: *L'enfant...*, o. cit., p. 72.

229 BALLY: o. cit., p. 29.

230 PONCE: *Problemas de la psicología infantil*, Buenos Aires, 1931, p. 94.

más imaginativo sin contralor, «va a sentir su tiranía y su fuerza», hasta que su expresión acabe por perder todos sus rasgos peculiares, o, en un esfuerzo sobrehumano, imponga sus formas expresivas propias. Y como la lengua, fenómeno social, «es, de entre todas las instituciones sociales, la» que nos acerca más a los orígenes de la sociedad, por ser la más instintiva, la más tradicional, en fin, la que más fuertemente se impone a los individuos», su influencia en el resto del complejo psíquico individual, alcanzará límites insospechados, los que nos revela Bally en todo un capítulo que precisamente titula: *La presión social en el lenguaje*.²³¹ No es que el niño, que empieza teniendo un idioma específico —adquirido no nos importe de qué manera—, más conjugado en sensibilidad que en razón, trate de imponer sus neologismos e invenciones porque sí. Neologismos o lo que sean, son esas voces las que caracterizan su acervo, que trae por tradición preciosos indicios de supervivencias de los sentimientos colectivos, y al que va enriqueciendo la diaria experiencia, la identidad de su razón de conocer y sentir. Con tales palabras, los niños entran y salen de los mundos de sus relaciones. Cada vez que queremos conjugar exactamente nuestras relaciones con los propósitos que nos importa mostrar —o demostrar—, tenemos que utilizar palabras que nos acerquen lo más posible a la intimidad de nuestra preocupación espiritual, si se quiere. No nos sirve así cualquier lenguaje, un lenguaje de segunda mano, un estilo general, esa forma que Taine llamaba *d'échange*. Si el lenguaje es un instrumento, como creemos haber demostrado; si ese instrumento entre las condiciones que ha de reunir, una desella ha de ser la de ajustarse a nuestro manejo lo mejor posible para alcanzar con él un mayor rendimiento personal en nuestra actividad —porque así habremos reforzado nuestra individualidad—, lo primero que hemos de hacer, pues, es darle tal carácter particular que alcance el resultado que nos proponemos.

«Parecería, a veces, que la palabra hubiera alcanzado a ser el vehículo de mayor entendimiento entre los hombres, pero, por nuestra parte, a veces pensamos que ella ni siquiera ha servido para el más primigenio entendimiento, porque, generalmente, no ha pasado de

231 BALLY: o. cit., pp. 191 a 217.

esa definición que le ha dado Romain Rolland en *El alma encantada*: la de una «pasta viscosa que se nos seca en la punta de los dedos...» Son muchos los pensadores que sostienen este criterio de la limitación de la función de la palabra en relación con lo que nos proponemos decir. «Verdad es que no es posible una traducción perfecta, dice Whitehead; con frecuencia luchamos por hallar palabras que expresen nuestras ideas...». ²³² Y si para ese objetivo se presentan tales dificultades, ¿cómo no creer que ellas han de ser mucho mayores aun para expresar matices e intimidades no de nuestras ideas, sino de nuestros sentimientos y emociones?

Cuando hemos tratado de que la palabra nos sirviera de un modo especial, el arte ha tomado cartas en el asunto, en nombre de «lo estético», proscribiéndonos el derecho a tal uso. La palabra, así revalorizada, ha caído dentro de su esfera y se ha convertido en algo casi intocable para los afanes diarios. Para nosotros, la palabra es algo más que «una herramienta de intercambio entre los hombres, un instrumento de cohesión» —como se la ha definido desde un punto de vista utilitarista—; es un instrumento de integración de la individualidad al medio, de conversión del individuo en persona; en síntesis: ella es quien completa la posibilidad de conocimiento entre el ser abstracto que trata de escapar de lo social y las relaciones que tratan de traerlo al plano real de un necesario entendimiento. No hay total conocimiento, si no hay total interacción entre el individuo y la sociedad. No hay posibilidad de alcanzarlo, si el individuo no llega a traducirse a su medio absolutamente mediante un lenguaje que no sea de prestación, de segunda mano y, menos, coercitivo, sino mediante aquel que surja como una consecuencia de su independencia frente al planteo social.

Esta nuestra actitud defensiva de un lenguaje que se le desbarrata al niño, en sus primeras salidas contra los molinos de viento, no entraña, por otra parte, desconocimiento de ninguna realidad filosófica, por objetiva que ella sea. Se dice que «la evolución de las formas lingüísticas debe estar de acuerdo con nuestra opinión acerca del origen y de la evolución del hombre en general; del desarrollo de las formas de vida social del origen de las costumbres y de la

232 WHITEHEAD: o. cit., p. 46.

ley», sí, evidente. Pero ninguno de esos principios se opone al que proclamamos como derecho inalienable de cada uno: el de procurarse un lenguaje, con Tos signos» establecidos, que le sirva del más total ajuste entre sus necesidades más íntimas y las relaciones con las cosas y seres que le rodean. Sabemos, por otra parte, cuán difícil es sostener esta posición para el niño: su derecho a tener algo propio nacido de los procesos que su verdadera experiencia recomienda.

«A muchos profesores les parece una licenciosa costumbre que el alumno tenga opiniones personales —dice Américo Castro en un estudio sobre la enseñanza del idioma—. Pues bien, agrega, este defecto arranca de la escuela primaria, en donde empieza a atrofiarse el órgano de lo espontáneo y original. Solo los temperamentos excepcionalmente vivos e inteligentes salen sin daño de este ensayo de deformación sistemática de la personalidad, que eso es, en conjunto, nuestra enseñanza en todos sus grados y clases, tanto civil como militar y eclesiástica».²³³ Esto no es novedad, como se sabe. La historia de la infancia de cada uno es un recuento de reacciones contra esa imposición sistemática, desquiciadora. No hay nadie que no sea capaz de agregar un documento a esta afirmación. Por boca de Rühle, tenemos el símil más perfecto, que nos diera Anita Augspurg, educadora alemana, sobre este asunto: «El rodillo apisonador de la máquina escolar gravita como una montaña sobre el muchacho, destruye su originalidad individual, quiebra su carácter, ablanda la fuerza de su voluntad, le amolda al término medio, oprime la vida de su espíritu en la dirección unilateral prescripta... cuidase, lo más posible, de hacerle al muchacho pavoroso todo apartamiento de la norma. Pequeños solitarios entran en la escuela llena de profunda especulación, de meditaciones filosóficas, de pensamientos individuales; ya en el *kindergarten* se les iguala unos a otros; al acabarse la edad escolar salen todos como botones de uniforme».²³⁴

233 AMÉRICO CASTRO: *La enseñanza del español*, Madrid, 1922, p. 16.

234 OTTO RÜHLE: *El alma del niño proletario*, Madrid, 1932, pp. 73 y 74.

UN LENGUAJE PARTICULAR PUEDE ALCANZAR,
NO OBSTANTE, ORIGINALIDAD CREADORA.
TODO ESTÁ EN CÓMO
SE GUÍE EDUCATIVAMENTE AL NIÑO

La experiencia nos ha mostrado a un niño que se expresa de muy distinta manera que el escolar corriente. Un niño que no queda detenido en el umbral de las primeras particularizaciones expresivas que vienen con él hasta la escuela. Ni en el color, ni en la línea, ni en la forma, ni en la palabra, ni en ningún material que utilice para traducirse. No se detiene siempre que la escuela no se proponga destruir lo que el niño trae, lo que consigue en su experiencia, para inyectarle su pretendida expresión. De la misma manera que el niño, en un momento determinado, «parte a la conquista del lenguaje con su riqueza fonética inicial y su mundo interior» —en el mismo instante que empieza «a dominar su cuerpo y adaptar sus movimientos a los objetos que le rodean»—,²³⁵ también en otro momento, con el caudal de su imaginación, el niño parte a la conquista de su estilo, de un estilo que quiere ser algo más que ese «modo imprevisto y sabroso», como define Bally el del chiquillo, justo cuando más que dominar, descubre su cuerpo. Antes llevaba en su conquista el sonido, ahora lleva la imagen. El sonido era algo más del instrumento que de la música, la imagen es ya algo de la música misma. El acorde exacto, que traduzca una idea o una emoción, sucederá cuando la imagen sea capaz de expresar la conjugación de su cuerpo (todos sus movimientos y sensaciones), todo *lo vital*, con el mundo que le rodea, todo lo que nutre estos movimientos y sensaciones: traducir la subjetividad del pensamiento; descubrimiento que se va realizando en él, paralelamente a su cuerpo.

Lo que primero fue lucha *reconocitiva*, ahora lo será *representativa*, y todavía, lo que fue *generalización de representaciones*, lenguaje multipersonal (o socialización de las personas), ahora será *representación individual*: localización del perfil de los objetos y los seres. Pero no será solo esto. Lo que en un principio fue también

235 ERNESTO MEUMANN: *Compendio de pedagogía experimental*, Barcelona, 1924, p. 144.

simple aprehensión de las cosas, un *recuerdo*, ahora ya estará más allá de las cosas mismas. Ahora la representación de las cosas será totalmente subjetiva con un núcleo propio, formado de diversos elementos libres, escapados de sus núcleos respectivos. Ahora esa representación, «es como una nueva y libre combinación de elementos de anteriores aprehensiones en una nueva unidad representativa —como explica Meumann— y entonces llamo *fantasía* o representación imaginativa». ²³⁶

Pero es que hasta aquí no llega la escuela, digo tal vez mal, la pedagogía que utiliza la escuela. La escuela cuando mucho llega, no sobrepasa de la palabra corriente de intercambio, ni siquiera de la que trae el niño, nunca llega al «lenguaje espontáneo» de la clasificación del propio Bally, cuanto más al «lenguaje literario». El niño libre de la mala influencia escolar, empieza a veces su idioma en la imagen, y muchas otras también, de regreso en el mismo conocer, termina de nuevo en la imagen. Pero esta es materia del capítulo siguiente.

236 MEUMANN: o. cit., p. 144.

LA IMAGEN Y SU EVOLUCIÓN EN EL INSTRUMENTO LENGUAJE

Con la presencia de la imagen en el lenguaje del niño, entramos en el dominio de la inventiva, aunque condicionada, y en un plano de superioridad expresiva con respecto a la anterior etapa. En su discurso libre, en su adjetivación propia, sin retaceos ni limitaciones de clase alguna, en sus aclaraciones subjetivas, la imagen se hace presente como un elemento predominante y jerárquico, una especie de sustantivo-adjetivo en sí mismo. Es claro que esta imagen vive en función de una organización lingüística especial, en donde nada es ajeno a su particularidad. Ya Rousseau en el *Emilio* había advertido que los niños poseen «una gramática peculiar, cuya sintaxis tiene reglas más generales que la nuestra; y si la examináramos atentamente, nos asombraría —dice— la exactitud con que siguen ciertas analogías, defectuosísimas si se quiere, empero muy regulares (nosotros diríamos y *lógicas*), y que si no están admitidas es por su cacofonía o porque las rechaza el uso». ²³⁷ Las comprobaciones posteriores, con rigor científico, nos han corroborado estas aseveraciones, aunque se han apresurado a afirmarnos que no son las suyas inventivas propias. Si es cierto, como quería el autor de *Emilio*, que la primera ley del que habla es hacer de modo que le entiendan, la preocupación en el uso de tales elementos por el niño, no tiene otro sentido que ser lo más explícito posible en su discurso. En efecto, para ello recurre a giros idiomáticos indirectos y precisos, matices lingüísticos en los que se aúnan lo plástico: sensaciones de color, sonido, etc.; y en especial recurre a un vocablo que, sin dejar de ser directo por carecer de más de un sentido, lo es en la medida que con esa expresión entraña el más profundo sentido de lo que quiere transmitir.

¿Pero por qué razón puesto el niño en condiciones de libertad intelectual para componer su lenguaje, de inmediato campea en su idioma estas formas expresivas? Porque la imagen, que en el niño es primero un atributo comparativo revelador de pobreza de lenguaje,

237 JEAN-JACQUES ROUSSEAU: *Emilio*, pp. 68 y 69.

aunque necesario, como nos afirman los psicólogos, se convierte después en una imperiosa necesidad, por ser el elemento que mejor se adapta a su intimidad, y por ende es capaz de traducir más fielmente las impresiones interiores de su experiencia. «Lo que el idioma descolorido es incapaz de traducir —dice Ponce en cuanto al idioma del adolescente, lo que tiene la misma validez para esta etapa del niño—, la *metáfora* va a intentarlo por medios de expresión exteriores a la palabra misma, pero capaces de reproducir el sentimiento en toda su pureza».²³⁸

Pero analicemos con orden este problema. Primero que nada en cuanto a lo que es en sí, esta imagen en su lenguaje. De acuerdo con la definición que se ha dado de la imagen, esta no es otra cosa que la «figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa», y en literatura, por consecuencia, «la representación viva y eficaz de una cosa por medio del lenguaje». Toda derivación o interpretación desde un punto de vista artístico, estético, que se haga de este concepto, no irá más allá de su propio punto de partida. Para el niño esta definición es la vida misma, puesto que él, en lugar de cosas, colocará imágenes-cosas, es decir, palabras con tal fuerza y vigor de representación (sustantivos) que suplen perfectamente —y a menudo con ventajas— las cosas mismas.

¿Cómo es, entonces, que el niño mueve su idioma por medio de imágenes si éstas son consideradas como «categorías específicas del arte», o de otra manera, «si el arte es el pensamiento en imágenes, no existe arte sin imagen?»²³⁹ Parecería que si la imagen es esa categoría del arte, y el arte un acto consciente mediante el cual el hombre crea belleza, el niño no podría utilizar tan alto medio de expresión, naturalmente, como lo utiliza. Y sin embargo, es su forma más natural, casi diríamos, *lógica*, de expresión, porque su conocimiento es esencialmente poético. El mundo que se construye con realidades vulgares, tiene toda la apariencia de irrealidad, casi de sueño. Y la poesía de este sueño está hecha a base de cosas y sus imágenes, nunca en base de abstracciones, que en eso estriba su diferencia justamente, con todo otro lenguaje. Es que «el contenido

238 ANÍBAL PONCE: *Ambición y angustia de la adolescencia*, 1936, pp. 144 y 145.

239 VALERY KIRPOTIN: «El realismo socialista», *Congreso de escritores soviéticos*, Montevideo, 1935, pp. 127 y sigs.

del mundo real se manifiesta en la imagen», mediante la cual se entra a la verdad de las cosas. El poeta fácilmente se escurre al símbolo, porque busca con ello, penetrar en lo irreal («el símbolo así —dice Kirpotin— no es un coágulo condensado del contenido de la realidad [como así definió la imagen], sino un peldaño para penetrar en lo irreal, en lo místico»).²⁴⁰ El niño, esencialmente realista en todo su expresionismo, hace de la imagen su mejor vehículo para entender y expresar la realidad, para entrar y salir de ella cuantas veces quiera o pueda. De este modo, la razón de sus conoceres va a surgir de esa imagen definidora por excelencia que es la suya.

Así en estos ejemplos que cualquiera puede tomar de los niños, con solo aguzar el oído y la paciencia: Una niña de poco más de tres años, mirando unos ojos celestes y húmedos, dijo que le parecían una *uvita pelada*. ¿Se puede dar mejor impresión plástica de esta semejanza con otra expresión? Mi hijo Gustavo, a quien hemos observado muy atentamente en este desarrollo y cuyos notables ejemplos mucho me han servido, decía a los tres años que la *luz la traían los caballos de Bitines*, y eso porque los animales que tiraban del carro del almacenero madrugador eran blancos y venían muy temprano. Adelaida, con nueve años, decía que *la noche se acercaba como un gato*, para significar el modo tan exacto cómo la noche otoñal, en el campo, va cubriéndolo todo. ¿Puede existir una definición más atrevida, mediante una imagen más gráfica y profunda de lo que es la calle, como esta de la propia Adelaida: *la madre de los caminitos, la que guardaba la forma de nuestros pies en su crecimiento...*? Con doce años, María E. Zenone, traducía las sensaciones de silencio con imágenes tan exactas que parece imposible hayan sido concebidas por un niño, como por ejemplo estas: *la luna es el silencio de la noche. Sola en medio del cielo como un buque en medio del mar*. O si no esta otra, la más sintética y perfecta definición del gran silencio que he oído nunca: *El cielo es la fuente desbordada de silencio...* ¿O puede, con más bello y justo pensamiento traducirse un sentimiento de bienestar y otro inmediato de angustia, como con estos que traduce Marina Plátano, de ocho años: *Cuando el señor Hernández empieza a tocar el piano es como si me regalaran una muñeca, y cuando deja*

240 KIRPOTIN: o. cit., pp. 127 y sigs.

de hacerlo es como si me la quitaran? O todavía, ¿se puede decir con mayor libertad y originalidad, una emoción tan específicamente íntima, intraducible, como lo hace Radomir Petroff, de nueve años, con esta expresión: *Algunos de los acordes que arranca Hernández al piano, me parecen relinchos de caballos blancos?*²⁴¹

Claro está que esto sucede porque el niño advierte intuitivamente que con la imagen puede dar una impresión total de lo que hiere en profundidad sus sentimientos o su razón. La expresión por imágenes viene a ser la esencia misma de su experiencia, su conocimiento en sí, desnudo, como el canto melódico en la música, especie de esqueleto que empala el decir. No es de este modo, en ningún momento, retrato de su expresión, de lo que quiere traducir, sino la expresión misma, y tan precisa porque «la representación del niño —anota acertadamente Meumann— se mueve menos en las palabras que en las imágenes de las cosas».²⁴² Esa es la razón del desencuentro entre la escuela y sus diccionarios con la realidad expresionista del niño; pues la escuela y el maestro, la mayor parte de las veces, no le sirven al niño más que un lenguaje que se mueve en un círculo abstracto: traduce representaciones más de pensamientos que de cosas, y sus imágenes llevan ese sello abstracto que repugnan al entendimiento y emociones infantiles. En el niño, así, la imagen es directa, nunca caprichosa o rebuscada en su forma y contenido; carece de las retorcidas, ingeniosismo u oscuridades de los simbolistas, o del vicio acrobático surrealista, que más se refiere a realidades subconscientes que conscientes, de la persona. Agréguese a este carácter el de su graficismo y plasticidad, mucho mayor que la de los adultos y tendremos en ella su particularidad más importante. Esta diferencia tampoco la ha advertido nunca la escuela, la que entrega al niño un vocabulario de voces abstractas. El niño se está moviendo entre voces concretas siempre, entre cosas e imágenes de las cosas. Por consecuencia, precisamente, y por diferir los medios y los instrumentos activos que comunican el niño a su medio, es que «el niño piensa más con

241 Todos los ejemplos que aparecen en este capítulo están tomados del volumen documental de nuestra experiencia: *500 poemas de los niños de la Escuela de Jesualdo*, publicado en Buenos Aires, 1945.

242 MEUMANN: o. cit., p. 149.

representaciones individuales que el adulto». ²⁴³ Aparte de que la lengua «la hemos aprendido por el oído y ha depositado en nosotros imágenes auditivas y motrices; todas sus palabras, todos sus giros y hasta las entonaciones de la voz están, en sus menores detalles, unidos al pensamiento. El pensamiento, sin atenerse exclusivamente a objetos y actos materiales (el niño es un sensitivo y un imaginativo), se sume en la vida práctica, se mueve a impulsos de las necesidades y de los deseos, se orienta hacia la acción...» ¿Pero es esta lengua, dice Bally, la que enseña la escuela? No. «La lengua que enseña la escuela, agrega, es la antípoda de ésta: se aprende por los ojos, y la figura de las palabras sobre el papel no corresponde a la imagen transmitida por la voz al oído; la ortografía interpone un velo tupido entre lo que se ha oído y lo que se ve. Además, abordando la lengua por afuera, en sus formas exteriores, no se preocupan los maestros de mantener y de estrechar los lazos que la podrían unir al pensamiento...». ²⁴⁴

La imagen, así, para el niño, es bien diferente de la palabra abstracta. Tal palabra no le ofrece más que concreción, en cuanto a su finalidad; finalismo, en cuanto a su función y limitación, en cuanto a que con ella no se puede dar más sensación que la única propuesta. Con la palabra, no se puede expresar las cosas más que de un solo modo y en general: «la mariposa es bella», no tiene ni podrá tener —úsela quien la use— más que esa simple y abstracta aplicación: revelar su atributo por el adjetivo «bello», generalizado y abstracto, idéntico siempre. La palabra sustantivo «mesa», en cambio, aplicada al objeto de uso doméstico o al mar o a la tierra, revelará un oficio trascendido de tal primera limitación; le servirá para expresar nuevas sensaciones mediante su sustancia, según se apliquen nuevas desinencias al sustantivo; según descubra cada uno el matiz expresivo que anhela traducir con dicha palabra. De este modo, hay una palabra que le da al niño un conocimiento solo en extensión y que es finita, de pura conversación, y una imagen que revela relaciones en profundidad, tiene proyección y sirve para dar, en tiempo y espacio, nuevas relaciones según sean las experiencias idiomáticas que traducen las preocupaciones sensibles de

243 MEUMANN: o. cit., p. 149.

244 BALLY: o. cit., pp. 224 y 225.

cada niño. Hay palabras que, cuando se le obliga al niño a usarlas, ni siquiera han entrado en la esfera de su experiencia como vocablos; no las entienden o las repelen radicalmente, están divorciadas de su pensamiento; de ellas no tienen, a veces, más conocimientos que el nombre, y el niño no emplea nunca las palabras por sí mismas, sino en función de absoluta necesidad, como vimos. Por otra parte, si no es posible que el niño sepa que con la palabra obtiene un conocimiento limitado en el tiempo mientras que con la imagen ese conocimiento se amplía, es más eterno; si él no sabe esto, lo intuye.

GÉNESIS DE LA IMAGEN EN EL NIÑO, SU EVOLUCIÓN, LOS NEXOS, ETC., A TRAVÉS DE SU EXPERIENCIA

¿Cuándo aparece la imagen en el lenguaje del niño? Se puede afirmar que tan pronto como se organiza su lenguaje, la imagen es ya un elemento de los más valiosos en su expresión. Los psicólogos que explican esta imagen —intervención de la imaginación en el lenguaje—, que son sin duda bien pocos, pues los más ni siquiera han advertido la importancia de este problema —como en este caso Bühler, que trata de agotar el asunto lenguaje del niño y no tiene una sola palabra en este sentido de su expresión, como tampoco Piaget en el libro sobre lenguaje que hemos citado—, estos psicólogos, dicen que esta imagen se debe en principio a la pobreza del lenguaje del niño que está obligado a hacer uso de la comparación para explicar las cosas. Aceptemos esta justificación.

La comparación, así, obra en su expresión como analogía del pensamiento. Hay palabras nexos que establecen la unidad entre estos procesos comparativos, como la conjunción *como*, palabra conexiva, lazo íntimo de su pensamiento más que simple forma de unidad, y que no ha sido estudiada como se merece, por los psicólogos, entre las demás palabras que van haciendo su aparición en el lenguaje. Esta conjunción *como* es la que realiza la unidad de su concepto. Porque esta palabra, más que perteneciente a una familia (desde el punto de vista gramatical), que irrumpe un buen día en su vocabulario, tiene una importancia por sí sola tan fundamental, en su evolución, que marca incluso una etapa en este proceso. El «es *como* tal cosa» —tan usual en el niño— tiene una importancia no

de mero atributo para la comparación ornamental, sino de columna dentro de la arquitecturación de su expresión hablada y escrita. Primero por pobreza, sí; después por costumbre, el uso de esta con-junción determina una relación plástica que es capaz de traducir más fielmente que nada, su emoción ante un asunto determinado. En este trance, su expresión es casi totalmente objetiva. Pero las experiencias que va realizando insensiblemente, le irán transportando a planos nuevos y este *como*, un buen día, desaparece de su lenguaje en su función conexiva, pues el niño puede ya establecer los matices interiores de su conocer sin tal palabra y apoyado solamente en los datos plásticos exteriores. Es el momento en que las cosas crean personalidad por sí solas, es el período animista del niño, en donde la comparación resulta obvia porque «si lo que parece es, me decía Adelaida, a los diez años, no tengo por qué decir de otra manera sino que es...» Justamente es en este momento cuando los objetos se convierten en personalidades vivas; adquieren función propia, independiente del ambiente, aunque en él adquieren, en una palabra, ese doble que en el niño campea siempre, y es en tal momento entonces, cuando aún aquel niño de más ínfima imaginación para usar el lenguaje, lo sabe usar «hasta más allá del pensamiento por analogía, fuente abundante de metáforas...»,²⁴⁵ como dice Ribot de estos cuantiosos hallazgos expresivos de los niños. Veamos algunos ejemplos que ilustrarán mejor nuestras afirmaciones anteriores:

Sentados en la mesa, mis padres en la cabecera y nosotros rodeándolos, la luz que traspasa limpia todo y llega a iluminar nuestros rostros. Todas las cosas están quietas y el pan dorado posa su chata cabeza sobre la callada mesa. Dos copas pegadas están unidas en un prolongado beso de hermandad. Después de servir la comida, todo se pone en movimiento. Los afilados cuchillos cortan todo a su alcance y las copas y los platos empiezan su danza de tintineos.

Adelaida Faedo, trece años, 1932.

Es evidente que las cosas en esta mesa están perfectamente personificadas sin necesidad del apoyo en la semejanza, sino como tales, como seres vivientes, animados. Un pan con cabeza, una mesa que no habla, copas como dos hermanas, besándose,

245 BALLY: o. cit., pp. 224 y 225.

cuchillos como soldados con espadas; todo un mundo vivo, sin necesidad de apoyarse en la analogía para subsistir con vida propia.

A menudo, como una progresión en el decir, los niños suprimen el verbo, pero no el nexos, giro de elipsis que suele ser corriente en el lenguaje infantil, como en este caso: *El libro, como una piedra inmóvil* .. (A. B., doce años); *La luz es agua cristalina color llama. La mañana, algo que no sé cómo decirles* (R. P., once años).

Sobre el animismo y la supresión del como, en un caso, y su reaparición con nuevo oficio y profundidad, en otro, estos dos ejemplos:

Tierra arada, de tus ojos brotan las verdes plantas de este trigo. Tú eres mi pensamiento: me das el espléndido pan y el estar tranquilo. En tu corazón apagado es donde está el silencio que la noche deja descansar y de él es que brota mi amor, que yo por algo encerrado adentro lo tengo... Roberto Vera, trece años, 1935.

También este es otro caso en que la tierra es viva, con ojos, y llena de los secretos del amor del niño. Y todavía otro ejemplo, para que se vea en él, cómo una niña, dos años después de terminar los cursos escolares, ha seguido creciendo en esa expresión creadora hacia lo trascendental, y la manera cómo ese elemento nexos interviene en su expresión de nuevo.

La oscuridad se extendía. La lluvia lamía los árboles. Gota a gota se corría en el alambre tejido que contemplaba serio el adorno de lluvias cruzadas como hilos. Nada existía. Nada se veía. Solo reinaba la oscuridad. El mundo era un cine, el cielo era la pantalla y la cinta era sonora. Los relámpagos escribían en el cielo, con letras de fuego. El trueno estremecía los árboles interrumpiendo el silencio. La puerta se abre. Por ella penetra entonces el agudo relámpago como la flecha del guerrero. Todos estaban sentados alrededor de la celeste luz y oían leer un cuento. El cuento era largo. La noche de invierno más larga aún. Nos levantamos todos sorprendidos. No pude ver lo que había sucedido porque ya habían cerrado la puerta. No pude ver nada. Nunca pude saber nada tampoco... El viento abrió la puerta, pero en seguida la cerraron. Continuamos oyendo el cuento: «... y el niño, con la ternura de siempre, recogía florecillas y volvía a tirarlas por los caminos alegres sin saber por qué...» El cuento se ha, terminado porque sobre los ojos de los niños, llegan las estrellas trayendo el

sueño. Duermen los niños soñando: «... y el niño recogía florecillas sobre los alegres campos...» Pero yo nunca supe lo que pasó aquella noche.

María Elena Zenone, dieciséis años, 1935.

Llega un instante, pues, en que las imágenes adquieren en la expresión del niño, la fortaleza del concepto definido y concreto. Existen por sí solas, independientes del deseo de crearlas para embellecer la expresión, o para el gozo del sentido. Entonces es cuando el *como* se va deslizando de su lenguaje que sigue un proceso de ajustamiento paulatino pero seguro. En el ejemplo anterior, vimos la manera como aun prima* en ella una analogía: *penetra entonces el agudo relámpago como la flecha del guerrero*; pero véase, no obstante, que este como aquí tiene que subsistir y lo hará por siempre, porque aquí no es un signo de pobreza, sino de mayor autenticidad, de reafirmación y de claridad.

Hay todavía en muchos niños, una etapa anterior a todo lenguaje sin las ataduras de estos nexos analogistas: me refiero al empleo de la palabra *parece*, a veces especie de transición entre el *como* y el lenguaje sin él, nuevo nexo que en la mayoría de los casos es el que va a tratar de acercar más el hecho que se pretende establecer con su ayuda, con lo que se quiere sea ese conocimiento que se transmite. Este nuevo lazo de unión, que se usa al igual que el anterior primero por pobreza y luego por costumbre, desaparece cuando el razonamiento del niño se conforma a sí mismo, es decir, cuando «lo que parece es», como decía Adelaida. «Si lo que parece es —continúa su razonamiento—, por qué va a parecer y no ser. Entonces no tengo por qué usar parece sino decir que es...»

Veamos nuevos ejemplos: en cuanto a la sustitución de nexos por la forma verbal directa, en abstracto:

El niño es la alegría del mundo, la alegría y el triunfo; La piedra es la única cosa triste del mundo. A. F., doce años.

El mismo problema, en concreto, comparativamente:

El amor es una sombra que nos persigue y después se va muy lejos; La aldea es un pájaro de diez colores. Por la noche es negra;

* N. del E.: En el texto original se utiliza varias veces la grafía *priva*, que fue corregida en todos los casos para la presente edición.



Fig. 14. A veces nos sorprenderían hallazgos como el de estos fósiles, de fósiles, de verdadera trascendencia, sobre los cuales divagábamos, soñábamos y estudiábamos durante varios días.



Fig. 15. Cuando el camello y el elefante no vienen a los niños...



Fig. 16. En las fábricas, la conjunción es perfecta: actividad, actualidad, drama, realidad, experiencia, conocimientos.



Fig. 17. El cuidado efectivo y responsable de los animales, no era para ilustrar de propaganda; formaba en nuestra mejor experiencia.

por la tarde es gris; por la mañana, se levanta de muchos colores a comprar pan al panadero; La muerte es una madrastra que nos duerme para siempre... R. P., a los nueve y diez años, 1930 y 1931.

El presente es tiene la variante verbal del pasado, era, como en este ejemplo:

La impresión de ayer fue esta ... Tuve que ir a la carnicería a buscar achuras para los perros. El camino que me llevó era estrecho. Era una dama vestida de verde. La cañada era un sueño perdido; el alambrado era una calle sin fin. Volví de noche. La noche era una madre vestida de negro... R. P., once años.

Y finalmente, analicemos algunos ejemplos del más puro animismo, con el objeto de desentrañar la lógica, el concepto y la expresión perfecta que corresponde a este, del que hace gala el niño dueño de su idioma y preocupado por decir lo que se propone:

Viento, eres el abanico de las ancianas, el perfume de la flor y la ceniza de la piedra... De pronto te haces niño y tu suspiro hace temblar los más grandes eucaliptos. Y todas las madres te preguntan: «¿Cómo te llamas?» Dios Viento responde cosas que no comprendemos. Todos le admiran de lo extraña que tiene la boca.

Violeta Gastan, trece años, 1938.

En este ejemplo, V. G. utilizó su pensamiento animista sobre el viento, alcanzando inusitada dimensión en profundidad. En efecto, V. G. comienza diciendo lo que es el viento: *abanico de las ancianas, perfume de la flor, ceniza de la piedra*; tres funciones que ella le asigna al viento para personificarlo más concretamente, pero no se las asigna al azar o por capricho, sino porque las ha vivido, es producto de un acendrado conocimiento. Es V. G. una niña que tenía entonces su madre anciana, enferma del corazón, que vivía ahogándose. Ese anhelo de aire para su madre está en el alma de V. G., siempre presente y obsesionante. Su casa, rodeada de árboles y flores, está siempre inundada de perfumes que trae la brisa. Siente el aire perfumado como algo inherente a su respirar mismo. Habita en una aldea de canteras y molindas de piedras, granito azul, la que suele quedar cubierta algunos días por el polvo de la piedra que como niebla o ceniza impalpable se cuele por todo y todo lo

recubre, traída desde los molinos en las alas del viento. Comprueba por los grandes árboles que rodean su casa, la escuela, etc., los efectos del viento que sopla a veces más menudo y con mayor velocidad de lo que los niños quisieran. Pero como es niña de buen corazón, tierna como la generalidad de los niños, no concibe el mal, ni quiere responsabilizar al viento de crueldades. De ahí que le diga: *De pronto te haces niño*, es decir, te pones travieso, que eso es lo más que su alma pura puede concebir como maldad en *el viento...* *Y tu suspiro hace temblar los más grandes eucaliptos*, con lo cual, por otra parte, reconoce su poderío, lo reconoce admirativamente. Luego, le pregunta por su nombre, pero para que su pregunta sea más importante, lo hace por pregunta de las madres: *Y todas las madres te preguntan: ¿Cómo te llamas?*; es decir, las madres que son siempre las que todo interrogan, porque a todo temen, todo temen por sus hijos, precisamente. Y como nadie contesta, nadie puede contestar, porque el viento es eso, el Viento, y habla lengua extraña, entonces ella le restituye su misterio, su poderío desconocido, su origen sobrenatural, ya que su conocer todavía no ha clarificado su realidad geofísica, o la niña no ha querido aún a esta altura, ha preferido olvidarlo diciendo, apoyada en sus creencias religiosas (porque era una niña católica): *Dios Viento responde cosas que no comprendemos*. Pero V. G. ha personificado el Viento, y como su pensamiento, al igual que el de todos los niños, es rigurosamente lógico, dentro de su lógica, termina su realidad corpórea: *Todos le admiran lo extraño que tiene la boca*. ¿Se puede pedir más profundidad de propósito, mayor número de experiencias y mejor síntesis emocional, sobre un asunto que conmueve al niño, que esta de V. G. que hemos analizado?

Y este caso no es una excepción. Cualquier otro que analicemos nos proveerá de estos mismos elementos. Las imágenes sirven a su propósito muy utilitariamente; son extraídas de su mejor experiencia para enlazar esas relaciones que dijimos. En otro de los ejemplos que hemos transcrito, el de la tierra, se trata precisamente de un niño campesino. No podía ser otra cosa más que la tierra el *leit motiv* de su preocupación más honda: *Tierra arada, de tus ojos brotan las verdes plantas de este trigo*, comienza diciendo, uniendo el sentido del trabajo que él ha hecho, arar la tierra (y ya casi no la

ha de concebir de otra manera que así, trabajada), con el fruto de su trabajo que brota de los ojos de la tierra, la tierra persona, que por su mirada alimenta, da sustancia vital al hombre. Pero como ella por esto es su madre, de ella vive, y por ella *es*, le dice reconocidamente: *tú eres mi pensamiento*, es decir todo yo estoy en ti, todo mi ser, mi preocupación y mi destino; *me das el espléndido pan*, es decir, me das lo material; y *el estar tranquilo*, la felicidad tranquila, casi lo único que busca, la tranquilidad material. Y ahora, las relaciones de su conocer y sentir, más profundas: *En tu corazón apagado*, por lo oscuro, *es donde está el silencio que la noche deja descansar*. *Apagado, silencio, noche*, tres palabras, tres imágenes, tres verdades, que están íntimamente relacionadas y conjuncionadas para la finalidad expresiva, *descansar*. El descanso para el niño labriego supone no más que eso: apagado, silencio, noche. Y *de él es que brota mi amor*, es decir, de esa conjunción amarga, triste, pero real, existente, valedera, que forma su vida es que nace lo mejor (el amor) de su vida campesina. Y todavía, el misterio final, que siempre ronda en la concepción poética del niño, ser lleno de músicas y ángeles, caído como distraídamente en esta tierra de asombro y ante la sordera general: *que yo por algo encerrado dentro lo tengo*.

En cuanto al tiempo de aparición de la imagen en su lenguaje, tengo algunas documentaciones importantes, proporcionadas en primer término por mi hijo. Después que Gustavo se hubo iniciado en el lenguaje tautosilábico y empezaba a hacer plásticas las sensaciones auditivas y visuales —de acuerdo con los conceptos que vimos anteriormente— por medio del lenguaje onomatopéyico, cierto día, a los diecisiete meses, vio cruzar algo sorprendente para él sobre la avenida de árboles, y me vino a contar que era un *ua-pipi-mu-ssss*. Empecé a descifrar su cable. *Ua* le decía a los automóviles por localización auditiva, según las bocinas que más le habían impresionado, cosa que sucede generalmente con todos los niños; *pipi*, por la misma razón, a las aves, de igual forma, y en su caso especial a los pájaros, y con la *s* repetida expresaba velocidad, de la misma manera también que otros niños. De modo que para Gustavo, lo que había cruzado por sobre la avenida no era más que un automóvil con alas, a gran velocidad, esto es, un avión.

Véase cómo con todas estas imágenes auditivas, se compuso la exacta plástica que quería tradujera lo más fielmente su noticia. En esta misma fecha, comenzaba sus primeros dibujos de formas concretas, casi el comienzo de su fase gráfica. De aquí en adelante, siguiendo este mismo proceso de desarrollo, la imagen plástica es una característica de su expresividad hablada. Por eso mismo es que el niño ha de agregar al hecho, la acción que lo complete, porque el hecho por sí solo no explica la totalidad expresiva que él pretende. La mímica, entonces, es la que ha de completar su información. El uso de la mímica agregada a una imagen plástica, resulta por necesidad de complementación interior ante la insuficiencia de los medios exteriores que le presta el lenguaje —todavía muy precario—: porque el niño necesita dar una totalidad, es que ha de completar, bien pronto, con el dibujo, el modelado, el movimiento de los juegos, su expresión.

Quiere decir, que la lucha del niño en su sentido expresionista, tiende a conseguir una totalización de sus imágenes exteriores, cosa que no se diferencia en nada del propósito del artista que trata siempre de conseguir imprimir —con el elemento que sirve para traducir su expresión— lo más total que aspira a expresar: el poeta, además del sonido, tratará de dar color, forma, etc.; el pintor, al igual que el poeta y la danzarina, lo mismo. En el niño, ese propósito, lo hemos visto decididamente franco: el de tratar de agregar la mayor cantidad de sensaciones a su expresión, y si no lo consigue es por razones que están fuera de sí mismo aún. Es evidente, pues, que la escuela al servirle al niño medios caducos, desvalorizados, atenta contra su sentido expresionista, atentado que se completa cuando al querer dotarlo de tales medios, precisamente, unilateraliza la función de la palabra en uso, y destierra en general su lenguaje, cuando en verdad son dos lenguas, como vemos, que existen desde el comienzo en oposición, y que lo menos que debería hacerse es conciliar, «y no se exagera al decir que la escuela se aplica a ensanchar, en vez de rellenar, el foso que las separa», agrega Bally.²⁴⁶

246 Lo que decimos en el capítulo IV, notablemente señalado por Bally en la p. 195 de su obra citada.

Desde la fecha que anotamos anteriormente, de acuerdo con el análisis que venimos realizando, los niños desenvuelven su lenguaje, más por medio de imágenes que de palabras. Gustavo siguió ese proceso idéntico a la mayoría de los niños. Con poco más de tres años, cuando ya empezó a ilustrar sus cuentos, comenzó esa *fabulación* —período de la expresión que Waddle señala como perfectamente desenvuelta en el tercer año—, ilustrando sus aciertos con realidades convencionales y personalizando lo abstracto con esas mismas realidades; Gustavo se complacía en hacer de su expresión entera una imagen continuada. De esta época son cuantiosos los datos: *La luna era el carro del cielo, los caballos blancos traían la luz, las alas del barco* llamaba él a las columnas de humo que salían por las chimeneas de los vapores, y así sucesivamente. Después de esta edad, hasta los cinco años, época en la que comienza a socializar su idioma en contacto con los demás niños, sus actividades expresivas utilizando la palabra, se encaminaron en dos sentidos: en el juego y en el dibujo, expresión esta última que venía acompañando, como vimos, la plasticidad de su imagen desde sus comienzos.

En esta época, más que nunca, toda su expresión es esencialmente por imágenes y todas sus imágenes son esencialmente plásticas, estando al servicio de la expresión, ya fuera lo hablado o escrito, el juego o el dibujo. La función más importante que realiza su expresión ahora, en especial la expresión por la imagen, o que empieza a realizar mejor dicho, es la de establecer una íntima conexión, una correspondencia conceptual entre su mundo y el mundo exterior, es decir, *unir* las relaciones exteriores y las interiores, como dice la psicología, aunque yo prefiero, intencionadamente aquí, el término *mundo*, que usara Tagore. Esa etapa presenta los caracteres de una lucha verdadera en donde el mundo interior del niño se esfuerza por subsistir y el exterior por imponérsele, socavándolo con realidades continuas y llenándolo de experiencias de conocimiento. Cuando llega a la escuela, este niño lleno de imágenes, llega con su caudal ya bastante definido en cuanto a su función. Ellas le sirven muy correctamente para expresar sus verdades y sueños más íntimos, como le servían a Gustavo, que, a los cinco años y once meses, en la puerta de la escuela ya, frente al mar que le impresiona y subyuga, escribe su *Poema a las olas*, que dice:

Las olas cantan.
Corren por el mar.
Un niño fue a la playa a jugar con las olas
y ellas le contestaban.
Puso sus manos en las olas y tomó un pedacito de oro.

Poema al que completa con su ilustración. ¿Y después? Después... es lo que seguiremos viendo a través de este libro, precisamente.

**NO HAY CAMINO MÁS LÓGICO PARA TRADUCIR
NUESTRO CONOCIMIENTO QUE EL DE LA IMAGEN;
POR QUÉ NO SUCEDE SU USO, LA DESTRUCCIÓN
DE SU IMAGEN POR EL MEDIO AMBIENTE**

Ahora bien, cuando nuestro decir es más que datos exteriores, retratos de hechos, sugerencias interiores que tratan de expresar nuestro más íntimo pensamiento o emoción, ¿no es ello, entonces, una imagen continuada? Nuestro pensamiento en verdad no es más que una síntesis, una condensación de la realidad —como lo dijimos— y no se la expresa bien sino cuando se la traduce en imagen, que es lo total de esta realidad, porque supone, además de la cosa o del problema en sí, su actividad, su dinamismo. La palabra, por el contrario, no siempre lleva ese dinamismo; a la palabra le suele faltar su revelación, de la misma manera que el ojo solo no es la visión, no es la expresión de las formas y colores, sino la contemplación; necesitamos la revelación de los sentimientos detrás de los ojos —la actividad del mirar—, para que la forma pierda su carácter estático, se convierta en el hecho y traduzca el concepto sensible; necesitamos, en una palabra, la dinamización del ojo. Quiere decir, pues, que no existe un camino más lógico para traducir nuestro conocimiento, que va naciendo de la experiencia de la realidad, que ese empleo de la imagen que en el niño es natural porque sigue un camino también natural, sin ataduras ni desviaciones; sigue el camino que no le impide nadie porque su vida aun no sufre las terribles presiones que sufrirá poco después. En ese sentido se puede afirmar que en todos los niños la imagen

es o debe ser la base de su expresión, y que la ausencia de esta debe informarnos, inmediatamente, de alteraciones psíquicas, orgánicas o simplemente sociales, en la vida del niño. En el sentido de la normalidad del desenvolvimiento de su expresión, el ambiente en el que vive el niño, es factor preponderante. Para nadie es un secreto las características de un medio social —desde su casa hasta los servicios de función educativa— que se particulariza por su trivialidad, por su repetición en cuanto a su expresividad y, sobre todo, por su presión; presión imperativa, como nos demostraba Bally.²⁴⁷ Todo lo que vive y se mueve en ese medio está organizado en base a esa falta de originalidad, a esa abusiva repetición: letreros, periódicos, revistas, carteles, leyendas, etc. Las lecturas que nutren a los niños, en general, están calcadas unas de otras y todas llevan el mismo sello de insipidez o de ñoñez, desde las mal llamadas «revistas para niños», hasta los textos escolares, rebuscos de lugares comunes, aunque presuman de conocimientos psicológicos de la niñez. Hay poca cosa a su alrededor que obligue al niño a trascender su propio entendimiento y lenguaje; poca cosa que le resulte «penetrable»; en cambio, abundan las que están a mucho menor nivel que el suyo; más bajo y más sucio, es decir, lo que llamamos lo *cursi infantil*. No hay casi nada personal, ni hallazgos imaginativos o idiomáticos, que limpien las corrientes y creen sugerencias más profundas en el alma del niño. Todos estos antecedentes conspiran, así, en contra del desarrollo de su imaginación, la que se ve privada de emulsionadores; por otra parte, tampoco lo son los maestros, ni los familiares, ni los instrumentos sociales con los cuales está en contacto el niño. Todos estos inconvenientes, que pueden ser minuciosamente examinados y a los que hay que agregar, además, la falta de imaginación de los adultos con quienes el niño trata, y frente a los cuales este debe esconder sus hallazgos expresivos para no despertar la burla o el desprecio, son obstrucciones generales al desarrollo de su expresión. Son todos inhibidores, antes que favorecedores de la misma.

247 Lo señalado al principio del capítulo IV «Sobre el problema de la expresión en general».

Cuando el pequeño empieza a conversar y componer su mundo por medio de imágenes, los adultos o se burlan de sus «invenciones», les colocan sucedáneos o le atosigan con lo que llaman «cultura». A medida que el niño va creciendo y se van desarrollando sus posibilidades expresionistas, todas estas causas le obligan a irse recogiendo dentro de su propia intimidad, como lo hace el caracol dentro de su concha ante el peligro. El niño, más el adolescente después, son sumamente púdicos y fácilmente sugestionables por el temor a lo ridículo. Apenas entonces si deje para sus juegos la libre exaltación de sus imágenes; las que muchas veces son ya de imitación, ni siquiera son las suyas verdaderas. Escolar, más tarde, se encuentra con un ambiente, un maestro y un libro que no son los que soñara o ambiciona: un ambiente coercitivo y trivial, antes que liberador y original; un maestro, carcelero y déspota, dictador antes que presidente, transmisor antes que receptor; hombre que si se le pregunta suele no contestar y que si tiene ganas de contestar carece de arte para hacerse preguntar; es decir, se encuentra con un enemigo y como necesidad de saber, con un desencuentro formal y la medida inexorable de sus sentidos. Un libro, que es el calco desmejorado, por lo general, de los libros de otros países, a menudo ni siquiera adaptados a su medio y a sus necesidades; un libro frío, sin interés para su imaginación y desprovisto de gracia para sus ojos.

De este modo su caracol se sigue encerrando cada día más. Cada año de su vida es más recóndita su soledad; más atormentadora la incompreensión para sus aspiraciones; más negativo el ambiente en donde se mueve para su expresión. Si se entrega a algo, por fuerza ha de ser a algo prohibido, y eso lo hará casi por reacción, justamente. Otras veces, su nerviosismo largamente contenido, explota en manías, en desórdenes, en impulsividades que se tornan incorregibles. Es su única forma de defensa. En la mentira tiene entonces su aliada más importante. Su mentira lleva, como dice Ponce, una finalidad utilitaria y le sirve para defenderse o atacar. Miente por necesidad de ayuda y fábula por deporte; es la fabulación, la madre que le alimenta y-le entiende. Cuanto mayores sean sus medios para expresarse y más limitados los horizontes de sus posibilidades, mayores perturbaciones generales experimentará su psique, mayor disipación mostrará en lo que realice, porque

el niño tiene que encontrar en alguna forma, una compensación, la vía de salida para sus complejos expresivos no menores que ningún otro. De tal modo van actuando los factores obstruccionistas en su psique, que, en un momento dado, hasta se hace acreedor a la clasificación de retardado.

Luego, adolescente, la primera corriente social que le impresione, lo zarandea; las demás lo destrozan. Para lo que debía haber sido en la vida, no va a ser ya más que una máscara, pero ridícula; ésa es la *personalidad* que le dio la escuela y la sociedad. Debajo de esa máscara, de la *persona*, no subsistirá ya más que un gran mar de confusión y una turbera de contradicciones. Y como concepto, va a ser el que deambula, perdido dentro de su propio dédalo, por haber extraviado la raíz de sus sentimientos que estaba en el lenguaje, el único instrumento total que era capaz de traducir su mundo, síntesis de la realidad que vive, de la tradición que gravita sobre él y de las nuevas aspiraciones del individuo que se perfila, dominante, en su medio.

CÓMO INFLUYEN ALGUNOS FACTORES, EN ESPECIAL LA TRADICIÓN, EN EL DESENVOLVIMIENTO DE LA EXPRESIÓN CREADORA

Numerosos factores contribuyen, sin duda, en el proceso del desenvolvimiento de la expresión. Unos pueden retardar, como otros apresurar, ese desenvolvimiento. Entre ellos queremos destacar y estudiar en sus lineamientos generales aunque no más que a través de la historia del proceso, en especial, el efecto de la *tradición*, esa noticia o hecho que se transmite por relación sucesiva de unos grupos a otros que les preceden, y que encuentran «su consagración en el tiempo».²⁴⁸ Es indudable que para que la expresión adquiriera un alto valor y alcance a servir de influencia como medio de realizar la cultura, la sedimentación de ciertos valores lingüísticos, la eliminación de otros y la repetición aumentada y correada de muchos, en especial de aquellos que queremos que permanezcan por su calidad intrínseca, juegan un papel de mucha importancia. Es por eso que consideramos la tradición, en estas relaciones expresivas, como un factor esencial. Significa la legalización de la ley de menor resistencia en ciertos aspectos expresivos y hasta entra, por momentos, en la gravitación general del hábito, porque representa una gravitación general de antiguos medios o valores sobre el individuo, aunque entendamos y aceptemos como *hábito* —desde un punto de vista fisiológico— «una nueva vía de descarga nerviosa creada en el cerebro, vía que ciertas corrientes aferentes tienden a tomar en lo sucesivo como vía de salida», según la definición de James.²⁴⁹

Sabemos que frente a influencias nuevas, en cualquier orden psíquico determinado que el individuo encuentra en su camino, una tenaz resistencia inconsciente y voluntaria, se opone a la sedimentación de esas impresiones que las nuevas influencias se

248 BALLY: o. cit., p. 193.

249 WILLIAM JAMES: *Précis de Psychologie*, París, 1927, p. 173.

proponen establecer. Y eso, justamente, por lo que aseveran los psicólogos —algunos un tanto exageradamente— de que «nuestra vida entera no es, en definitiva, más que un haz de hábitos —prácticos, emocionales, intelectuales— organizados sistemáticamente para nuestra felicidad y nuestra desgracia, y que nos conducen irresistiblemente a nuestro destino», como así expresa Claparède citando a James;²⁵⁰ lo que no sabemos si se puede afirmar tan rotundamente como lo hace Claparède. Y que si bien ellos en realidad significan ahorro de tiempo, simplificación de movimientos, etc., pueden ser también, como se ha dicho, peligrosos dictadores. Rousseau ya se prevenía en contra de esta «segunda naturaleza», como destaca el propio Claparède cuando afirma «que el único hábito que debe darse al niño es el de no contraer ninguno». Esto cae en el otro extremo, como caen numerosas apreciaciones pedagógicas de Rousseau.

La resistencia a que nos referimos, después de cierto tiempo de oposición contra la nueva influencia psíquica, deja de ser voluntaria; va cediendo el paso al «dejar actuar», aunque este proceso ofrezca diversos matices que no se han estudiado con detenimiento. Es claro que la resistencia inconsciente continuará obrando aún por largo tiempo. Los procesos que ya son estables en la psique gravitan poderosamente sobre el individuo, pero no alcanzan las más de las veces a destruir estas nuevas sedimentaciones que se van formando. Ocurre en este lapso un período que pudiéramos llamar de indiferencia, durante el cual la resistencia es ya casi nula y en el que, al parecer, un poco por ósmosis, insensiblemente, el individuo va aceptando esas influencias generales y las va aprovechando en la base de toda experiencia que realiza entonces.

En el hecho de la cultura en general, este proceso no es tan tenaz. Pero en el de una especialidad, en el de una *particularización* de la cultura, la lucha psicológica suele presentarse mucho más enconada. En este sentido, queremos historiar la experiencia que realizamos en algunos aspectos de la expresión escrita (en especial), que nos va a ser de mucha mayor utilidad a nuestra demostración, que una escueta incursión psicopedagógica. Vamos, pues,

250 CLAPARÈDE: *Psicología...*, o. cit. página 213.

a hacer si no novela, historia de nuestro trabajo, para demostrar cómo, por la influencia de estos valores, en un tiempo brevísimo, no obstante, es que el niño llegaba a una expresión lingüística, en especial en la escrita, de gran valor literario y de evidente originalidad. Con ello creo que se contestarán las numerosas preocupaciones de los maestros que, en tren de experimentar en estos materiales, y al no obtener en seguida halagüeños resultados, se desesperan o abandonan sus trabajos; e igualmente a muchos que, en cierto tono de reproche o de duda sobre la veracidad de tales expresiones infantiles, nos han preguntado por qué razón «sus niños...» no alcanzaban esa expresión que era, al parecer, general en los de nuestro grupo...

PEQUEÑA HISTORIA DE LAS CONDICIONES DE NUESTRO PRIMER GRUPO DE ENSAYO; PROCESO DURANTE EL PRIMER AÑO DEL TRABAJO

«Quien hace historia no clasifica», afirma Croce; por eso precisamente prefiero mi recuento a la sistematización. El primer año que realicé personalmente, como maestro de clase, tímidos y confusos ensayos en este sentido, buscando la originalidad expresiva de cada uno, fue con un quinto grado urbano en una escuela de la capital. Pero de esta época, de la que no obstante recogí cierto material interesante unido a mi experiencia y trabajos muy activos (visitas a fábricas, paseos, estudios en el zoológico o en el jardín botánico, correrías por parques, muelles, puertos, etc.), tan activo que creó la inquietud de la Inspección de Escuelas, que me hizo varias observaciones e instrucciones sumarias «por lo mucho que “callejeaba” con mis niños»; a esta época, no experimental, no me quiero referir. Ella, en el sentido del problema de la expresión como camino hacia el conocimiento, mi decidida preocupación final, no fue de mayores resultados. Por eso me he de referir a mi trabajo como maestro rural, de nuestra escuela de Canteras del Riachuelo, en Colonia, sobre la costa del Río de la Plata.

Mi clase era el tercer año, último grado rural entonces en nuestro país. Mis alumnos no estaban catalogados mentalmente y sus edades físicas corrían desde los nueve hasta los catorce o

quince años de edad. No obstante estas diferencias de edades físicas, las mentales, salvo dos o tres casos, no diferían mayormente. Sobrepasaba el grupo en número a cuarenta, y eran niños despiertos, vivos, hijos de obreros de diversas nacionalidades europeas, pocos de padres nacionales y de extracción social en general pobre. En los primeros días de trabajo, cuando recién me incorporé, por traslado expresamente solicitado, a esa escuela rural, les hablé de mis trabajos anteriores y de mi preocupación por el derecho del niño a su expresión. Como ya tenía cierto plan en tal sentido, muy seriamente le tracé en términos generales las ideas que pondríamos en práctica en nuestro trabajo: algo muy distinto a lo que hasta entonces habían realizado, algo efectivamente nuevo para ellos, y confieso que también para mí.

Nos proponíamos, en ese plan, el estudio de la realidad de su medio, es decir, de la aldea, en relación con su persona y la expresión de su realidad, tratando de alcanzar, en este aspecto, una personal interpretación y traducción de los fenómenos, de acuerdo con la experiencia conjunta, enriquecida por las aportaciones individuales. Para apresar ese conocimiento que viviéramos, emplearíamos todos los medios expresivos posibles, pues debo confesar que, en este principio, ésa y casi solo ésa, era mi principal preocupación: desenvolver una expresión de tal modo que si fuera posible, ella por sí misma fuera la que guiara el niño hacia el conocimiento. Como se ve, una preocupación muy distinta a la que tiene la escuela en general y las propias experiencias modernas, que sostienen la necesidad de alcanzar una expresión mediante el conocimiento. Les planteé, además, durante varios días, las formas de trabajo y los métodos. Me interesaba incorporar a nuestros procedimientos, la *discusión* y el *análisis* como procedimientos. Con ellos, por otra parte, daba suficiente entrada a los *intereses actuales* (no solo la actualidad que vivían: el mundo de relaciones de la aldea), en su mayor alcance y posibilidad, estableciendo la generación de sus procesos de cultura en forma verdaderamente orgánica: el niño necesita expresarse (por las razones que hemos anotado ya), en consecuencia requiere conocimientos para hacerlo eficaz y racionalmente, eso a su vez está condicionado por necesidades que despiertan intereses que la escuela debía tratar de colmar sin ninguna clase de escamoteo, totalmente.

Para alcanzar este propósito deberíamos utilizar todos los elementos de la nueva o *renovada* pedagogía, pero desde donde ellos empezaran a ser vitales para nosotros; es decir, *revolucionarios*, otros dirían fermentarios. De este modo estaba seguro que alcanzaríamos un conocimiento al servicio de la expresión, aireado, esterilizado de contradicciones y falsedades, en una palabra, una respuesta leal al interés despierto y vivo como llama, siempre, en el niño.

Debía formar, pues, la base general de nuestro conocimiento, una escala de relaciones naturales: el sencillo hecho de relacionar, por ejemplo, la geología del lugar, con el granito que se extraía, el trabajo para obtenerlo, la venta del producto, los medios de transporte para conducirlos, su empleo como materiales de construcción, las ventas y ganancias de los propietarios de la materia y el salario que debían percibir los trabajadores. O en cuanto a los campesinos o agricultores, lo mismo con la oveja o el trigo. Desecharíamos así toda cultura sin relación comprobable por nuestras medidas. En el orden vital, viviente, sufriente, están todas las geometrías, las físicas, las matemáticas, las artes, las letras. A usarlas, pues.

Con la base de estos principios generales y abogando por una libertad sin cortapisas para llevarlos a cabo, planeamos el trabajo en general de todo el año, y el particular del primer mes, dejando un ancho margen para el juego de los intereses de los niños, que habrían de manifestar. Entrábamos a *vivir una escuela* o a *aprender viviendo*. Todavía se puede leer en el primer tomo del libro de los niños, un pensamiento de elaboración colectiva que formaba como el frontispicio de nuestro trabajo: «Iniciamos este año sin ninguna clase de imposición escolar y solo con el propósito de determinar algunos conocimientos que serán útiles para traducir nuestra expresión. Nos interesa saber algo del *porqué* y del *cómo* de todo lo que vive o que nosotros le damos vida, etc.» Este planteo, un poco inquietante, se llevó a cabo a fines del primer mes escolar, marzo, una vez aclarada nuestra posición y planes.

La primera cuestión que resultó un tanto difícil a todos fue el límite de esa nuestra libertad que podíamos usar, en relación con el trabajo consecuente. ¿Cómo encontrar dentro de las preocupaciones aquellos móviles que respondieran lo más exactamente posible a las necesidades, única seguridad de que nuestra libertad no sufriría

menoscabo alguno? Este problema de la libertad en el trabajo, así, como la habíamos previsto, era cuestión harto difícil. No se la podía inyectar como un suero, tampoco, mediante reglas o prescripciones muy concretas. ¿Entonces? La lucha fue enorme, menuda y diaria: de los niños con el medio y las escolaridades regimentadas, tanto como consigo mismo. Primero, porque confundieron los términos del planteo: la libertad exterior de que hablábamos, la de los medios menos coercitivos para cumplir nuestra función y expresarnos en su tiempo, fue tomada como la esencia, el fin mismo, y el fruto no podía ser otra cosa que un desviarse continuo por sendas inesperadas. La libertad dentro de esa disciplina expresiva les resultaba casi imposible de lograr. Creo que algunos niños hasta llegaron a plantearme la contradicción que creían existía.

Yo adoptaba la posición de abstraer toda futilidad, todo desencuentro más o menos visible, y darle, en cambio, gran importancia a toda manifestación que surgiera de los datos de la observación, de la experiencia individual o colectiva, sintetizada de algún modo por cualquier niño. Aprovechaba de este modo para ir conociéndolos bien y para ir completando mis observaciones sobre sus intereses y tendencias en abierta lucha a menudo frente a sus responsabilidades. En este laboreo de trabazones en el trabajo, se sucedían las semanas sin mucha aparente realización, sin mucho provecho práctico, esa cosa por la que claman siempre las inspecciones: conocimiento concreto de asuntos. En realidad, cada uno quería más de lo que podía y realizaba menos de lo que pensaba y deseaba. Noté de inmediato que no existía entre los niños verdadero interés por el aprendizaje de lo que se llama «cosa provechosa». Parecía que allí entre ellos hubiera aparecido clara la función de la escuela en general: la mejor traba que los padres y la sociedad crean al sentido de la libertad del niño. No obstante, y eso me alarmó un poco al principio, en casi ninguno de ellos aparecía esa responsabilidad que yo esperaba aparecería, mediante la cual iba a surgir una expresión espontánea y libertada, si no libre. En ningún instante me desanimé por ello. Advertí, sin embargo, que en los libros de anotaciones diarias, así como en pequeños trabajos de exploración

y observación aparecían datos sugestivos como de que algo se empezaba a operar en ellos: eran materiales distintos a los puramente escolares.

Yo alardeaba con estos pequeños hallazgos que se sucedían; los reunía y mostraba gran interés por ellos. Ese pequeño haz de cosas hechas era una especie de instrumento, ya eficaz, que esgrimía de continuo. Para reafirmar esta labor proscibí, en las relaciones generales de trato diario, toda autoridad; toda coacción de reprimendas y castigos tanto como de premios; toda limitación a sus deseos que viera no perjudicaban el desarrollo general de los trabajos. Esto también trajo al principio pequeñas complicaciones, aunque mucho menores de lo que los maestros suponen siempre: el accidente de que un niño pudiera salir cuatro o cinco veces —en algunos casos tal vez sin necesidad— al patio, durante el día; el de que se comunicaran entre ellos más fuerte de lo que se permite a los niños en las escuelas; el de que no realizaran los trabajos planteados y se entretuvieran en otros, por derivación, etc. En ningún instante traté de ser «el maestro». Me uní a ellos sin reservas, vivía sus horas de humor y las de sus juegos. Reía y me apenaba con sus fiestas o dramas. Me ponía serio con algunos, a veces les recriminaba, exigiendo el compromiso de lo establecido; en una palabra, rompí la psicología del maestro de escuela en mí y la del escolar en el niño.

En lo posible, me preocupé de que siguiéramos cumpliendo lo que el programa exigía, desde luego que más a través de las ocurrencias de clase, sobre experiencias personales, que como lecciones formales impuestas. La expresión que yo esperaba tradujera ese conocimiento distinto que se iba operando en ellos, no obstante no se manifestaba aún. Todavía los niños seguían atados a lo casi puramente narrativo, a lo enumerativo, a la repetición monótona y puramente objetiva, sin que surgieran aspectos expresivos que definieran algún rasgo individual entre ellos. A propuesta de Adelaida, que era una de las alumnas que tenía más alto sentido de responsabilidad y una sensibilidad más viva, con atisbos sueltos a cada instante, se habían hecho algunas cosas concretas, entre ellas un *Diarito de la semana de turismo*, pero en casi todos resultó esencialmente narrativo

sobre cosas hechas o vistas, sin esas revelaciones personales que buscábamos. Adelaida, por ejemplo, en su diarito dice:

Lunes 25: Esta mañana, al levantarme, di de comer a las gallinas, a mis pollitos y a las palomas. Después que terminé me senté en el suelo. Me puse a mirar cómo las palomas les daban de comer a sus hijitos, eran muchos. A la tarde fui con mis hermanitas a la «rompedora» a sacar fotografías. A la venida pasamos por el arroyo. El arroyo estaba silencioso, los sauces llorosos catan pesadamente, parecía que tuvieran mucha pena, que se hubiera ido algún ser querido de ellos. Siempre están tristes estos sauces... (el diarito continúa así narrativo hasta que la niña se va a dormir).

Adelaida Faedo, nueve años.

Cuando el niño escapa de su enumeración es para repetir todavía los conocimientos que recoge de los lugares comunes de sus lecturas, o de lo que ha oído; por ejemplo, sus impresiones sobre el sauce.

El índice que yo trataba de alcanzar en este conocer a través de una libertad interiormente disciplinada —libertad para ver, experimentar, decir de sus impresiones, etc.— debía ser revelado por la expresión de cada uno o del conjunto. Me di exacta cuenta de que lo difícil para los niños era el saber «qué era lo que más interesaba decir» para captarlo en la expresión y fincar en ello el interés de su traducción; en una palabra, distinguir esa «necesidad» de las demás.

Confieso que durante este primer año de nuestro trabajo, a fin de destruir el falso concepto que la escuela con autoridad crea en el niño, sobre todos los asuntos, hube de dedicarme si no a desprestigiarla, a colocar en su verdadero sitio todo lo que se relacionaba con el niño intelectualmente: escuela, maestro, textos y programas, etc. Esto me era absolutamente necesario. Solo de este modo el niño podía ir entrando en un terreno tan seguro como el suyo propio; solamente cuando ya los fantasmas que la educación ha creado para colaborar en su «preparación» no se pasearan por el tejado de su edificio mental; solamente cuando ya no existiera ese lastre en su psiquismo. Desde luego que si hubiera podido, hubiera procedido como lo hizo Ponócrates, el maestro de Gargantúa, con su alumno, como nos revela Rabelais: dándole a beber el agua del eléboro, para

que olvidara —decía— todo lo que sus antiguos profesores le habían enseñado anteriormente...

Ese plan de disección de mi alrededor escolar no dejaba de inquietarme, por momentos, sin duda. En él fui desnudo, a veces hasta cruel, en mis estampas de burla o crítica. Sabía bien que la mía era una posición un tanto peligrosa y en casi total desacuerdo con la responsabilidad que me había asignado mi clase social en cuanto a mi función docente. Pero sobrepuse a esa «dignidad de preparador», la de instigador. Sabía que solo de este modo conseguiría que el niño fuera entrando en posesión de sus medios, de su verdad, y que, por esto solamente le merecería confianza. En el análisis íbamos hasta donde su interés quedara satisfecho y mi conciencia tranquila, explicando los «cómo» y los «porqué», de la manera más objetiva y documentadamente posible. Esta situación, a medida que el niño fue entrando en la intimidad de nuestro entendimiento, se convirtió en aptitud. Entonces empecé a notar que se acentuaba en él un franco deseo de opinar, de recabar explicaciones, de inquirir hasta saciarse, y, además, de personalizar cada uno de sus «hallazgos». Vi, entonces, cuan necesario había sido echar por tierra ese falso y autoritario conceptualismo tan preconcebido del maestro; reducir la pedantería que le suele empalar, esa del *magister* sabio, para que surgiera, como sucedía, la verdad de la situación y relación del niño frente a los seres y a las cosas. Solo así, repito, se irían estructurando los rasgos de su pasión y razón, en los que intervenía ahora un nuevo factor, la fe en su capacidad, propiamente entendida en esa confianza, en esa seguridad en sí, que entiende la filosofía; estado de gracia personal que crea como una aptitud de actividad que tiene por núcleo más que razones exteriores, las condiciones particulares de la persona.

Yo no olvidaba nunca aquella reiteración de fe en sí mismo que Gorki pedía a los jóvenes. «Debéis armaros de confianza en vosotros mismos, en vuestras fuerzas; confianza que se logra mediante la superación de los obstáculos, la educación y el «ejercicio» de la voluntad. Es preciso aprender a vencer en sí mismo y fuera de

sí la triste herencia del pasado... Una sola pequeña victoria sobre sí mismo hace al hombre mucho más fuerte...».²⁵¹

Porque en este problema de la *personalización* de la infancia, la creciente experiencia de la nuestra, abonada por toda la de otras que observamos, nos demostraba que esa necesaria fe en sí mismo jugaba en el éxito de sus realizaciones un papel de importancia. Era condición indispensable como el propio aire que respiraba el niño. El hecho de que al niño no se le considere *capaz*, es lugar común en su vida entera. Al niño se le menorvaliza en general, siempre. Y ello encima de los complejos en tal sentido que trae de herencia, que acaban por crearle ese *sentimiento de inferioridad*, con el que suele empezar, por lo general, la vida del niño, como anota Adler, «sentimiento que es la fuerza impulsora de la que parten todos los afanes del niño». Estudiando ese complejo de menorvalía, el mismo psicólogo —tal vez un poco exageradamente, aunque siempre con bastante viso de verdad— afirma que «todo niño se siente inclinado a considerarse débil y pequeño, insuficiente e inferior a los demás, por la razón de hallarse rodeado de personas mayores. En tal disposición de ánimo no puede tener en sí mismo la confianza que los demás quisieran para cumplir debidamente las obligaciones que le imponen. En este punto se inicia ya la mayoría de los errores educativos».²⁵² Sobre eso yo no tenía dudas. Había sufrido demasiado mi orgullo infantil ante las continuas postergaciones; ante el tener que estar con la boca cerrada, quieto; ante el no tener nunca razón, no poder hacer cosas que anhelaba y que me inquietaban, para que estas reflexiones de Adler no me parecieran excelentes y para que tratara que no se repitiera ese error educativo con mis niños. Ahora, aquí, en este grupo, *todos éramos capaces de realizar todo*. Había recibido de herencia escolar a un niño despersonalizado, incapaz para nada que no fuera de la mano del amo, del ayudante o del maestro. Tenía, entonces, que reconocer públicamente este error y tratar de corregirlo seriamente. Desde ese día, pues, todos los niños de mi grupo eran *capaces y personas*, entidades concretas.

251 MÁXIMO GORKI: *Juventud*, Montevideo, 1944, p. 56.

252 ADLER: o. cit., p. 60.



IV. *Las vagonetas cargadas*, acuarela de A.F., doce años, contraposición a su acuarela (*Las vagonetas vacías*, realizadas a los diez años, como paso de la invención a la copia (Exp. De C. de R.)



V. *Las vagonetas* acuarela de A. L., catorce años; comprobación de la diferenciación individual para apreciar el mismo asunto. (Experiencia de C. de R.)

En cuanto a las materias obligatorias del programa en su desarrollo de temas menudos, oralistas y burocráticos, cumplíamos lo que podíamos, sin violentar mucho nuestro interés por ello, en verdad casi ausente. A veces los compañeros repelían decididamente algunos aspectos del conocimiento que estábamos obligados a transmitir, pero yo, como no quería estar desprevenido frente a las continuas inspecciones, les convencía amistosamente de la necesidad de seguir un poco más. Por otra parte, en cuanto al proceso del conocimiento en sí, frente a su necesidad, debo confesar que tenía algunas vacilaciones aún. Por ejemplo, veía, sí, que existían conocimientos que nos son imprescindibles aunque el adquirirlos nos cueste o nos repugne: es el caso de los conoceres técnicos para realizar pasos inmediatos en alguna rama del saber. Veía, también, que existen otros conocimientos que anhelamos, que no siempre nos son útiles —que no tienen valor de utilidad práctica o inmediata—, como esas ficciones e historias de intrincadas aventuras, navegaciones, etc., que nos subyugan y tratan, en todo instante, de responder a negociaciones interiores más íntimas; de suplantar ese conocimiento que es más inmediatamente práctico para nuestra vida. Distinguía también los intereses esenciales que hacen nuestra actividad real, de esos otros intereses que, siendo la esencia psicológica de nuestra vida, no conmueven el primer plano de nuestra actividad; no forman «el fluir y confluir de nuestra conciencia»; pertenecen más a nuestra especie en general, que a nuestros afanes inmediatos particulares. Pero todavía no podía decir qué cosas fundamentales eran las que más nos importaban en el desarrollo del conocimiento, hasta dónde y cómo debían ser desenvueltas.

EN TORNO DEL LENGUAJE, TODO UN MÉTODO; LA SORPRESA DEL PRIMER ESTÍMULO VERDADERO

Al mismo tiempo que trataba de ir uniendo los aspectos reales de esta experiencia que íbamos viviendo, le iba dando carácter de creación a todo lo que, como expresión, iba surgiendo de los niños, que se acentuaban como piezas armónicas de una máquina muy natural y lógica. A todos sus menores hallazgos expresivos los pesaba, los medía y les desentrañaba el secreto, lo que me servía para

atribuirles cierta originalidad sobre lo hecho o creado. Sus recreaciones, de este modo, tenían para mí mucha mayor importancia que lo visto, leído o aprendido. En lo que respecta a este sector de la expresión, la palabra escrita u oral, a los tres o cuatro meses de trabajo, ya se podían notar atisbos personales que los diferenciaba de los demás niños de las otras clases, aunque en lo que respecta a condicionar una expresión a una necesidad —ese decir, traducir lo que necesitaban hacer mediante su propia expresión— los niños deberían superar dificultades todavía no salvadas.

Yo insistía en esta posición, porque sabía que había sido mi mejor y más eficaz camino para alcanzar un conocer desde su raíz y en su totalidad. Así, por ejemplo, nunca estudiaba gramática —ni la aprendía— en la escuela, más que en la medida que me importaba para ajustar algún escrito o pensamiento dentro de lo que mandaban los cánones del idioma, y como en este caso de la gramática en todos los demás, puesto que, como todo niño, tenía mi gramática propia. Pero en ese momento, entonces, subordinaba este interés a todos mis otros intereses. Además, en cuanto a este mismo aspecto del lenguaje, luego ya de maestro, tenía la confirmación en el caso del método intuitivo de Pestalozzi, que no por antiguo deja de tener valores auténticos, aprovechables, el que comenta Pinloche en su descripción del método al asegurar «que relaciona toda su enseñanza con el lenguaje». Pinloche agrega: «Pestalozzi explica que considera, después de la observación directa de la naturaleza, el lenguaje como el primer instrumento de adquisición que posee el hombre».²⁵³ Todos conocen la Carta I de *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, en la que Pestalozzi afirma que «une por completo sus enseñanzas al lenguaje»; o de otro modo: «considera el lenguaje, con la intuición real de la naturaleza, como el primer medio de conocimiento de nuestra especie». Y esto porque «en el lenguaje se hallan decantados, en efecto, los resultados de todos los progresos humanos, solo que ha de seguirse su camino psicológicamente».²⁵⁴ Y que también la Carta VII se refiere totalmente a esta materia. Lo mismo ocurre en el volumen I del Canto del cisne en que insiste, de una manera tan especial,

253 AUGUSTE PINLOCHE: *Pestalozzi*, París, 1910, p. 149.

254 PESTALOZZI: *Cómo enseña...*, o. cit, p. 51.

en el lenguaje en sus relaciones con la intuición, sobre los estímulos de los sentidos en la enseñanza de esta materia, el aprendizaje de una lengua extranjera, la educación intelectual por el lenguaje, etc.²⁵⁵

Estos principios de la importancia de este instrumento para alcanzar el conocimiento, que en teoría han seguido teniendo enorme vigencia, en la práctica, en verdad, nunca fueron valorizados en su amplitud por los educadores modernos. Durante este primer año de nuestra prueba, pues, fui en estos pasos, lento, paciente y observador. Sin crearles mayores imposiciones a los niños, pero tampoco sin concederles todo lo que exigían. Hablábamos mucho sobre todo lo que me preguntaban, en un ambiente de gran lealtad. Aprovechaba la avidez que demostraban en sus preguntas, que, a veces, parecían saltar de la tierra a la luna, pero que en el fondo siempre estaban unidas por ese hilo sutil del interés asociativo. Además, aprovechaba hacerlo ahora, seguro de que más adelante tendría que callar y aprender entonces su lección duradera para el resto de mi vida de maestro.

El movimiento y actividad generales de la aldea, sus personajes y trabajos en sus relaciones con nosotros, formaban como el cimiento de nuestra labor. Luego, la naturaleza y sus fenómenos: vida y muerte de los vegetales, animales, mares y colinas, músicas y astros, vuelos y siembras; la miríada y minúscula vida de los insectos o la eterna y trascendente proyección luminosa del astro. Todo lo que era vivo y continuo drama en el alma del niño, cruzaba entre nosotros para dejar algo de su sabiduría, de su experiencia, de su color, de su forma, de su ritmo. Sobre nuestro conocer había como un día eterno. Yo empecé, entonces, más que a hablar, a oír. Sobre lo que preguntaba casi nunca daba una lección, porque eso no es lo que pide el niño, y sí, apenas, le contestaba concretamente en un par de frases muy concisas y justas, lo que exigía. Lo necesario para satisfacer su inquietud. Y recababa, luego, su opinión sobre todas las cosas. Cuando los niños opinaban eran de una extraordinaria sabiduría, llenos de belleza y originales casi siempre. Pero no sé por qué razón, ninguno de ellos se animaba a condensar por escrito sus opiniones de una manera valiente y decidida. Yo suponía que les

255 JUAN ENRIQUE PESTALOZZI: *El canto del cisne*, Madrid, 1927, pp. 18 a 23.

faltaba todavía ese *élan* de crear, ese medio paso, el más difícil, que nos retiene a todos en el camino que va del pensamiento a su expresión. No quería forzarles a nada; quería sencillamente proceder como hace el apicultor que pone el recipiente debajo de la colmena y la abre para que desangre su miel...

¿Cuál y cómo debería ser propuesto ese emulativo? Es posible que los niños pensarán en la poca importancia que podrían tener para mi interés, sus opiniones, creencias o pensamientos, antes que las muy sabias que hacen el fondo de la cultura permanente. O tal vez fuera que no estaba todavía bien resuelto en ellos ese poder creador capaz de traducir sus emociones por necesidad. Y, sin embargo, era bien cierto que cada uno de ellos, en determinado momento, tenía una novedad que traducir, tenía un valor personal que desentrañar.

Cierto día estábamos recostados sobre las hierbas del bosquecillo silvestre que rodeaba la escuela. Nos entreteníamos en distinguir y apreciar los distintos verdes que había en las hierbas y árboles del lugar. No se oía otro ruido que algunas entrecortadas opiniones, en voz baja, y la monótona pero alegre canción de un agua que caía entre las piedras. Me pareció ver que todos estaban muy absortos en la contemplación del paisaje, del que cada uno agregaba una observación personal de la realidad presente. De pronto un pájaro vulgar irrumpió el silencio, que rondaba por instantes, y se posó sobre uno de los árboles que nos servía de techo. Entonces todos, sin excepción, enmudecieron de repente y quedaron por largo tiempo atentos a los menores movimientos del pajarillo, en una especie de religioso silencio. Quedé, como ellos, igualmente en silencio, mirándolos. Escrutando cada rostro por fuera y tratando de seguir la ideación más allá de lo consciente mismo. No tenían la cara de algunos instantes atrás, ni la de todos los días. Había algo de pensado, misterioso y feliz, que, vi bien, era una idea caliente que caminaba por dentro de la piel de cada rostro. Cuando voló el pájaro, todos respiraron. Tomé una hoja de papel, escribí algo, la doblé para que no se pudiera leer lo que había escrito y alargándola al primer niño que estaba a mi lado, le dije: —Esto es lo que pensé sobre ese pájaro, en este instante... El niño me miró, se sonrió, escribió algo también sin vacilar un segundo, lo dobló para que no lo leyera su

compañero y corrió el papel al siguiente. Y así, sucesivamente, se escribía, se doblaba para no enterar al de al lado y la hoja seguía su camino, enhebrando pensamientos. Cuando terminó este acto silencioso y rápido, leímos lo dicho por los compañeros. Entresaco algunos pensamientos de esta primera expresión de emoción colectiva traducida espontáneamente:

El pájaro, para el grupo de niños en que estaba yo, era como una flor desconocida, porque a todos les causaba admiración, y, sin embargo, lo vemos todos los días... Juan C. Sallé, trece años.

El se balancea en la rama, como un buque en medio del mar. Celestino Noguera, trece años.

El pajarito estaba parado en una ramita, y parecía una espina su piquito rosado, que tenía clavada y sin embargo era con ella que entonaba sus canciones más hermosas. Adelaida Faedo, diez años.

Los pajarillas son la belleza y la alegría de nuestra vida. Por ellos es que vivimos alegres, viéndolos perderse allá entre el sol y las nubes. María L. Rivera, trece años.

Hermoso pájaro que contemplas lo que decimos, ¿qué nos dirás tú? Aurora Rodríguez, doce años.

Los pájaros tienen pico y se rascan con él, porque les es más fácil, lo mismo que nosotros con las uñas. Electra Vera, diez años.

Y así continuaban los treinta y tantos pensamientos restantes, sin que se repitieran ideas u observaciones en ellos. Con estas impresiones escribimos la primera página del libro de lectura colectiva, que cada uno decidió ilustrar a su manera. Estábamos casi a mitad del año. Este pequeño esfuerzo coordinado naturalmente, sin imposición alguna, disciplinado por una lógica relación, producto de una expresión espontánea, había costado más

de tres meses de trabajo. Tres meses en que se sucedían nuestros paseos y viajes, andanzas y emociones diversas, silencios que enseñan, «descubrimientos» continuos. Tres meses en los que ninguno había demostrado deseos de enlazar la realidad con su emoción. ¡Tan fuertemente están siempre subordinados los niños a esa torpe práctica escolar anterior!

De este mismo modo fueron recobrando lo suyo; fueron volviendo a aquella su figura, perdida en la vulgaridad conceptual de la escuela, fueron volviendo a su propia imagen. Al final de este primer año, en el que no ahorré esfuerzos para refirmar en cada uno sus palabras propias, sus matices particulares, sus imágenes tan privativas de cada cual, etc., se acentuaban diversos rasgos importantes en el grupo, en este aspecto. La lectura del libro texto, esa lectura de la memorización que tanta importancia se le suele dar, fue substituida por lectura libre, aunque todavía dentro de la selección impuesta por la biblioteca precaria; pero en todo caso, siempre buenas obras, todas las obras maestras adaptadas a su Lenguaje, cuando no en su original que siempre es preferible. Nada de «lectura para niños», sino siempre aquella «penetrable» —que dice Vaz Ferreira— y que es capaz de trascender sus horizontes.²⁵⁶

Como trabajo complementario y ampliatorio, de ensayo, sobre las lecturas se había propuesto un cuestionario por algunos, que me pareció irrefutable. Era obligación de contestar, después de la lectura de cada libro, algunas preguntas como éstas: «¿Le interesó la obra o no?; en ambos casos ¿por qué? Qué parte le interesó más y su razón. Cuál de los héroes y personajes que conoció le interesó más y por qué? Y otras más. Tiempo después nos enteramos que *mister Spain*, de Detroit, usaba este procedimiento en sus escuelas *platoon*, según narra Sainz.²⁵⁷

Una fuerte cordialidad, casi fraternal, había creado entre el grupo un sólido sentido de amistad, producto de esa intimidad diaria que vivían y traducían en sus páginas, y, sobre todo eran más dueños de una seguridad admirable, cosa que guardaban un poco como en secreto. Además, sucedía un fenómeno importantísimo:

256 JESUALDO SOSA: *La literatura infantil*, Buenos Aires, 1944.

257 SAINZ: o. cit., p. 94.

si antes era yo quien les llevaba al conocimiento, ahora eran ellos quienes me arrastraban a él. Voraces en sus deseos, todas sus ansias y secretos volcaban en la escuela. Menudeaban preguntas y cuestiones que era necesario ordenarlas y darles una estructura general para que el provecho fuera el máximo para todos. Las contestaciones eran escritas en los libros diarios, con carácter general.

Al terminar este primer año, nuestra experiencia se podía sintetizar de esta manera: en lo moral, confianza en sí mismo, respeto mutuo, sentido de la personalidad humana, alto interés por todos los problemas que nos rodeaban, amor y entendimiento por todas las cosas dignas de ello. En cuanto a la expresión: la seguridad en cada uno de ser dueño de su instrumento expresivo, de que él es intransferible y que suena de acuerdo tanto con nuestra razón como con nuestra emoción y que, sin duda alguna, es particular en cada una de sus formas y matices. En lo cultural, que la expresión despierta deseos de conocimientos que sirven para aumentar la eficiencia de nuestra expresión, y que es necesario satisfacerlos en seguida.

A fin de año realizamos un gran festival para entregar el libro diario terminado, de cada uno, a sus respectivos padres. Este libro, compuesto por simples cuadernitos, era titulado por cada uno y encuadernado artísticamente, reuniendo los elementos decorativos apprehendidos. En su confección, pues, se empleaban los conocimientos técnicos, pero pasados por «el gusto» del niño para la presentación de su propio libro, respetándose su título original, los papeles y telas, géneros y materiales diversos, que usaban para su encuadernación, etc. De este modo abundaban títulos pintorescos, severos, presuntuosos, abstractos, etc., como éstos: *Huella*, *Corretear*, *Estrella de un mundo*. *Sueño realizado*, *Muñecos de cartón*, *La virgen y los niños*, *Nuevo mundo*, *Arco iris*, *Las piedras encantadas*, *Camino arriba*, *Risas infantiles*, *El libro de las nubes y el hombre*, *Pienso, trabajo y canto*, *Del claro corazón*, y muchos más. El libro, que se le entregaba al padre como depositario precedido de un pequeño informe sobre la labor del hijo durante el año, llevaba, además, a cada hogar un conocimiento determinado, que mucho nos importaba que conocieran también los familiares.

Este grupo entero solicitó a la escuela permanecer un año más y organizar unos cursos de extensión cultural —por falta de otra institución educativa complementaria en la aldea— con los que tuvieran conciencia de haber terminado el curso anterior. Se aceptó el temperamento, además, porque ello permitiría recoger los frutos de la influencia de este grupo en el entrante. De modo, pues, que en el año siguiente tuve a mi cargo a este grupo sedimentado, orientado y formal, más los que venían del otro tercero con todas las deficiencias anteriores. La severidad, el compañerismo, el interés del grupo anterior por todas las cosas, fue como una especie de redescubrimiento para los nuevos. Al principio hubo fricciones y separaciones, distancias de experiencias y conocimientos entre unos y otros, y dos morales para actuar, distintas. Los primeros planeaban las cuestiones, hacían su proyecto de trabajo para la semana o la quincena, se adoctrinaban en lo que respecta a fuentes de información y se dedicaban a sus trabajos con profunda conciencia de su responsabilidad, castigando a los remisos o apoyando a los ávidos por su propia cuenta. Me molestaban lo menos posible y solo para consultas fundamentales. Mientras que yo, con los nuevos, repetía los anteriores trabajos que había realizado con el primer grupo: observar, discutir, opinar, planear.

En vista del resultado tan feliz de nuestros trabajos, la maestra del otro grupo de tercer año, me pidió para iniciar los suyos bajo mi dirección y con ese plan expresionista, centralizando los intereses partiendo del niño y la aldea aunque en la escala de sus conocimientos, es decir, una etapa anterior a la nuestra. Ellos también querían trabajar así, expresar libremente sus emociones, crear el clima de su trabajo interesado y vivo, reunir sus experiencias en un libro personal. Observé que el nuevo grupo que ingresó a mi curso tenía cierta ductilidad de entendimiento y de disciplina para el trabajo libre, una sensibilidad más afinada y un poder expresivo más desarrollado creado por la superioridad moral e intelectual de mi clase en su contacto con la escuela entera. Era que en los caminos, en los juegos, en los recreos, en todos los instantes ese grupo —en el que se contaban además algunos niños verdaderamente maravillosos como Adelaida, Aldo, Juan Pablo, etc.—, había

ido imponiendo una jerarquía de lenguaje fácilmente reconocible, ya no aquel grosero y trivial de la escuela en general.

LA SORPRESA, COMO MÉTODO, NO ERA SERIO, PERO LOS RESULTADOS ESTABAN A LA VISTA. . .

Cuando algunas personas serias, en general pedagogos, amigos ocasionales que visitaban la escuela, me preguntaban si usaba algún método moderno o qué método en su defecto usaba, para obtener estos resultados expresivos y esta educación tan natural que tenía nuestro grupo, solía contestar que «la sorpresa». Y aseguro que decía verdad, aunque la sorpresa no podía ser tomada muy en serio como método. Nosotros vivíamos ese espectáculo diario «de la propia curiosidad de los niños, determinado por el propio paisaje que vive el niño», como se ha dicho. Y entonces mis observadores ya no me preguntaban más nada. Y esto se explica, porque la sorpresa no estaba catalogada, como método, por ningún pedagogo...

La verdad es que nuestro trabajo era todavía incierto como formulación teórica, sistemática, pero tampoco nada obedecía al capricho, sino a razones fundamentales. Trabajábamos más de la cuenta, ésa era la realidad de nuestra función. Analizábamos, nos documentábamos y pensábamos, uniendo estas documentaciones a veces días y noches enteras. Nuestras fatigas no tenían esperas ni reposos. Olvidamos toda preocupación personal, terrena, para entregarnos totalmente a esa complejidad que se desenvolvía frente a nuestra creciente inquietud. De este contacto puro y humano con todas las cosas, había en los niños, casi siempre, una inmediata respuesta expresiva. El documento, por lo general, entonces, era feliz en su traducción; hallazgos inolvidables que nos enternecían hasta la suprema felicidad. De vez en cuando hacía una recolección de antecedentes de esta clase y realizaba un rápido viaje a la capital a consultar con mis amigos intelectuales el valor de estos trabajos y la importancia de este método para descubrir capacidades expresivas. Pero a menudo, solo una altísima angustia me acompañaba de regreso. Los poetas no creían nada. La poesía seguramente era privativa de sus intelectos. Todo, según ellos, no era más que

producto de mi profunda gravitación sobre los niños. Yo resultaba ser, así, un sugestionador que hacía producir tales milagros en el alma del niño. ¿No eran sus expresiones, casi las mías propias? ¿No eran sus palabras, mis palabras, mis símbolos, mis imágenes? Nadie creía en esto del poema, de la palabra o del pensamiento propio de cada niño, en algo más que no fuera «mi influencia personal». Pero sobre esto ya volveremos en un capítulo especial... Olvidaba sus acusaciones y retornaba de nuevo a mis niños, a ponerme en contacto con la profundidad de sus imágenes y con la fe reveladora de sus más poderosas capacidades. Ahí, entre ellos, de nuevo reiniciaba mis trabajos, con más ardor y seguridad que nunca. Y seguía viviendo capítulos de grandes desvelos, impresionado por la luminosidad, por la sabiduría de los conceptos infantiles. Aquellas primeras palabras habían dejado el paso a otras más depuradas de dicción, más plenas de contenido, más luminosas en emoción.

El proceso de esta marcha del grupo repetidor, que era aquel cuya experiencia cuidaba de seguir paso a paso, puede resumirse de esta forma. A los tres meses del segundo año, la expresión en general tenía este tono y depuración:

Tres preguntas al árbol:

—¿Qué estás mirando, árbol?

—Las nubes que son más bellas que yo.

—¿Qué son esas ramitas que parecen que te adornan?

—Son enredaderas, que tanto me adornan, que ya creo que fueran mis ramitas.

—Árbol, de noche, cuando estás en silencio, ¿no miras las estrellas que te adornan?

—No las miro, pero en silencio digo para mí: ¡por qué no vendrán conmigo!

Mateo Breiton, trece años.

O las que surgían de lecciones, como la que narran los compañeros sobre el tema «Barquito de papel». La clase, afanosa como un hormiguero, diseñaba mapas y proyectaba letras para un plan en ejecución. Sin embargo, dos espíritus al parecer contrarios a la labor colectiva, distraídos por adentro, quizás más lejos, más allá de la realidad que los afanosos, divagaban con las manos sobre un

gran papel, construyendo el barco imaginario o cierto que los llevaría a la isla maravillosa del sueño constante del niño... Manuel y Mariano hicieron detener el pensamiento de toda la clase y entonces surgió la emoción expresada concretamente, de cada uno de los presentes; porque el maestro lo es cuando es capaz de entender que esto es más importante para el niño que el laboreo de una actividad que no absorba toda su imaginación.

¡Oh, barquito! ¡Cuántas partes recorrerás! Sin embargo nosotros te vemos ahí encima de esa mesa... Pienso que eres como nosotros; ¡que recorremos todo el mundo y, sin embargo, estamos sentados mirándote!. ¡Barquito, quién pudiera ser como tú, para tirarse al río y recorrerlo cantando...!

María E. Zenone, trece años.

O los temas de sus propias cosechas, como éstos:

Lo que pensaba acerca de mis zapatos:

Recién estreno un par de zapatos que están hechos de cuero de colores y de rara forma. A veces cuando juego a la rayuela parece que dicen «No me estropees de este modo...» Cuando voy a la escuela a caballo, no ven todo lo que yo veo. No ven todos los campos verdes; no ven los aromos en flor; no ven los sauces que se tiñen de verde y rojo; los montes de eucaliptos que parecen sombras de grandes fantasmas, ni tampoco la máquina con sus vagones, que va sobre su camino brillante. Si vieran todo esto ¡qué hermoso les parecería! Pero son sordos, no ven, no hablan, no comen, en fin, son pedazos de cuero. Si ellos vieran la luna, cuando está llena, con sus montes de piedras ya...

Elsa Fressone, doce años.

Véase, en la propia Adelaida, la enorme diferencia que existe en su nuevo Diarito de turismo de este año. Tomemos un solo día de ese Diario, por ejemplo:

MIÉRCOLES... Desde mi ventana contemplé el paisaje. Del lado opuesto del arroyo, crecía un monte espeso y cerca de él una casita. La gente que vive en este pequeño hogar ha querido parecerse a los pájaros y construir su nido al lado de ellos. La máquina pasaba con su gran cola cargada de piedra. Las piedras iban silenciosas y siempre duras. ¿Por qué no serían más blandas y hablarían? Los hombres que son duros, son malos, y ellas

también lo serían entonces. No hablarían porque sus palabras serían feas y harían llorar a quienes se las dirigieran. Los vagones seguían pasando, solo con ellos se entendían las piedras. Tocó el pito y la gente salía como hormiga del taller. Un gran silencio hubo. Empezó a caer la tarde. Se escondió el sol y el horizonte se pintó de rojo. La noche se acercaba como un gato...

Adelaida Faedo, diez años.

A mitad de año, las sorpresas expresivas siguieron en aumento. Tanto en el tema, como en la forma. Por ejemplo:

Mis diálogos serán con la piedra y el alma: A la piedra le preguntaría: —¿por qué eres tan dura y de dónde sales? Y la piedra me contestaría:— Yo nazco de la naturaleza y el que me inventó o me vio primero, me llamó piedra. Soy dura porque aquí, ya ves, todo niño travieso que me encuentra, me rompe; lo mismo los obreros con sus marrones y macetas. Y citando soy grande y formo canteras, me deshacen a fuerza de barrenos, sin saber qué dolor siento. Como soy piedra y no sé hablar, por eso dicen que no sufro. Cuando a los barrenos los cargan de dinamita y pólvora, nosotras lloramos y ya nos despedimos. Al alma le preguntaría: —¿Qué eres alma, y de dónde sales? — Yo soy un aire que salgo de debajo de la tierra de todos. Después que vuestra vida termina formamos el alma; soy el aire que todos los días veis. Soy también el espíritu santo que mana dentro de todas las personas que existen.. . No me ven, soy como las palabras que no ven. Soy aire, soy espíritu, soy lo que queda después que muramos...

María E. Zenone, trece años.

Todos estos poemas, como puede verse, son hechos sobre los elementos corrientes de todos los días. No hay premeditación siquiera en la originalidad del tema. El asunto es sencillo: al tan manoseado verano de las composiciones escolares, a los zapatos, a la piedra, etc. Esta selección de materiales expresivos se operaba casi insensiblemente. Se trataba de que cada cual fuera usando las voces que mejor se identificaran con sus deseos. No obstante, ya a esta altura de nuestro trabajo, cada niño tenía sus aficiones de temas determinados; al uso de imágenes determinadas, en unos predominando el lenguaje coloreado, en otros el de mayor plasticidad, no simplemente color; otros todavía usando ritmos

musicales, *ritornelos* o especie de claves para personalizar más sus creaciones. De este modo, aclarando solo aquellos aspectos en que la palabra tenía un sentido final y abstracto, todo ese vocabulario transido que llena con sus lugares comunes las composiciones de los niños, iba desapareciendo de su lenguaje. El propio niño era quien repelía su uso. En su lugar florecían las expresiones más calificadas, verdadera música idiomática capaz de traducir sus conocimientos esenciales.

Es entonces, cuando son capaces de desentrañar de sus emociones todo un caudal de sugerencias interiores. Para M. E. Zenone, de trece años, «el silencio es una gran oscuridad que mana en nuestro cuerpo y alma». «Si siempre existiera el silencio sería tristísimo.» «Sería como grandes valles sin un pájaro y sin un niño»; para Mateo Breiton, de la misma edad, «el silencio se parece a los médanos del río»; para Irma Robert, de once años, «el silencio se parece a un pobre niño mudo; no habla, vive solo...»; para María Dusser, de doce años, «el silencio es triste como un árbol que está solo en el campo, sin ni un pájaro ni animal que le rodee».

Estos mismos niños, en sus relaciones profundas, ven «arroyos largos como sombras» (María Dusser); para ellos hay «noches en que la luna es un pan de oro» (Mateo Breiton); ven en la simple mesa con papel verde, «agua de una laguna que no corre y se va poniendo fea» (Ludovina Vera, diez años); se dirigen al verano, como a un amigo, porque «trae la serenidad, las golondrinas que vuelan en la tarde clara, el arroyo manso que resbala en la piedra» (L. Vera); ven en los talleres a «las máquinas calladas, dragones encerrados que esperan la claridad del día para lanzar sus lenguas de juego» (Adelaida Faedo, diez años); pasan por las «avenidas de dormidos sauces» para «despertarlos», «y sienten su tristeza en sus corazones» (A. Faedo); y evocan el otoño solo como quienes han descubierto nuevos sentidos para no dejar escapar nada del gran concierto del mundo. Así Rodolfo Vera, de catorce años, «preferiría irse junto con él, sintiendo siempre la frescura de su cara de ambiente puro y tierno»; Juan Pablo Guerra, de doce años, ve que «la hierba está verde como esperanza que llega y esas florecillas se han abierto con tanta alegría que parece que se rieran del frío que va a venir»; alguno, como Ludovina, cree «que en estos días en que

finaliza el otoño, va a ser la unión de las nubes con las estrellas, porque hace ya tiempo que no se ven tantas nubes cortadas por las estrellas». Violeta Gastan, de diez años, en cambio, en este otoño, siente «una alegría fantástica y que todo el mundo está sereno. Me parece que estoy en la primavera del cielo». Irma Robert, de 11, lo siente agradable «porque me parece que voy en un barco grande, camino quién sabe adonde»; aunque, agrega, «estoy escribiendo sobre una gran mesa, frente a un cielo azul lleno de nubes y aun gran bosque verde lleno de árboles». Y todavía, Mariano Fernández, de doce años, siente que se vaya porque es «como si se fuera un hermano mío al otro mundo». Recién creímos que empezábamos a estar en el punto de partida de la depuración que ansiábamos.

UN MÉTODO EMULADOR Y EL CRECIMIENTO DE LAS SORPRESAS. EL PORQUÉ DE NUESTRA DIATRIBA CONTRA LA COMPOSICIÓN...

Al final de este segundo año y principio del siguiente, el trabajo fue más agradable; no era necesario insistir tanto en conferencias sobre la marcha de los trabajos y las formas de realizarlo. Los alumnos que venían del otro año tercero —que había pedido para seguir nuestra línea— traían ya una disposición mucho mayor para la expresión, cierta depuración de lenguaje y una gran facilidad de adaptación al nuevo ambiente de trabajo. No obstante, en los primeros tiempos, existía la enconada resistencia de los ingresantes contra el clima de la clase, de suyo depurada y profundamente sensible para advertir los matices de todos los problemas. Vimos que las lecturas obligatorias conspiraban contra la mejor formación del léxico personal de los niños, por el rebuscamiento ideológico de que suelen hacer gala; entonces se decidió suprimir los textos de lectura. Todas estas medidas no se adoptaban sin previas consultas de documentaciones, estudios e investigaciones prolijas, en las que intervenían ya todos los maestros.

Era absolutamente evidente, que la influencia de estos grupos y el del ambiente que creaban sobre el resto de la escuela, se hacía sentir en forma muy sensible. La imitación, por otra parte, se advertía como factor nada despreciable y de benéfico resultado. En el tercer

año de la prueba, algunos que aun quedaban en la escuela de aquel primer grupo, y los que por la tradición del medio habían ido realizando su trabajo dentro de esa libertad y novedad crecientes, opinaban, criticaban, rechazaban o aceptaban ya dentro de gran libertad y conocimiento de sus propósitos. Nuestro trabajo casi exclusivo era entonces el de nutrirlos intelectual y sensiblemente. Y confieso que nunca vimos mayores avidedeces que las de estos niños. Oíamos buena música: Bach, Beethoven, Mozart, Haendel. Schumann, muchos modernos y el folklore seleccionado de muchos pueblos. Los comparábamos y analizábamos. Leíamos en coro, sentados en los bosquillos o debajo de los altos árboles de la avenida, la vida de los héroes, los grandes creadores, el influjo de sus actividades en sus respectivos tiempos. Analizábamos el movimiento de la historia y no nos despreocupábamos tampoco por las novedades de las ciencias, de las artes, de las industrias y de la política.

Y, sobre todo, estábamos en un continuo contacto edificante y amoroso de las cosas de la Naturaleza en sus relaciones con el hombre y sus necesidades. Vivíamos una vida de grandes preguntas y respuestas. Desterramos horarios, fiscales, asignaturas formuladas, recetas generales. La escuela era una casa abierta como un templo, a todas las horas; desde el amanecer hasta las altas horas de la noche estábamos en un contacto permanente y en un influjo mutuo de profunda hermandad. El niño había hallado, por fin, su casa, su hogar, a donde entraba y salía todas las veces que quería, en donde se nutría de todo lo que necesitaba, y en nosotros, los maestros, unos hermanos más grandes, avizores a sus deseos, intérpretes de sus necesidades, sin limitaciones ni reticencias. Esta vida, aparte de que nos proporcionaba la intimidad del niño para alcanzar el secreto de su logro creador, lo dignificaba en sus relaciones, en sus juegos, en su vida corriente y fortificó en él lo que después se llamaría «la revolución».

La tensión de nuestra vida de sentir y conocer, de crear continuo, alcanzó tal grado de febrilidad, que hubo necesidad de equilibrarla muy seriamente con un bien regulado deporte que completó, entonces, en forma perfecta, la actividad general de la escuela. Se formaron *teams*, en todos los deportes, tanto de varones como de niñas que repetían en el juego, entonces, lo que hacían en lo demás.

La armonía y la unidad de sus juegos causaba la misma admiración que sus demás trabajos expresivos; es que no era otra cosa que el producto de esa nueva responsabilidad individual de que hacía gala el niño. Era indudable que el ambiente en general que vivíamos, el ritmo del trabajo que nos envolvía tenía una gran participación para alcanzar la pureza de esta expresión trascendida de todo apremio, de todo compromiso o formalismo. Era una expresión natural, llena de espontaneidad y producto de una necesidad de traducción de tales estados interiores. Pasábamos a veces, semanas enteras en un total encantamiento, en una especie de desperezamiento, al parecer infructuoso. Recuerdo bien un día del final de otoño en que todos pasamos una mañana entera recostados en las hierbas, mudos, sin deseos de otra cosa que oír canturrear el agua sobre las piedras del riacho y gozar de la tibieza del sol. Un día de esos en que ninguno tenía el menor deseo de abrir la boca para nada y luego al final del día, cuando la tarde envolvía al paisaje con esa melancolía ribereña tan dulce, los compañeros hicieron unos botecitos con las hojas de *block* que llevaban para su experimento de física proyectado y los echaron agua abajo del río... Lo que surgía entonces, como expresión era sencillamente magnífico. Que nos basten dos o tres poemas para demostrarlo:

Los viajes: Alrededor de mi cuarto. Largo tiempo como mi vida, ha sido mi viaje alrededor de mi cuarto. Mirando huequito por huequito, viendo en ellos genios, geniecillos, hadas buenas, brujas y gnomos, rodeando la claridad de la luna. Llego a la puerta, que silenciosamente duerme en su cama hueca y entro a mi cuarto. Veo mi cama que parece moverse con la ternura que lo hace cuando me acuesto y envuelve mis alegrías y mi alma que cae rendida de gozo como las estrellas. La lámpara da toda su luz, viéndose el cuarto lleno de sombras negras y grandes. Mi mano pequeña como una estrellita es un mundo. En la ventana, los bichitos de luz, surcan el negro espacio como una alegría en la honda tristeza. Cuando la luna se despierta de su largo sueño y aparece en lo alto rodeada de nubes, como las espumas rodean las aguas del riacho, desde mi cama quiero atraerla con cantos como las sirenas. La vuelta entonces ha terminado. Ha empezado cuando el sol comienza a asomar como un lobo hambriento que avanza y avanza. Ya es

mediodía. Ya el sol recoge los labrados campos y él tañer de las campanas. Recién ha terminado el largo y vivo viaje alrededor de mi cuarto.

María E. Zenone, catorce años.

Pequeñas historias de animales: La hierba que come el caballo. Las crines del caballo, que yo miraba por la ventana, se movían como un monte en guerra. La tierra parecía moverse bajo su trompa; hacerse blanda como para que nacieran nuevas hierbas al instante. El caballo con su lengua dura las arrancaba y se alimentaba, como un niño que le arranca el cariño a su madre; él lo [tomaba de la tierra. Tlon, tlon... En el suelo sus dientes suenan como campanas anunciando muertes en el suelo. La tierra parece temblorosa bajo él, pensando que ella es campana... campana que se pierde dentro de la cabeza del cielo.

Adelaida Faedo, diez años.

Estos poemas de extraordinaria y original belleza, depurado idioma y concepto, mediante la imagen tan plástica y sensible, son infinitos en su número. Se les cuenta por cientos. Sin embargo, al deseo de exégesis que nos entra, frente al cúmulo de enseñanzas que ellos encierran, doy paso al análisis de los hechos y a su desarrollo, para que el valor de esta demostración se desprenda de la experiencia misma, la viva lección, sin duda.

Entre los aspectos en que se notó mayor influjo de la tradición, el de la síntesis no fue de los menores. No simplemente porque del análisis pasaran a la síntesis, como supone la psicología que necesariamente deben pasar los niños en su expresión —porque no siempre sucede así de tan regular—, sino por la costumbre de *redondear* la expresión que se proponían. Las clásicas composiciones escolares —que todos conocen— son siempre piezas que pueden empezar y terminar cuando se quieran; a las que se les puede quitar el principio o el final, o ambas cosas a la vez y quedar lo del medio sin desmedro alguno, porque, en definitiva, nunca dicen nada. Son simples recuentos de frases hilvanadas sobre un tópico. No así las expresiones que se proponen los niños, cuando quieren decir concretamente una emoción o una experiencia. Cualquiera de tales formulaciones se verá siempre, desde el más simple pensamiento corriente sobre los mil y un asuntos en el que puede opinar, hasta

los poemas, cuentos u opiniones sobre determinados asuntos, llevan un sentido que tiene un principio, un medio y un fin, como lógicamente debe suceder... aunque no suceda nunca. Siempre alienta en cada una de sus expresiones un concepto medular que las vertebra y empala. Además, como se puede ver en cualquiera de los trozos de estos niños, que se analice, la palabra no se circunscribe a su simple denominación, sino que siempre está en función del concepto perfectamente enraizada a las necesidades expresionistas del niño.

Sus observaciones sobre las cosas y los hechos que sirven a su conocer, por otra parte, en ningún instante resultaban un análisis frío, anatómico, o una disección por el gusto de realizarla, sino que siempre eran revalorizaciones totales, desde el punto de vista de un nuevo conocimiento leal a su función transmisora, y una acepción nueva para su conocimiento. Era como si recién en ese momento, los niños empezaran a conocer. Ratificaban de este modo el criterio de que solo quienes llegan al análisis de las cosas y seres, con gran minuciosidad, pueden realizar en profundidad la síntesis, luego. Aldo Faedo, cuando tenía doce años condensó esta manera de entender las cosas de un modo, a mi juicio, excepcionalmente exacto:

Cuando el maestro me da un poema cualquiera para que lo ilustre, leo las primeras palabras, y si me gusta, un frío me corre por todo el cuerpo y como si fuera una cinta sin fin, lo leo de nuevo, y en realidad es interminable porque cada vez le encuentro una cosa más interesante. Lo leo dos, tres, cuatro veces y cada vez es más lindo. Después lo ilustro y cuando termino el dibujo, lo miro entrecerrando los ojos y todo el dibujo se convierte en un redondel. Entonces estoy seguro que está bien, porque todas las cosas bien terminadas para mí son redondas.

Esta afirmación de Aldo, no es solamente visual, sino intelectual: es la conversión plástica del asunto hecha aptitud en el espíritu sintético del niño. Mejor dicho todavía, es la concreción final a que llega, o debe hacerlo, el conocimiento en la conciencia del niño.

LA COLECTIVIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PERSONAL Y LA INALTERABILIDAD DEL ESTILO DE CADA CUAL

Al tercer y cuarto año de nuestros trabajos, después de que en nosotros ya no existieran dudas sobre el resultado de este tipo de aprendizaje, partiendo de la expresión hacia el conocimiento, hicimos intervenir el segundo y el primer año repetidor y, al año siguiente, es decir, al quinto de la experiencia, recién intervino la escuela entera en el plan de esta experiencia expresiva. Muy distintos fueron los trabajos entonces, cuando pudimos relacionar todos los años en la expresión, desde la clase de los de adaptación en adelante, y existieron para todos las mismas condiciones que se establecieron para los grupos de ensayos; entera libertad de expresión; estudio de los materiales expresivos de cada uno; depuración de los medios para alcanzar la expresión que fuera la más exacta traducción de sus sentimientos y razones; particularizaciones expresivas e impulsión del niño hacia la creación. El problema tenía así un cauce natural y lógico, sin trabas ni limitaciones, y un clima que favorecía el nacimiento de su mejor expresión. Ya no se hacía necesario colaborar en la lucha de los grupos consigo mismo, pues no había que vencer problemas psicológicos mal encaminados; no había que rectificar rumbos psicológicos de ningún proceso mental.

El niño tenía una palabra suya, propia, que ni la casa ni el ambiente —a pesar de sus respectivas coacciones— habían podido destruir. Las influencias exteriores al ambiente escolar, en el niño, no tienen tanto poder psíquico para realizar su obra porque no son sistemática y científicamente elaboradas como lo son las de la escuela. El maestro tiene una didáctica específica para combatir la personalidad del niño, a pesar de que en teoría se sostenga todo lo contrario. Tiene una metodología muy organizada para la enseñanza de la composición a los niños: imitaciones; calcos en general; vocabularios que se le hacen ingerir —diariamente— al niño de la misma forma que pociones; repeticiones de malos libros de textos, en fin, tiene una completa maquinaria dialéctica para imponer un material determinado, destruyendo en el niño toda posibilidad de

particularización no solo en cuanto a sus conceptos sino simplemente formal, como lo vimos en el capítulo respectivo del lenguaje como instrumento. Nosotros recogíamos todo su material personal y lo desenvolvíamos en calidad y profundidad.

En este trabajo, vimos acentuarse leyes que estaban latentes en el conocer del niño, en su intuir, mejor dicho. En lo que respecta a la parte técnica en general, la tradición, la repetición, la selección insensible que el medio le obligaba a operar, etc., influían en la predisposición del niño a usar un lenguaje coloreado y plástico, esa verbocromía que estudiara Mercante.²⁵⁸ El lenguaje de los niños, entonces, se transforma en casi materia tangible; tiene una concreción en la forma y un color innegables. En construcción y sintaxis, los nuestros eliminaban giros triviales y corrientes, sustituyéndolos por lenguaje de tropos y, si bien cada uno conservaba las características que hacían personales sus expresiones: ingenuos, abstractos, irónicos, humorísticos, realistas, etc., ninguno dejaba de cuidar el principio de su entonación general, cosa que se puede observar en todos. En ese proceso, los niños, sabios como nadie, entierran palabras y modos, y desentierran o inventan —aunque haya psicólogos que aseguren que los niños no inventan palabras— otras, que responden de una manera más íntima a lo que quieren expresar.

Y para que veamos cómo son distintas y originales sus personalidades expresivas, sin perder su fuerza y vigor, ni caer en el amaneramiento o vulgarismo, tomemos un párrafo de cada uno, de varios alumnos de nuestra experiencia.

Por ejemplo, el simbolismo hondo, dramático y oscuro de Rodolfo Vera, a los trece años, luchando por aclarar su intimidad preocupada:

Quando llegue aquel inesperado y triste día, en que aquellos muñecos que dan vuelta en una ronda sonora en el pensamiento de mi vida, dejen de girar, llegará también para mí la noche negra que turbará para siempre mi vida iluminada.

O algunos ejemplos del humorismo, tan suyo, de Aldo Faedo, a los once años:

258 VÍCTOR MERCANTE: *La verbocromía*, Madrid, 1912.

Mis padres pensarían cuando yo era chiquito, que sería carpintero, porque siempre andaba con un martillo y un clavo, aunque pegaba más en los dedos que en el clavo.

Entre los juguetes que se mueven prefiero un tren de cuerda, y entre los que no se mueven un muñeco de chocolate... por el resultado que da.

León y Leal estaban cada uno con su hueso. León es grande y su hueso es mayor. Leal fue entonces a quitarle el hueso, pero León lo corrió y se quedó con los dos. Resultado: por glotón, se quedó sin ninguno. Hay que conformarse con lo que le dan o no dan siempre lo que conforma...

O la armoniosa, profunda y bella poesía de María E. Zenone, que hemos visto a través de todos los ejemplos, de catorce años:

La luna es el silencio de la noche. Sola en medio del cielo, como un buque en medio del mar. Y el cielo es la fuente desbordada de silencio.

O la ingenuidad menuda y dulce de la pequeña Marina (Tita) Plátano, de once años:

¿Cómo serán las estrellas por dentro y por fuera? ¿Cómo serán viéndolas de cerca? ¿Qué espíritu tendrán? ¿No podremos alcanzar nunca las estrellas? Anoche, cerca de las doce, en el sureste, había dos estrellas inmensas y solitarias. ¡Eran muy grandes! ¿Qué tendrán esas estrellas, me preguntaba? Tal vez una sea el padre y la otra la madre y estarían hablando de sus hijos y por eso se habrían ido lejos, para que ellos no los oyeran. Las estrellitas estaban casi todas juntas en medio del cielo y los padres a un costado. Eran muy brillantes. Yo quedé mirando una a una. ¡Ah, estrellita, que eres el consuelo de la noche, quién te habrá dado tanta dicha!

O la expresión violenta, de pie quebrado, como rasurando pie-dras, de Radomir Petroff, de once años:

Este camino me conduce a la escuela. Es viejo y pecos. Camino largo y ligero que se pierde a través de la tierra. Quisiera que hubiera un camino al cielo. Por el camino voy con el corazón risueño y ¿por qué el camino me corre? Loco de amor sigue descubriendo y sigue cantando el camino milagroso. Iba con mi caballo y un carrito, traca, traca. El camino estaba lleno de soldados. Y yo era un asaltante... ¿Por qué tú te llamas camino?

O, finalmente, para no alargar esta demostración, la música sostenida, íntima, de la expresión de Isolina Chevalier, de trece años, en sus canciones sobre el pájaro, la danza y el mar:

El pájaro se hizo danzarín para buscar y dejar en la vida de todos un nuevo placer, y envolver con la danza la música, y hacer con la danza la paz. Porque el pájaro que ha visto la maldad y también ha visto la paz, supo un día, ofreciendo la danza, sacar de las almas el mal... Y desde entonces todos danzaban. Y danzando fue que el mal se acabó. El pájaro se hizo danzarín para, hacer olvidar el mal...





Fig. 24. Fig. 25. Fig. 26.



Fig. 27. Fig. 28. Fig. 29.

Figs. 18 a 29. Proceso de la fundamental evolución del monigote en un niño, de los 17 meses hasta los cinco años y seis meses.

EL INSTRUMENTO GRÁFICO EN GENERAL

Entre los instrumentos expresivos del niño, en seguida de la palabra y antes de la escritura, como se ha demostrado, y que señalamos en el capítulo respectivo, el lenguaje gráfico —tomado en su acepción general como dibujo— es de una importancia incuestionable. Constituye «en el orden simbólico una transición entre el lenguaje y la escritura... forma de transcripción del pensamiento que completa y fija el lenguaje y anuncia la escritura»,²⁵⁹ aparte de que es una de las actividades espontáneas del niño, tan importante como el juego mismo. Es por esta razón que el dibujo, como expresión de la personalidad infantil, adquiere jerarquía indubitable, y así se le explique de la forma que sea, ella no amengua su valor esencial: el de traducir pensamientos o emociones que queremos suscitar en los demás con fines de mejor entendimiento, por una parte, y como exaltación de nuestras posibilidades comunicativas —reafirmación de nuestra personalidad en el medio— por otra. El hecho de que su historia comience con la propia historia de la expresión del hombre en el proceso de la cultura nos demuestra su valor, o como forma de transcripción del mundo exterior por los sentidos del individuo, o como interpretación personal de ese mundo, aun antes de saber del nombre y aplicación de las cosas y seres.

Porque su preocupación, a través de las formas de su graficismo, es evidentemente la de comunicarnos impresiones recibidas en un momento determinado, como así debió haber procedido en sus primeros intentos artísticos el hombre primitivo. Tal vez, como dice Reyes, «con un palo aguzado o un pedazo de carbón tomado de la hoguera, pudo trazar sobre una superficie, aunque defectuosamente, la imagen que correspondía a la impresión que tuvo de una manada de fieras vistas por primera vez. Es así como debe haber nacido el dibujo». ²⁶⁰ Y tanto que es el mismo autor quien nos recuerda aquella experiencia de Luquet, muy conocida, del niño de cuatro años y medio, que, al no poder explicar la primera impresión

259 VERMEYLEN: o. cit., p. 199.

260 VÍCTOR M. REYES: *La pedagogía del dibujo*, Ciudad de México, 1943, p. 28.

que tuvo frente a una devanadora, la dibujó, imperfecta, pero suficientemente clara como para dar a entender su impresión ante tal forma. Ni siquiera sabía su nombre, tampoco sabía expresarlo de otro modo, pero le bastó trazar su imagen gráfica para comunicar su emoción ante una experiencia nueva.

Estos hechos, como el de los abundantes dibujos encontrados en las cavernas nos prueban su antelación a la escritura. «Todavía hay pueblos africanos que desconociendo la escritura, se sirven de dibujos, con figuras muy convencionales para expresar y comunicar sus ideas. Por eso se puede decir que el dibujo ha sido un medio de expresión común a todos los hombres de todos los tiempos y de todos los pueblos».²⁶¹

Sea este dibujo por juego mágico o de participación simplemente con el propósito de modificar la realidad, como dice de estos sentimientos Piaget,²⁶² y como suponen Hoernes y Behnn en su *Prehistoria* sobre los dibujos de los primitivos: «seguramente se pensaba que, por medio de la ejecución artística de las imágenes de los animales se adquiría un poder mágico sobre ellos, lográndose asegurar y aumentar los productos de la caza, atraer los animales, acelerar su fecundidad y otras cosas semejantes... así es que los animales aparecen pintados en las paredes de las cuevas cuando en el exterior empiezan a emigrar o a desaparecer. Las pinturas de las paredes no son, pues, ni crónicas de caza, ni resultados de aficiones artísticas, sino medios para realizar finalidades absolutamente materiales»;²⁶³ o sea como fuere, la importancia de esta expresión en el niño es tan grande que en un momento dado la ciencia entendió que debía auxiliarse con ellos para explicar la evolución mental en el individuo y en la especie, como hizo Lamprecht en Alemania, estudiando la ley que enuncia la repetición de la filogenia en la ontogenia.

261 REYES: o. cit., p. 28.

262 PIAGET: *La representación...*, o. cit., pp. 132 y sigs. Muy importante es todo el capítulo relacionado con el realismo y los orígenes de la participación.

263 HOERNES: *Prehistoria*, pp. 45 y 46.

¿CÓMO SE HA PLANTEADO ESA SIMILITUD DE LOS DIBUJOS DE LOS NIÑOS Y LOS PRIMITIVOS?

Esta preocupación de Lamprecht, en 1904 —la de «que el desenvolvimiento del individuo reproduce, de una manera general, tanto desde el punto de vista psíquico, como desde el punto de vista físico, el desenvolvimiento de la raza»—,²⁶⁴ recogida por la Universidad de Leipzig, dio lugar a las experiencias que arrancan de su famoso cuestionario y que se extendiera no solo por Alemania, sino por otros países. Cientos de kilogramos de hojas de papel con dibujos de niños llegaron a Leipzig desde Suecia, Bélgica, Inglaterra, Italia, Suiza, Rusia, India, Japón, América, África, etc. La tesis de Lamprecht comunicada a la Academia Real de Bélgica, en 1906, afirmaba que las fases del graficismo infantil permanecían idénticas para los niños del mundo entero y que, mediante el conocimiento psicológico que del niño ya existía y las conclusiones que se extraerían de estas comparaciones gráficas, sería posible determinar la evolución de estas dos mentalidades. Frente a tal afirmación estaba el documento contrario de Levistein, tomado de la obra de Maitland sobre niños esquimales. El primitivo dibuja al igual que el niño, casi esencialmente de memoria, porque psicológicamente le es sencillamente más fácil. El dibujo del niño primitivo es como el del actual, realista, y en los dibujos que presenta Levistein, no hay nada de los esquemas mentales que recuerden los de los niños actuales.

Rouma, que fue de los que contestó la famosa encuesta de Lamprecht, sobre esta pretendida semejanza entre el primitivo y el niño, se convenció de que esa semejanza era más aparente que real.²⁶⁵ Y en un amplio estudio demostró que se desconocen los estadios preliminares del niño, en los salvajes, y si bien los monigotes alcanzan similitud entre ambos, desde el punto de vista de la exactitud de las proporciones, de la dirección del movimiento y del proceso de la perspectiva, en cuanto al concepto en general, las representaciones de los animales en los salvajes y en los prehistóricos, son muy superiores a los pocos documentos que se tienen de los salvajes actuales

264 JORGE ROUMA: *Le langage graphique de l'enfant*, París, Bruselas, 1913, p. 9.

265 *Ibidem*, p. 244.

(los del Brasil del álbum de Koch-Grunberg). Aquéllos estaban dotados de habilidad extraordinaria para la representación gráfica de los animales y sus dibujos han sido ciertamente ejecutados por individuos que presentan aptitudes excepcionales y con largo oficio.²⁶⁶ Aparte de esta comprobación general, en cuanto al dibujo-lenguaje, que es el aspecto que más nos importa en verdad, Rouma dice que existen también notables diferencias. Mientras que en el niño el dibujo es uno de sus auxiliares para hacerse comprender, para mejor dar a entender su pensamiento, presentándose como esquemas sumarios, el dibujo de los primitivos es completo, ha sido largamente estudiado y trazado con gran cuidado y, sobre todo, que los trabajos artísticos de los primitivos y de los salvajes están muy influidos por las condiciones del medio, ocupaciones principales, ideas metafísicas, etc., y hacen que su comparación con los dibujos de los niños sea absolutamente imposible...²⁶⁷ Rouma es todavía más explícito cuando agrega «que en los dibujos de los niños no nos encontramos jamás en presencia de las influencias sociales señaladas».²⁶⁸

Es evidentemente cierto que el primitivo tiene una expresión que es producto de su función social, antes que ninguna otra, y aunque en su ejecución de los dibujos hayan prevalecido, como dice Hoernes, el talento y la ociosidad... en parte una causa de estos trabajos. Porque «naturalmente no puede atribuirse a casualidad el hecho de que los habitantes de las cuevas se rodeasen casi exclusivamente con las imágenes de los animales que les servían de alimento y que no se cansaran de representarlos en todas partes donde encontraban lugar hábil para ello, mientras que la representación de los grandes animales de presa son muy raras».²⁶⁹ El primitivo revive las etapas de su medio, sus ocupaciones principales, e imprime con su característica intuitiva, fortalecidas por el realismo del medio que obra en consecuencia, los rasgos esenciales que traducen con fidelidad su estado social y las condiciones en que en él se desarrolló ese primitivo. Las pinturas y grabados que se poseen de los pueblos cazadores, por ejemplo,

266 ROUMA: *Le langage...*, o. cit., p. 246.

267 *Ibidem*, p. 259.

268 *Ídem*.

269 HOERNES: o. cit., pp. 44 y 45.

dice Rouma, son el resultado sin duda de una cultura de aptitudes especiales; son, en una palabra, resultado de una *especialización*, como así lo designa éste. El niño, es cierto que carece de ese estilo gráfico, especializado, que nos dejó el primitivo, aunque discrepamos con Rouma en el hecho de que el niño carece de esas influencias sociales en sus dibujos. Rouma niega rotundamente, como vimos, la presencia de las influencias sociales en los dibujos infantiles, cosa que no aceptamos porque la experiencia nos ha demostrado lo contrario. Los dibujos de los niños captan el medio y lo traducen a su manera.

Lo que creemos diferencia esta aptitud expresionista en la traducción de su medio es la manera como unos y otros estuvieron colocados frente al medio. En el niño, sus relaciones son del individuo al medio; en el primitivo, por el contrario, ya traspuesta esta etapa, expresan la influencia del medio sobre el individuo. En el niño actúa más fuertemente la tradición que la realidad; en el primitivo, al revés: más la fuerza real del medio y sus cosas que la tradición cognoscitiva, abstracta, de tales elementos. En el niño, por eso, estas relaciones pierden su carácter documentario, porque el niño no ordena con naturalidad precisa, sabia, su documentación para alcanzar la fidelidad de estas relaciones, en gran parte porque aun no es especialización precisamente. Y porque, además, todo ese su movimiento expresivo tiende, antes que a otra cosa, a ordenar el caos de los elementos de *su mundo*, en sus relaciones con el mundo exterior. Por eso es que tergiversa los sentidos de su composición la que aparece ordenando por sí las adquisiciones que el niño va realizando. Y de aquí también que la creación infantil tiende a estar antes que el objeto mismo en cuanto a la necesidad de su presencia como estímulo creador, y que los objetos, cuando mucho le representen, no pasarán de ser pretextos. Por eso es que ante su imaginación, las figuras y cosas sufrirán un continuo proceso de humanización y deshumanización.

Salvado este concepto que me parece erróneo en Rouma, ya que no es porque sí que los niños indígenas mexicanos hagan dibujos semejantes a los de los códices, como hemos visto y señala el profesor Reyes, que ha estudiado este problema, como es exacto que hemos comprobado en cientos de dibujos infantiles las huellas de

elementos del medio; salvado este problema, repetimos, anotemos algunas observaciones del profesor Reyes que hacemos nuestras. Primero, «la similitud más apreciable entre el dibujar del niño y el del hombre primitivo, reside, precisamente, en esa ausencia de inquietudes por representar las cosas conforme a la percepción de la tercera dimensión; no le interesan al niño la «línea del horizonte», ni las «líneas de fuga», en una palabra, la perspectiva. Y sin embargo, puede el niño, como pudo el artista primitivo, pasarse sin sus leyes, para representar las más variadas escenas de la vida del mundo objetivo».²⁷⁰ Luego una serie de características que se señalan en el dibujo infantil, «con excepción de la inclinación, consecuencia de la escritura, se hallan en las obras de las primeras civilizaciones, la *rigidez*, la *utilidad*, en las pinturas de las cavernas; la *transparencia*, en los bajos relieves asirios y en los códices mexicanos; la *utilidad*, en el arte egipcio y también en los códices antiguos, donde los personajes principales, los dioses y reyes son representados de tamaño mayor; la *ejemplaridad* es otra característica que encontramos en el arte egipcio, en el oriental, en el asirio, en el azteca. Obsérvese que todos los retratos de estas épocas han sido representados, de preferencia, en posición de perfil, con el ojo de frente, tal como lo hacen los niños. La llamada «ley de frontalidad» del arte egipcio, o sea la tendencia a representar las figuras humanas con el cuerpo de frente y las extremidades inferiores de perfil, es muestra de las más precisas de la *ejemplaridad*. El *abatimiento* puede hallarse, igualmente, en las pinturas antiguas, en los códices y en los manuscritos de la Edad Media, y hasta en interpretaciones de la heráldica.²⁷¹

¿QUÉ PERSIGUE EL NIÑO CUANDO DIBUJA?

¿LA INTENCIÓN DEL QUE SE EXPRESA GRÁFICAMENTE
ES LA MISMA QUE LA DEL QUE DIBUJA?

¿Es simplemente jugar la intención que lleva al niño a dibujar, como cree la mayoría de los psicólogos? Porque, de la misma manera que en el capítulo relacionado con el lenguaje empezamos por

270 REYES: o. cit., p. 29.

271 Ibídem, pp. 205 y 206.

plantear las necesidades que el niño trata de llenar con tal instrumento, debemos hacer en cuanto a este otro instrumento expresivo. Y todavía: ¿todo el dibujo infantil, sea esa primera transcripción fisiográfica, sea su realismo intelectual, o sean, finalmente, sus creaciones de color, todo es juego simplemente? ¿Qué clase de juego, en definitiva? Los psicólogos no han vacilado en contestar nuestro interrogante. Luquet, uno de los que ha estudiado mejor el desarrollo individual del dibujo infantil, a través de un minucioso análisis de los dibujos recogidos sistemáticamente de su hija Simonne, empieza justamente un excelente tratado —resumen de muchos trabajos sobre la materia— con esa rotunda afirmación. «*El niño dibuja para divertirse*. El dibujo es para él —agrega— un juego que se intercala entre los otros... un juego tranquilo que no exige compañero, etc.»,²⁷² aunque, añade un poco más adelante, «un juego que él toma como los demás en serio».

Desde el punto de vista psicológico el hecho de que sea juego, no le resta ninguna importancia a su función, ni a la trascendencia de la misma, sino que, por el contrario, ratifica una «necesidad. Todos, saben hasta dónde el juego cuenta en su vida; qué funciones tan complejas y esenciales cumple; hasta dónde esas funciones colaboran en el primer plano de su desenvolvimiento psíquico, y, finalmente, también es de conocimiento de los estudiosos, que el juego realiza el milagro de identificar al niño con la realidad que vive y con la realidad futura, pues es la mejor preparación que realiza para las actividades prácticas de la vida adulta. No obstante, supervive como concepto identificable al juego el de la inutilidad. ¿Dibujar para divertirse es referirse entonces a un sentido de expresarse inútilmente? Sin embargo, nada realiza el niño ni en ése, ni en ningún sentido, que no sea fundamental para su desarrollo. Por eso, si los psicólogos afirman que su dibujo «se caracteriza por su inutilidad», y la inutilidad puede confundirse con la calidad de inútil, es decir, *no útil*, vano, debemos detenernos a referir cuál

272 GEORGES-HENRI LUQUET: *Le dessin enfantin*, París, 1935, p. 7. Anteriormente Luquet había publicado, en 1913, los dibujos de un niño y varios importantes trabajos en el *Journal de Psychologie*: «Los hombres renacuajos en el dibujo infantil», «Las narraciones gráficas en el niño», «La fase preliminar del dibujo infantil», etcétera.

puede ser el alcance de esa *inutilidad*, máxime que en cuanto a este juego que es su dibujo, nos aseguran que el niño lo realiza mucho más seriamente que cualquier otro (que no es inútil o que puede no ser inútil). Parecería que el concepto de inutilidad no fuera extraño al de falta de practicidad. En tal sentido, no es aventurado afirmar que la mayoría de los actos de la vida del niño, está regulada por fenómenos que parecerían totalmente inútiles o que se podrían clasificar de tales... pero que son esenciales para él y eso basta y sobra.

Claro está que si nosotros aceptáramos la teoría de que el arte es un juego, tesis célebre aunque confusa e incierta, como anota Delacroix; y que «el artista se crea un mundo y lo domina como el niño que juega. El contemplativo está liberado del peso de las cosas como en el niño que juega»;²⁷³ mundo al que al mismo tiempo que trata de conquistar, se evade de él, etc., nosotros no tendríamos ningún inconveniente en aceptar el sentido de Luquet, en cuanto a este aspecto expresivo infantil para todas sus etapas. Pero sucede que ni aceptamos ese criterio porque, como el propio Delacroix, creemos que «el arte supone una actividad más compleja que el juego», porque si bien el arte «es alegría de crear» —como dice—, «él crea una realidad armoniosa; construye un mundo que se impone a los espíritus por su orden y sus leyes», y no se convierte en juego si el que juega no es un artista;²⁷⁴ ni tampoco creemos que se pueda juzgar con la misma medida todo el proceso expresionista gráfico infantil.

Sabemos que la mayor parte de los autores, en especial los psicólogos, no conocen más expresión que este graficismo general del niño, modo genérico de transcripción de ese pensamiento infantil y que, incluso, ni siquiera le designan más que así: *lenguaje gráfico* y que, cuando emplean el término de *dibujo infantil* es para diferenciar períodos dentro de la propia expresión gráfica. Así, Luquet mismo llama *dibujo infantil* a toda la expresión gráfica. Rouma, por el contrario, de la primera forma. Vinet, Verworn, Kerschensteiner, los Sterns, etc., adoptan diversas designaciones: *ideogramas*

273 DELACROIX: *Psychologie...*, o. cit., p. 1.

274 *Ibidem*. Todo el primer capítulo, en especial de la p. 45 en adelante.

(Verworn), *aptitud gráfica* (Kerschensteiner), Reyes llama *expresión gráfica* a la fase ideográfica de Verworn y *dibujo infantil*, la tendencia descriptiva que lo lleva a la representación completa de los seres y las cosas;²⁷⁵ en fin, que estas divisiones y designaciones hasta nuestros días —y tal vez hasta la aparición de estos conceptos— se seguirán multiplicando, pero para encarar un solo y determinado aspecto: el lenguaje gráfico en general del niño, ese que a los once o doce años desaparece del gusto del niño y lo convierte poco menos que en un incapaz para dibujar.

Pues bien, nosotros dividimos, en base a nuestra experiencia y documentaciones, que superó el simple conocimiento del lenguaje gráfico conocido, todo este proceso en dos etapas perfectamente diferenciadas: una, que es en la que él niño se inicia con el garra-pato o garabateo, a los pocos meses de su vida (trece, catorce o quince meses, o después de los diecisiete, en algunos casos) —que estudiaremos a través de la cuantiosa documentación conocida y analizada— y que alcanza hasta la edad en que el niño comienza a concebir el realismo visual, con su consecuencia fundamental, la perspectiva,²⁷⁶ y que por no poder vencer los obstáculos abandona el dibujo; y otra, una segunda y fundamental etapa, desde nuestro punto de vista, en que el niño, superando los inconvenientes y dificultades técnicos que le salen al paso, se enfrenta con la realidad y toma posición como intérprete de un espectáculo que le emociona y trata de expresarlo, en forma original y particular, a menudo creadora, según el modo de ver de cada uno. Como podrá apreciarse, nosotros, en esta segunda etapa, no aceptamos que la intención del niño sea simplemente la de jugar, porque creemos que al igual que el artista en este instante de su vida, se ponen en juego profundas tendencias y en donde su mensaje, como decía Delacroix, será la libertad por la acción y por el sueño. Pero no queremos abundar en diferenciaciones porque hemos de ver en su apartado especial esta forma de expresión que trata de ser creadora en el niño. Sigamos, pues, este estudio con el orden que se ha de seguir.

275 REYES: o. cit., p. 118.

276 LUQUET: o. cit., p. 252.

LAS DIVERSAS ETAPAS E INSTANTES DE ESTE PROCESO DE LA EXPRESIÓN GRÁFICA EN EL NIÑO, TAL COMO SE LE HA ESTUDIADO

La evolución del instrumento gráfico en el niño, al igual que el lenguaje, tiene diversos momentos, etapas, que van señalando muy sistemáticamente los nuevos pasos y adquisiciones que realiza el niño. La psicología se ha encargado de esta evolución, al igual que la pedagogía se ha encargado de la forma como mejor desenvolver las aptitudes gráficas en el niño, o, por lo menos, así cree que hace. En el transcurso de los cuatro tiempos que componen este proceso, como los clasifica Barnés —el de la adaptación de la mano al instrumento, el de la denominación transitoria a la incoherencia de sus trazos y durante el cual aun no existe relación visual entre un objeto y su representación gráfica, el objeto propuesto representar traducido mediante un signo gráfico y el de las relaciones visuales de forma entre los trazos obtenidos al azar y determinados objetos²⁷⁷ en general—, se han señalado varios estadios que empiezan con una etapa física, de ejercitación, la del *garabateo* o *garrapato*, a los 15 meses. Le sigue luego el de la *dirección general*, cuando su expresión gráfica no es solo una intención sino que el dibujo pretende tomar forma y representar el objeto, principio de la transcripción del pensamiento y que alcanza, por momentos, el sentido general de la forma en especial en su *fase fisiográfica* de la que nos relata Rouma su curioso experimento de la manzana.²⁷⁸

Sigue a ese estadio, el del *renacuajo*, de los tres a los cinco años, más o menos, cuando el monigote-renacuajo es dibujado de frente y los animales de perfil, atribuyendo algunos a este hecho al parecer contradictorio (uno de frente y el otro de perfil) la razón de «poder indicar el mayor número de detalles conocidos y también por otras dificultades de orden técnico»,²⁷⁹ aunque para mí es el de abarcar un volumen mayor que, perceptivamente, es lo que más le importa, aunque pueda pasar lo que anota Vermeylen, en etapas subsiguientes. Todavía sucede luego el estadio de la *representación completa*,

277 BARNÉS: o. cit., pp. 206 y 207.

278 ROUMA: *Le langage...*, o. cit., p. 117.

279 VERMEYLEN: o. cit., p. 206.

con una serie de momentos y detalles ricos en datos psíquicos: aparición del vestido, partes del cuerpo, predominancia de los detalles nimios, etc. Más tarde aún aparece el estadio del *perfil*, del que nos brindan estadísticas numerosas y completas sobre si lo que primero se presenta en sus dibujos son las manos o los pies o la nariz y cuáles muestran mayor frecuencia, etc. Esta es la evolución en general del graficismo en el niño, que estudia y comenta la psicología en general, etapa que suele durar, dijimos, de los quince meses hasta los ocho o diez o doce años, según los factores psicobiológicos de los niños. Hay en todo este proceso, pues, una lógica tradicional y propia, con caracteres bien señalados; una determinación de valores y elementos que vienen por herencia unos, que se acumulan sensorialmente otros, que se adquieren por ejercitación consciente muchos.

Esta etapa, como bien se puede ver y en la que todos los niños repiten un proceso gráfico semejante y a la que a veces he diferenciado de la siguiente llamándola también del *infantil*, ha sido excelentemente estudiada. En ella vemos, al contrario de la que le seguiré, que el niño no tiene problemas de técnica, ni los quiere ni se los propone. Para él no existen ni la composición, ni la entonación, ni los problemas que le crea la perspectiva. Y ello, porque como se ha expresado también, toda su preocupación es proyectar la visión de su mundo interior, como consecuencia del exterior, en forma sintética y realista. Los árboles de su paisaje llegan al límite de la síntesis cuando en dos formas planas resuelven toda su forma: una circular superior, la copa, y la parte del tronco, representada por un rectángulo. Es la etapa en la que «el niño no saca ninguna ventaja especial de la presencia de un modelo para sus dibujos»; o todavía, como explica Bühler, en la «que el dibujo no es más que una modificación del dibujo de memoria, en que la presencia del modelo no hace otro papel que el de excitarse de la misma, lo cual no impide que se tomen las particularidades de este y hasta se subrayen intensamente».²⁸⁰

Mi hijo Gustavo, de cuatro años entonces, dibujaba una niña de pie sobre una ventana, no detrás de la ventana como era el propósito enunciado (la niña dentro de la casa), cosa que advertida

280 BÜHLER: o. cit., pp. 260 y 261.



Fig. 30. Fig. 31. Fig. 32.



Fig. 33. Fig. 34. Fig. 35.

Fig. 30 a 35. Algunos pasos de este mismo proceso, en el aspecto del color, de los tres años y once meses hasta los cinco años y nueve meses.

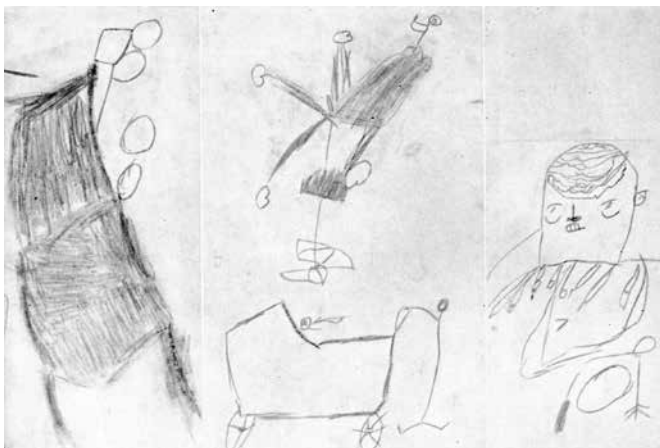


Fig. 36. Fig. 37. Fig. 38.



Fig. 39. Fig. 40. Fig. 41

Figs. 36 a 41. Distintos dibujos que señalan el paso de lo imaginativo a la realidad, y en los que aparecen los valores: distancia, proporcionalidad, perspectiva, ambiente, etc.

por un amigo observador, lo interpeló. —¿Cómo es que la niña no está dentro de la casa, como dijiste, está sobre la ventana, se la ve entera?— A lo que el niño contestó rápidamente: —¿Y quién te ha dicho que yo no la veo entera? —. Lo que es exacto, puesto que más que el recuerdo, quien le ha servido no es el modelo presente delante de sus ojos, al cual ni siquiera mira, como se ha anotado muy correctamente y lo hemos comprobado, sino el *modelo interno*, como así lo designa Luquet.²⁸¹

Ratifica este juicio la siguiente anécdota del propio niño. Cierta día, más o menos por el mismo tiempo, hizo «posar» a su hermanita (por imitación de lo que veía hacer a los niños de la escuela con quienes se mezclaba corrientemente); le arregló ciertos detalles que al parecer preocuparían su dibujo y luego la dibujó de golpe, sin siquiera mirarla ni una vez, agregándole un inmenso moño en la cabeza. Su hermanita protestó por el agregado porque no tenía moñito, como le dijo. Gustavo, muy fulminantemente le contestó entonces: —¿Y qué me importa, si yo lo veo?— Eso también es cierto, lo veía.

La realidad exterior no es más que un pretexto para el niño, pretexto que, cuando mucho, sirve para la recomposición de su modelo interior, de ese esquema *tipo*. En la verdad de sus hechos, no existe más que su mundo, el que se ha creado para explicarse las demás cosas, las que están fuera de sí mismo: ni existe más técnica para él que su técnica, la que, sin crearse tormentos, le sirve para ese juego tranquilo a que se refería Luquet.

En esta etapa, pues, sus simplificaciones o demarcaciones de partes no llevan nunca ningún sentido de sabia preconcepción. Cuando mucho, tal vez, algunos aspectos de una incipiente composición que apunta en él. De ahí que el niño, en toda esta larga etapa, prefiere usar la memoria, pues a él no le interesa «ver los objetos reales sino sus símbolos —como advierte Konrad Lange— y es precisamente el juego amplificador de la fantasía lo que le procura mayor placer»,²⁸² con lo cual, además, podrá el niño mover a los objetos a su antojo, en su composición. En tal sentido, por otra parte, el proceso que cumple el niño en todos los órdenes de la expresión

281 LUQUET: o. cit., p. 23.

282 BÜHLER: o. cit., p. 265.

es siempre el mismo: se inicia sintéticamente, luego analiza las cosas, más tarde a la primera síntesis acopla su análisis, todavía más adelante trastocará estas dos posiciones (analíticosintético), para terminar nuevamente —y ya de vuelta con sus adquisiciones y a veces con medios técnicos muy grandes auxiliares— en una síntesis sabia final, proceso que corresponde al de su inteligencia.

Quiere decir, pues, que hasta determinado momento en la vida del niño, no me animo a decir «determinada *edad*» —y que puede variar según numerosos factores: grado de receptividad personal de los niños, de inteligencia en general, de simple memoria visual, de capacidad de observación, de medios y ambientes físicos, colaborantes, de simple alimentación o de aliento para realizar su graficismo, etc.—, un niño, el primero de ellos —no sé si en tal caso sería el primitivo— creó la predisposición y la técnica específicamente infantil para los demás. Y decimos así porque si bien no estamos de acuerdo con algunos conceptos generalizados en cuanto a las relaciones de los dibujos de los niños y de los primitivos —como advertimos en el lugar respectivo—, nos parece exacto que «el dibujo está desde un principio al servicio de las representaciones», como afirma Bühler,²⁸³ ya que todo lo que realiza el niño es con intención de representar algo, y a veces hasta con intención marcada, a pesar de la negativa cerrada de este mismo psicólogo de aceptar la facultad del niño de descubrir por sí mismo esta posibilidad, lo que estimo erróneo e inadvertido.

CÓMO ACTÚAN EL MEDIO CIRCUNDANTE, LA EVOCACIÓN, EL TIPO, ETC., EN EL DIBUJO DE ESTA ETAPA DE GRAFICISMO

Al principio de este capítulo hemos hablado de la intención del niño que dibuja, siguiendo los conceptos generalizados. Queremos anotar algunas observaciones personales más, acotadas a los estudios realizados, en especial al de Luquet, que reputo el más completo y severo. Por ejemplo, el problema del sentido cambiante que el niño da a sus figuras al interpretar su objeto o su representación luego

283 BÜHLER: o. cit., p. 285.

de construidas, no se debe más que a los precarios métodos de que dispone, los medios técnicos, el oficio, frente a su proposición. En el niño esta lucha material es dramática, por momentos, y no hace más que reeditar nuestras propias inquietudes. Porque, en verdad ¿responden siempre nuestros medios expresivos a las posibilidades de traducir lo que vislumbramos? Y en cambio, ¿cuántas veces no supera nuestra realización al propio hecho de la interpretación, como veremos al tratar el origen y evolución de la creación? Si esto sucede en nosotros, que realizamos plenamente conscientes todo nuestro trabajo, ¿cómo no va a suceder en el niño? Este necesita transcribir por necesidad sensible la experiencia que recogen sus sentidos y utiliza los medios de que dispone, los que, en la mayoría de los casos, no alcanzan aún a responder totalmente a esa transcripción que va siendo el fondo de su conocer. Por eso discrepamos con quienes aseguran sin intranquilidad de conciencia, que su dibujo es un juego tranquilo, porque aun en este niño despreocupado existe un fondo de inquietud y de dramatismo, a veces mucho mayor de lo que se puede suponer en apariencia.

La predilección por reproducir una categoría determinada de objetos, en ciertos períodos de la evolución de su psiquismo, cosa que se señala ya como «una especialización del interés comparable a una vocación y que no es más que una manifestación de una huella personal» en el niño, ratifica precisamente nuestra afirmación en cuanto a la existencia de drama en esa lucha entre sus pobres medios y el gigantesco medio que quiere expresar. No puede ser otro anhelo el del maestro que entiende su misión, que el de proveer de posibilidades al niño para que este alcance el total desenvolvimiento técnico de su oficio. Ahí empieza parte de su arriesgada misión.

Si el niño ha de reproducir su experiencia, la que va recogiendo, es necesario pensar que el ambiente, que es su fuente nutricia más importante, debe ser estudiado y atendido preferentemente. Tan cierto es, que cada medio determina y encausa ese mundo que el niño va desentrañando poco a poco de su niebla y con el cual va llenando su vida. Los campesinos dibujarán escenas del campo, animales y naturaleza, por sobre otras cosas, de la misma manera que los niños urbanos dibujarán fábricas, y útiles de la civilización. Su *repertorio gráfico*, como le llama Luquet, tanto como su experiencia

visual, están condicionados, pues, por el medio en que viven. Sobre esto no hay duda. La intención de dibujar tal o cual objeto no es más que la prolongación y la manifestación de su representación mental; el objeto a dibujar es el que ha ocupado, en determinado instante, en su mente, el lugar preponderante. El primer factor de importancia en esta resolución del niño es el medio, como no podía ocurrir de otra manera. Pero estas influencias exteriores, que sin dejar de ser fundamentales, son pasajeras y restringidas en cuanto a que él deba expresarlas, cumplen en el interior del niño un proceso de desobjetivación, realizan una especie de digestión del objeto, abstrayéndolo poco más o menos, para dar lugar a la creación de *objetos subjetivos*, que suelen ser de dos clases: o ya vistos, provocados o realizados, o inspirados por comparación en libros y revistas.

De aquí otra experiencia importante para el educador: la necesidad de saber frente a qué dibujo, frente a qué estampas, a qué obras, debe ponerse al niño. Y esto es de suma importancia, pero lo trataremos más adelante, al referirnos a estas relaciones del niño gráfico con la escuela. Vimos que la intención del niño al dibujar puede ser provocada ya por la percepción directa, o ya por el recuerdo, partiendo por lo general de la actividad o del movimiento, las dos cosas que más le importan al niño en esta evolución. Es, pues, un segundo factor importante en la intención, la *evocación* mediante el recuerdo de algo ya hecho, eso que ha sido llamado por Luquet *dibujo evocador*,²⁸⁴ y cuya analogía morfológica puede ser estudiada de diversas maneras: o desde un sentido puramente objetivo o gráfico, en el primer caso los objetos mismos, o en el segundo su representación. Un tercer factor no menos importante para Luquet, es el *automatismo gráfico*, que no es más que una consecuencia de estas evocaciones continuadas que, psicológicamente, se convierten en cierto modo en hábito del objeto y sirve, como el juego físico de la pronunciación en el niño pequeño, para una ejercitación metodizada de su descarga nerviosa y una aprehensión de nuevos secretos de la expresión.

284 LUQUET: o. cit., p. 23.

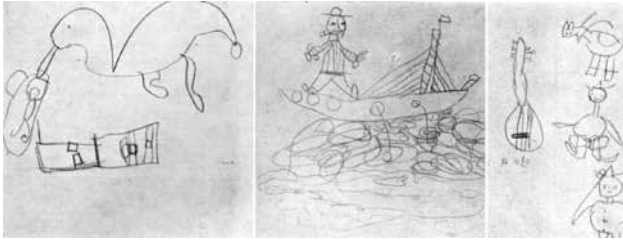


Fig. 42 Fig. 43. Fig. 44.

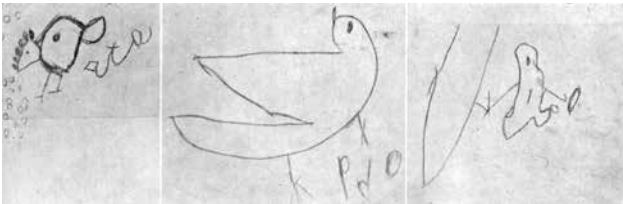


Fig. 45. Fig. 46. Fig. 47.

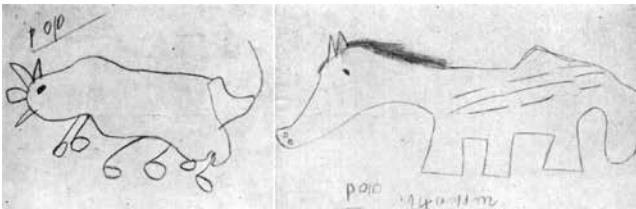


Fig. 48. Fig. 49.

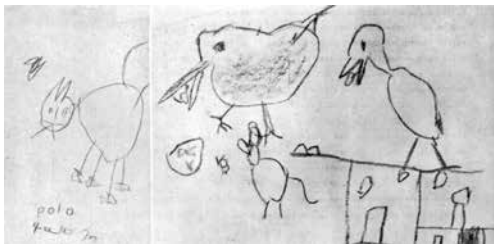


Fig. 50 Fig. 51.

Es indudable que el niño realiza su expresión con un sentido concreto, y que su interpretación, aunque exteriormente pueda ser

cambiante en lo que respecta a su función, responde íntimamente a su deseo de decir algo. Es tan necesaria en él esta expresión, como respirar o comer, porque es función también biológica. ¿Pero siempre interpreta, no obstante, el niño lo que intentó decir? ¿Qué es más fuerte en su expresión, el modelo interno o el objeto denominativo? ¿Es más fuerte la realidad que se propone demostrar que la ejecución a que el niño arriba luego? Son, como se ve, numerosos los problemas que habría que dilucidarse, en donde el solo relacionado con el tipo, ese dibujo matriz que le sirve para refundir, ampliar, o sintetizar todo un concepto, más que un objeto por sí mismo, nos llevaría a un largo análisis, pero como no queremos dejar de anotar algunas referencias en este sentido, lo haremos muy sintéticamente. Luquet nos muestra cómo nace, cómo se desenvuelve, cómo persiste el tipo y qué entrega en cada caso, para la exaltación del siguiente, etc.

Creemos, sin embargo, que hay un momento de grandes proyecciones en este proceso, y es aquél en el que el niño trata de fijar sus tipos o matrices, luego de haberles infundido la vida que ya no acabará más que con la muerte definitiva del autor, es decir, la terminación del dibujante que hay en el niño, en cualquiera de los dos casos: o porque no dibujará nunca más, o porque, dibujante, esos tipos pueden persistir en él para el resto de su experiencia. Sabido es por todos, que el niño, de acuerdo con las adquisiciones sensitivas y racionales y ayudado por sus medios expresivos, va creando una serie de formas (objetos o monigotes) en los cuales hará descansar, en adelante, todo su progreso gráfico. El *tipo*, en cierto modo, responde a su concepto genérico de las cosas; ya no es simplemente la enunciación del hecho o cosa; es, además, su *conocimiento total* en determinado instante. Es la imagen verdadera, que se ha compuesto, para interpretar ese mundo que le circunda y que empieza a entrar avasalladoramente en sus sentidos, puesto que el tipo es «la representación que un niño determinado da, de un mismo objeto, a través de la sucesión de sus dibujos»,²⁸⁵ como le definen. De ahí que la lucha del niño en su crecimiento experiencial gráfico será entre la *conservación* del primer tipo creado y las *modificaciones*

²⁸⁵ LUQUET: o. cit., p. 54.

que sus nuevas experiencias traten de imponerle; y de ahí también su esfuerzo por la conservación en él de aquellos elementos que le sirvan para incorporarlo definitivamente en su bagaje gráfico. Esta incorporación será de manera primaria, es decir, guardando del tipo solo aquellos detalles fundamentales; o ya tratando de hacerlo en sus detalles agregados secundariamente, en los que se ha incorporado cierto automatismo realizado sobre particularidades del tipo básico o primario; en cualquier caso, el tipo va a persistir en el niño de acuerdo, bien está, con sus primitivos conocimientos extraídos de su observación al medio, y también con una serie de fenómenos específicos, propios de cada uno, en los que se refiere muy en especial a sus características creadoras.

Creemos que este es el factor más importante de considerar, desde un punto de vista educativo en lo que respecta a la conservación de los tipos y su modificación, a través de su conocer, ascendiendo. Lo evidente es que en la generalidad de los casos que se examinan, el enriquecimiento del tipo resulta de un proceso sintético comparable a la sedimentación, al cual la mayoría de los psicólogos han llamado *crecimiento del tipo*, porque su enriquecimiento supone el agregado de numerosos detalles que si bien lo enriquecen desde el punto de vista de la observación e incorporación de nuevos elementos, no siempre lo hacen desde el punto de vista de su sentido expresivo.

¿POR QUÉ ES REALISTA EL DIBUJO DEL NIÑO?

¿CORRESPONDE ESTE REALISMO AL DEL LENGUAJE?

De la misma manera que en el lenguaje, sirviéndonos de la conclusión de Piaget, «el niño es realista porque presupone que el pensamiento está ligado a su objeto, que los nombres están ligados a las cosas nombradas, y que los sueños son exteriores»,²⁸⁶ en el dibujo, toda representación —aun aquella que sea producto de sus modelos internos— si no es el retrato de un objeto o persona, es «su *imagen genérica*, es decir, el equivalente visual de una idea general»;²⁸⁷ puesto que para el niño, como anota Luquet, la concepción de un

286 PIAGET: *La representación...*, o. cit., p. 126.

287 LUQUET: o. cit., p. 226.

dibujo que no representara nada es totalmente extraña a su pensamiento; tanto que siempre que se le pregunta a los niños, cuando han hecho dibujos cuya representación no es muy clara, qué representan, ellos contestarán que representan *una cosa*.²⁸⁸ Y en cuanto al dibujo, la forma de comprobación es mucho más sencilla. Su dibujo es realista, por la naturaleza de sus motivos, los asuntos que trata, ya que en su conjunto de líneas siempre el niño trata de apresar formas que tienen su correspondencia en objetos exteriores. Y es tan cierto, que en general los niños prefieren las «formas de vida», a las «formas de belleza» —usando los términos froebelianos—. Y es realista, no solo porque ella es la traducción gráfica de los caracteres visuales del objeto representado, sino, también, porque responde a su misma identidad, porque esta manera expresiva traduce, responde, en su síntesis, a su sentido dramático frente a las cosas y los seres. El esquematismo y el idealismo, reducción de los detalles al mínimo de expresividad y su ejecución en un caso, y dotar a la representación de caracteres extraños al objeto en el otro, ocupan —debido a su fuerte realismo— un lugar mínimo en el conjunto del dibujo infantil.

Ahora bien, quienes han estudiado este realismo, le han determinado varias etapas en el proceso de su graficismo. Un realismo *fortuito*, que nace de la imitación, especie de deporte en el cual el niño tiene ocasión de demostrar que es capaz de hacer lo que los demás realizan, y en cuyo período comienza a trazar dibujos con fines de comprobación de la existencia de su poder creador. Este realismo fortuito, se transforma más tarde, luego de una serie continua de transiciones, en realismo intencional, con el que termina esta primera fase de su realismo. La segunda fase, es de un realismo *fallido*, debido en especial a obstáculos «de orden puramente físico», ya que es incapaz de traducir técnicamente lo que él pretende, y en el que colaboran también factores de orden psíquico como su atención dispersa, que hace más visible su *incapacidad sintética*, la que va siendo dominada a medida que la atención del niño se torna menos discontinua. Luego sucede una tercera y última etapa, el realismo *intelectual* que termina en un realismo *visual*, la más

288 LUQUET: o. cit., p. 126.

importante, en el cual, además hace figurar en sus dibujos al mismo tiempo que los detalles del objeto representado, sus relaciones recíprocas en el conjunto constituido por su totalidad.

Es, sin duda, en este período que surgen sus más importantes dibujos, más variados en expresión y en donde aparece perfectamente planteada su lucha por adquirir una técnica acabada. Objetos que trata de elevar verticalmente sobre un plano horizontal, dominio de las medidas, los problemas de la perspectiva, y, sobre todo, la gama interminable de los movimientos y fisonomías que pretende crear con sus figuras, para responder, no ya a los objetos en sí, que representa, sino a los más pequeños matices de sus intenciones con ellos, a pesar de quienes se opongan a esta intención en el niño.

Por mucho tiempo el niño luchará contra todos estos problemas, partiendo siempre de ese principio de su realismo que hace el carácter a su expresión en general. La perspectiva, por ejemplo, uno de los últimos aspectos que le preocupan hasta la locura en momentos determinados —que no puede ser ni por asomo el juego tranquilo a que se refiere Luquet—, se explica por la combinación de la intención realista que domina todo su dibujo y el sentido sintético que trata de hacer prevalecer en su realización. Este paso del realismo visual al intelectual, a través de varias etapas, no se realiza por otra parte de un solo golpe, por un solo conocimiento. El realismo visual debe luchar, entre otras cosas, contra todos los hábitos contraídos y ya profundamente enraizados y en esa lucha irá mucho de las adquisiciones hechas.

En síntesis, a este estudio del niño gráfico anterior al conocimiento lógico, se le puede dividir en cuatro fases de acuerdo con Luquet: el *dibujo involuntario*, o sean esos primeros acordes de su psique en el campo de la expresión, dibujo sin directivas perfectamente determinadas. Luego viene la captación lenta y su período de *incapacidad sintética*, durante el cual y a pesar de su esfuerzo, el niño no logra sistematizar en un conjunto coherente los distintos detalles que dibuja. Traspuesto este obstáculo, entra luego en una etapa de *realismo intelectual*, que significa el apogeo de su capacidad gráfica y en donde todos y cada uno de los elementos dibujados adquieren carácter especial; y, finalmente, una última etapa, en la que se empieza a plantear dentro de ese *realismo visual*, los

problemas de técnica y en donde los de la perspectiva ocupan su mayor atención.²⁸⁹ Por sobre todo su dibujo campea, con carácter constante, el realismo como modo expresionista y si, en cierto modo, objetos o personas alcanzan a definiciones ejemplares, más que a unidades en sí mismas, es porque representan categorías de objetos o individuos; en una palabra, conceptos, que llevan además de la equivalencia visual de una idea general, sus adquisiciones específicamente individuales.

¿INTERVIENE LA ESCUELA, HASTA DÓNDE Y CÓMO EN ESTE PROCESO DE SU LENGUAJE GRÁFICO?

De hecho, la educación debe intervenir en esta etapa anterior al dibujo como expresión creadora, en esta etapa de lenguaje gráfico. ¿Pero cómo intervenir y hasta dónde hacerlo, en estos ejercicios espontáneos de una actividad casi extraescolar? Si en un sentido pedagógico total se pudiera asegurar sin reserva algo en materia de libertad, ha de ser en este más que en ningún otro aspecto: dejarlo dibujar libremente, todo el tiempo que quiera, tratando de estimular su realización en la mayor parte de los momentos y oportunidades. Y estos emulativos son fundamentales porque el niño no gusta realizar nada si no sabe que se le controla con cierta admiración, ya que su amor propio, su egoísmo tan entendido y estudiado, necesita esa emulación constante, casi la única disciplina de trabajo que entiende. Si el maestro sabe recoger el caudal de su lenguaje gráfico que por lo general acompaña al niño a su entrada a la escuela, y de desenvolverlo sin destrozar sus imágenes esenciales, sus tipos; si el maestro tiene conciencia de esta colaboración con el niño, su expresión surgirá como de un manantial, porque, además, el niño es inagotable e infatigable en esa su expresividad.

289 LUQUET: o. cit., pp. 223 y 224.



Fig. 52. *La marcha*, acuarela tercera, del mismo proceso del que reproducimos en color la lámina III, de A. F., y sobre el que nos referimos en el capítulo IX.



Fig. 53. *La marcha*, acuarela cuarta, de A.F., del mismo proceso.
(Exp. De C. del R.)



Fig. 54. *Paisaje desde mi ventana*, acuarela de R.V., trece años.
(Exp. De C. del R.)

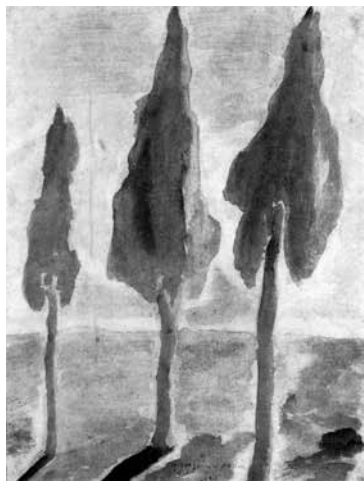


Fig. 55. *Los tres árboles*, acuarela de L. M., once años. (Exp. De C.
del .R.)

Y en cuanto al sentido de las emulaciones que partan del maestro hacia el niño, han de servir todas aquellas que exalten la labor infantil: narraciones, descripciones, cuentos gráficos que se le exigirá después de las lecturas, lecturas diversas para que nutran la imaginación del niño, etc. Todo esto debe ser puesto en su contacto, a su requerimiento, o de tal manera que entren insensiblemente en su vida. Y es necesario cuidar y desarrollar, además, todas las fases de este gran período para alcanzar, luego, lo que nos proponemos en el período siguiente.

¿Cómo ha de situarse el maestro y su cultura frente a esta aptitud gráfica, tan particular, para no comprometer el éxito del niño? Aclarar esto es de suma importancia. Siempre fui del concepto (y en este sentido realizamos toda nuestra experiencia) de que primero y antes que ninguno debe suceder el ejemplo de su propia constructividad y el proceso de perfeccionamiento individual con su propia técnica. Y luego, sin temor alguno, la gravitación sobre su espíritu de las más grandes obras, de los más profundos dibujos, *el grado cien* de la creación, si se quiere expresar con el término de Víctor Hugo la altitud del genio. En ese sentido, sigo pensando exactamente lo mismo que en la elección de los demás estimulantes: en especial, la lectura.

Cada vez que se me ha preguntado qué clase de lectura en general recomiendo o prefiero para los niños, he contestado sin vacilación: toda la que no sea escrita especialmente para los niños... sobre todo esa determinadamente cocinada al que se suele creer su paladar. A este respecto, mi hijo, cuando tenía de seis a ocho años, ávido lector, que sabía que me alegraba poderle ofrecer un libro a menudo, cada vez que le notificaba del regalo me recomendaba: «sí, tráemelo, pero que no sea para niños...» Creo que esto se explica fácilmente. Solamente los grandes escritores que no escriben para niños o para señoritas de alguna especie, son los que pueden registrar todas las más íntimas emociones y sus matices, aun las que no sentimos pero sentiremos algún día; registrarlas y traducirlas con esa fidelidad que siempre anhelamos encontrar. Y para el educador esta es la forma más fácil de des-ligar al niño de las malas influencias.

La imitación vulgar, esa caricatura del estilo, solo se puede llevar a cabo perfectamente, cuando el modelo es fácilmente copiable.

He ahí, pues, todo el secreto de la comodidad docente. Será vano el querer parecerse a Cervantes, a Shakespeare o a Molière. En cambio, es sumamente fácil parecerse a cualquier señor de esos que escriben para niños, o dibujan para niños, es decir no parecerse a nadie, que es también tener un estilo: el de nadie. Cervantes, Shakespeare u Homero enriquecerán de matices idiomáticos, de sugerencias de profundo y meduloso lenguaje, de caminos interiores, desatarán llamas de conocimiento en quienes busquen su compañía, mas nunca darán —porque eso es de su identidad creadora misma— ni el estilo, ni la vigorosidad intrínseca de su idioma. Y todo lo que quede en cada uno de emoción apresada será cernido cuidadosamente.

Exactamente sucederá con cualquier otro tipo de expresión. A los niños les será muy difícil, frente a los dibujos de Miguel Ángel o de Rodin, los de Outamaro u Okusaí, imitarlos, asemejarse a su constructividad, utilizar los secretos y sugerencias de sus líneas, etc., pero en cambio estarán perfectamente dispuestos —y lo harán muy bien— a copiar idénticamente un dibujo de dudosa calidad de una revista o libro cualquiera. Se nos dirá que es imposible realizar el contralor fuera de la escuela. Es posible que sea cierto, pero es necesario contrabalancearlo con el otro tipo de dibujo a que me refería. El efecto sucederá naturalmente. No habrá siquiera lucha, porque hay siempre una influencia profunda de lo universal sobre el espíritu humano, que escapa a toda limitación formal.

Los psicólogos, en cuanto a la corrección, aconsejan que el maestro debe corregir en presencia de los niños, muy atinadamente bien está, los defectos en que ellos han incurrido en sus expresiones, aunque metiéndose en los ojos y en la edad del niño. Afirmo que no hacer esto muy correctamente puede acarrear graves inconvenientes, además de que en esta forma se quiere respetar más que al niño, al tiempo; el tiempo con su capítulo atormentador; el tiempo que es lo único que hace perder a la criatura humana el sentido de la profundidad que las cosas le alcanzan en su misterio al principio, y en su fidelidad consciente y realista después. Mientras la escuela no entienda que el tiempo así controlado, es enemigo del lógico desarrollo de los procesos humanos; que la vida no puede realizar saltos bruscos, ni quemar etapas, ni hacer abstracciones de sufrimientos

y alegrías en el conocimiento que debe realizar el niño durante su aprendizaje, estaremos perdiendo el tiempo en estas andanzas por *sobre* los problemas, más que por dentro de ellos. El niño es la causa de nuestra preocupación; no obstante parecería siempre ser un simple efecto de la escuela. Todo gira a su alrededor, pero el niño no aparece como centro nunca; sino desplazado de sí mismo por una serie de factores. Repetimos que es inútil precipitar el proceso evolutivo del niño en ningún instante. Que este proceso debe cumplirlo íntegramente. No conseguiremos nada con eliminarle conscientemente problemas que él no ha tenido tiempo siquiera para verlos. De ahí que esas recomendaciones que hacen los psicólogos, puedan ser contrarias al mejor desarrollo de su proceso, incluso en esta etapa de su simple lenguaje gráfico. Porque si bien el maestro puede llegar a entender perfectamente la totalidad de las etapas por que atraviesa el niño en su proceso, con sus correcciones puede precipitar los acontecimientos visuales que defecionarán su conocimiento más tarde, y le crearán horror al dibujo. Todo lo que se precipite entonces acabará por alejarlo de su normal evolución. Debido a estos errores pedagógicos se debe gran parte del desinterés del niño por el dibujo después y el de que no siga su expresión más allá de su primer lenguaje gráfico. Mucho más aún que esta afirmación de Vermeulen, que hace al estudiar la fase fisiográfica: porque el dibujo haya ganado en forma y perdido en espíritu; o más concretamente, porque en esta fase «el dibujo se vacía cada vez más del contenido interior que constituía para el niño su razón de ser, a favor de un academismo inerte».²⁹⁰

Esto lo comprendimos en su totalidad. No olvidaré, por ejemplo, nunca, la sabia lección que dio un niño a una maestra, que no le entendía un ejercicio porque en él el niño había sintetizado ciertos elementos, y añadido otros por creación para con ellos completar su concepto tal como lo sentía en ese momento. El niño estaba ya más allá del realismo intelectual de la primera etapa que clasificamos. Había entrado, mediante el realismo visual, a zonas de creación. Y una figura que había dibujado de una *pose*, en cierto modo semejante a un pájaro en vuelo, hizo decir a la maestra que

290 VERMEULEN: o. cit., p. 201.

«esa posición no era lógica». El niño la miró como asombrado y apenas pudo preguntarle: —¿Y qué es la lógica? (Es decir, cuál es la suya, que yo bien me sé la mía...)

Y como la maestra se esforzara por salir airosa de aquel paso precipitado que notó había dado, el niño se apresuró a ayudarla, agregándole: —No la entiendo (su lógica), solo entiendo lo que quiero expresar...

¿Qué otra cosa más cierta que esta para el niño? Por eso es que «la condición fundamental es que la intervención del maestro no haga perder al niño el gusto espontáneo por el dibujo» y luego que los emulativos que cree para impulsarlo, en ningún instante, estén reñidos con sus intenciones o la capacidad de que el niño dispone para tal efecto. Y cuando colabora con él en ningún caso, como prescribe Luquet, debe «acelerar artificialmente la evolución espontánea del dibujo», hacerlo dibujar, por ejemplo, en el realismo visual al niño que aun está en el realismo intelectual, pero sí trasladarlo convenientemente a ese realismo visual, cuando vea que ésa es su intención.²⁹¹

Esto es lo más preciso de guardar. Y luego tener muy en cuenta el carácter de la labor del niño, en este período, que es temperamentalmente cambiante; labor discontinua, entremezclada de otros asuntos que al parecer no tienen una relación muy directa pero que, no obstante, es clara y evidente su participación en la expresión que surge casi de inmediato. Por eso es que quererlo con una disciplina de horario, fecha o tiempo muy determinadamente concreta, es también un grave error; en nombre del «ganar el tiempo» atentamos contra la naturaleza del desarrollo de los procesos.

Y, finalmente, que al lado de la educación del ojo debe correr pareja la de la mano, que en buen idioma debe entenderse por observar, observar, y luego dibujar, dibujar. Nada podrá reemplazar jamás al oficio conseguido y disciplinado. No creo en ningún otro sistema. Toda nuestra experiencia, para trascender este primer período del lenguaje gráfico, no fue más que eso: ver y dibujar, y lo demás, en muchos casos, como se dice en los evangelios, les fue dado por añadidura. Y todavía no olvidar la advertencia de Luquet,

291 LUQUET: o. cit., p. 253.

que hemos citado repetidas veces —que hacemos nuestra—, que la hemos hecho nuestra en muchos años de insistir sobre este problema: no olvidar que si el niño reacciona contra la actividad gráfica, contra el dibujo, luego de haberlo realizado con verdadero placer en sus primeros años, no es porque se le hace dibujar en la escuela, sino porque la enseñanza que se le ha dado no responde a sus aspiraciones, es necesario decirlo claramente, a *sus legítimas aspiraciones*.²⁹²

292 VERMEYLEN: o. cit., p. 201.

EL INSTRUMENTO GRÁFICO EN PARTICULAR: EL DIBUJO

Vimos que cuando el niño llega a aprender a usar la palabra con su estilo propio, ella pierde ese carácter limitado que tenía para su función, y se convierte en la traducción de sus emociones y sentimientos, en sus más íntimos y originales matices. Resulta así porque el niño la ha desnudado de su ampulosidad y generalidad anterior, la ha *des personalizado*, reintegrándola a su *individualidad* primitiva, la ha revalorizado —en una palabra— para su uso. Con la línea y el color le sucederá exactamente lo mismo. Y cuando esto suceda, ya no será entonces solo aquel que trama escenas, cosas o seres caprichosamente, obediente a un antiguo oficio que trae en la sangre, por sobre lo demás. Ni tampoco y solo aquel que registra antecedentes prolijos como forma documentaria, de lo que el medio le va incorporando a sus nuevas relaciones de vivir y actuar.

Parece curioso que si es exacto que todos los niños sienten necesidad de expresarse cabalmente antes que de otra manera por el garabato, por la raya y la figura, en un tan largo período, sean luego tan pocos los niños —como lo han advertido todos— que trasciendan los obstáculos técnicos para traducir su necesidad y amen este instrumento expresivo. Pero si continuamos hasta más allá de este instrumento en cuyo proceso retrogradativo el niño va perdiendo todo interés hasta que el dibujo acaba por aburrirle «y se convierte para él en una pesada obligación», y lo comparamos con otros aspectos de su expresión y de su conocer, vemos que no solo es en el dibujo que sucede este fenómeno, sino que en general le pasa a todos sus demás aspectos expresivos. Lo que se inicia en él con la base de un interés natural, poco a poco se desplaza de ese centro porque la escuela no ha sabido conservar ese interés, ni emularlo o trascenderlo para que su proceso se completara en función de la más total expresión anhelada por el niño. En lugar de ésa, su preocupación ha sido la de colocar las soluciones hechas; especie de recetas culinarias o fórmulas estereotipadas, con juego o sin él, con novedad metodológica o sin ella.

Las causas de estas sustituciones se advierten inmediatamente por un lado, por el más importante, una obstrucción al libre juego de sus intereses expresivos que, al no prevalecer en el individuo una tenaz predisposición y deseos de expresarse, irá dando pie para cualquier otra clase de extrañas imposiciones. Por otro, el problema del conocimiento transmisible en relación con la necesidad del «tiempo a ganar» y la utilidad que es necesario extraer de la transmisión que se realiza. Y todavía, el formal desencuentro entre los medios expresivos, los realmente técnicos, con que cuenta el niño para ir superando sus etapas y la ruda batalla que debe librar con los medios que se les imponen como soluciones hechas. De aquí su constante rehuir este camino debido a su carácter no siempre tenaz.

Sucede en lo gráfico exactamente lo mismo que con el conocimiento en general: por un lado rehúsa, se aburre, se cansa, se desinteresa de todo conocimiento que la escuela trata de proporcionarle, de transmitirle; por otro, se vuelca horas enteras en preguntas y cuestiones sobre mil y un asuntos del conocimiento en la menor oportunidad que se le ofrece: en sus círculos familiares, con los amigos en las calles, etc. Contradicción perfectamente explicable si se piensa en las afirmaciones que hemos hecho en capítulos anteriores, sobre el olvido que la escuela hace del desarrollo de su conciencia, es decir, del desarrollo de sus intereses actuales y de la necesidad de que toda elaboración que vaya realizando debe responder a una necesidad presente.

CÓMO UN PROBLEMA DE TIEMPO DETIENE UN PROCESO EXPRESIONISTA QUE PUEDE LLEGAR A SER CREADOR

Ahora bien, más allá de esta primera expresión gráfica, que hemos estudiado en el capítulo anterior, en condiciones favorables y atentas el niño continúa desarrollando sus medios expresivos, venciendo los obstáculos técnicos que se enfrentan a ellos, ahondándose o simplificándose. Tal vez sería más correcto decir: *debería seguir...* porque ésa es la labor que la escuela no realiza, justamente.

Más allá de todo lo que recibió el niño en préstamo: experiencias, técnicas, conocimientos, etc., está el que, mediante ese préstamo, acumuló un capital, enriqueció sus formas primeras y vislumbró su poderío futuro mediante tales valores. Si se le sigue inteligentemente en esa su lucha por ampliar sus instrumentos expresivos, ajustándolos lo mejor posible a la intención de lo que con ellos piensa traducir, el niño no se detiene en esa sistematización primera, en general tomada más como juego, que como otra cosa de su vida. El niño no queda detenido en esa primera fase. No puede, ni quiere, ni *debe* quedar. Y este es el gran cargo que le hacemos a los pedagogos, y de lo que se han olvidado también los psicólogos.

De la misma manera que el primitivo no detuvo el curso evolutivo de las distintas fases que presentó su graficismo a través del tiempo, tampoco el niño, si se siente estimulado y conducido hábilmente, queda en esa etapa en que lo gráfico era interés esencial de su vida, y que desaparece en parte porque otros intereses ocupan su lugar, pero en general porque las condiciones de su desarrollo no colaboraron en su ayuda frente a los obstáculos. El nuevo paso que ha de dar el niño, si se lo permiten y lo ayudan, es el que va a perfilar plenamente al niño, como aquellos dones anteriores perfilaron al *infantil*, según nuestra clasificación. Porque aquí, en el *niño*, ha de empezar el vigoroso, el original, el creador. Va a empezar aquel que sabrá vencer las pequeñas miserias de esa técnica que le tenía apresado en su red, como a una mosca: en su red de datos, medidas, leyes y sentencias. Aquí, en este niño, va a empezar aquel que caminará de nuevo por dentro de sí mismo, pero ahora con la carga de los preciados estímulos exteriores como cernido conocimiento, con ese mundo lleno de resonancias de colores y formas. Ahí empieza el que mató, el que está matando y seguirá haciéndolo, tal vez por *secula seculorum*, la escuela del mundo en su afán de obtener el estándar, a que me he referido en el capítulo de las aptitudes.

Salido de la bruma de su mundo metafísico e inexplicable, muy a pesar de su realismo gráfico, el niño empieza a tantear el camino que le llevará a proseguir sus etapas. De este modo empezará la búsqueda de sí mismo, en un buceo trágico e inesperado, como quien se hubiera olvidado de algo fundamental en su abismo y se arrojara en él a retraerlo. Como se comprenderá, este niño

que empieza a conturbarse con todos los problemas que vive; que empieza a conjugar, a *relacionar*, el mundo exterior, misterioso y profundo para él, con el suyo, interior, fresco, simple y grandioso al mismo tiempo, y cuya conjugación se va realizando justamente por una cuestión de simple entendimiento; este niño inquieto, descifrador de misterios, calculador de posibilidades, descubridor de lo descubierto, voraz inquisidor, ambicioso y angustiado, no puede ser nunca igual a ese otro que, en una etapa de la herencia histórica, repitió las formas de sus antecesores para —conservándolas— retrasmitirlas a su vez. En ambos existen problemas generales, sí, cuyo conocimiento perfecto es importante. Pero este de ahora no es igual al anterior, ni en el afinamiento de sus sensaciones, ni en el grado de sus percepciones, ni en el sentido de discernirlas, ni en la forma de interpretar las cosas y los seres en cada caso. No serán entonces los mismos ojos que realizarán la aprehensión visual, si es que de ellos se necesita en verdad para construir en tal sentido. Y esto es tema de todos conocido.

Hagamos por un instante abstracción de este problema del tiempo y del sentido de practicidad que se espera de la formación del individuo, y presentemos el cuadro del mismo niño en los dos instantes. En el caso en que estos factores estén presentes como irreductibles fiscales, que es lo más corriente en la educación, la evolución de su expresión gráfica estará condicionada a la rapidez que le proporcionan y a las soluciones hechas. Sabido es que cuando el niño imita un modelo hecho, copia la tapa de una revista o la lámina de un libro, lo hace no porque esos temas sean precisamente los de su inspiración, sino solo para facilitar la ejecución de sus dibujos. «La representación de los objetos reales —dice Luquet— presenta a un dibujante *debutante* las dificultades de traducir sus tres dimensiones sobre una superficie que no tiene más que dos; el niño evita esta dificultad entonces copiando dibujos en donde se encuentre esta traducción hecha»,²⁹³ De ahí el procedimiento que recomiendan tan gustosos los maestros. Con él se evita pérdida de tiempo, trabajo inútil y tal vez fracaso en su enseñanza...

293 LUQUET: o. cit., p. 22.



Fig. 56 *La isla*, acuarela de N.P., trece años. (Exp. De C. del R.)



Fig. 57 *El camino*, acuarela de R.V., quince años, casi en el final de su proceso del color. (Exp. De C. del R.)



Fig. 58. *En la cantera*, crayola, proyecto para un mural, de A. F., quince años, como complementación de su proceso en la etapa creadora. (Exp. De C. del R.)



Fig. 59. *Detrás de mi ventana*, crayola de J. P. G., once años; el primer trabajo de copia del natural, al que nos referimos en el capítulo IX. (Exp. De C. del R.)

Cuando visité Estados Unidos, luego de la 8.^a Conferencia Internacional de Educación, de Michigan, fui invitado a recorrer algunas universidades e instituciones norteamericanas, como especialista en esta materia. Confieso que sufrí una gran decepción en mis visitas a los centros que enseñaban estas asignaturas, y eso que visité algunos de los más ilustres que existían. Como no encontraba enseñanzas ni resultados que me satisficieran en tal sentido, ya que en la generalidad sus métodos eran excesivamente mecánicos, arbitrarios o superficiales (aun se hace alarde de los efectos expresivos que se consiguen rápidamente con triviales procedimientos como los trabajos con ingredientes y tintas [harina desleída], que los niños realizan con el brazo, en la *Ann J. Kellogg School*, de Battle Creek, en Michigan, o de los procedimientos de enseñanza radiofónica desde un lugar a otro, como en cierta escuela de Minnesota), y solicitara conocer alguna experiencia más racional, más natural, el propio Decano de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Minnesota, *mister Piek*, me condujo a una importante escuela de arte infantil, próxima a la ciudad de Minnesota. Era uno de esos centros en que dictaba cursos para todos los profesores de los Estados circunvecinos. Cuando nos acercábamos a dicho centro, un gran alivio me recorrió el cuerpo y el alma. Por fin, pensé, podré decir de mi admiración sobre algo visto a estos tan cordiales profesores que no habían oído de mis labios más que críticas, y, en general, mordaces. En efecto, desde lejos, observé que un grupo de niños, una treintena, munidos de sus tablas, caballetes y sillas, copiaban un paisaje muy simple y muy suave que se extendía delante de su escuela. Eso era precisamente lo que quería ver: un grupo de niños frente a la naturaleza tratando de apresar algo de su espectáculo y viéndolos cómo superaban las dificultades técnicas que se les presentan a los que se proponen pintar algo. Bajé precipitadamente del coche y me corrí hacia el grupo de niños. Mi desconcierto fue creciendo a medida que recorría los tableros. No había un solo niño que se diferenciara del otro, en su trabajo. Parecía una misma plancha coloreada tirada para cada uno. Observé si coincidía el paisaje con esta tan verídica traducción, y confieso que ella era casi fotográfica. Y pensé ¿pero es posible que ni un niño de los aquí presentes reaccione de distinta forma frente al color, a la forma, a

las medidas y proporciones, a la composición? Mi asombro inexplicable alcanzaba su límite cuando, girando la vista por sobre el grupo, descubrí de pronto el secreto de esta terrible semejanza: en un extremo, sobre un caballete, estaba expuesta de antemano la solución del problema en el paisaje que había hecho para «muestra» el ilustrado profesor de arte... Cuando le inquirí la razón, frente a esta incongruencia, me contestó: —«Oh, cuestión de tiempo; así es más rápido...» No cabía duda. En el curso teórico, que se siguió a esta práctica casi inmediatamente, comprobé los efectos. Una profesora enseñó minuciosamente un problema de perspectiva en un gran pizarrón, a base de muchas tizas de colores. Yo sufrí un gran mareo de rayas. Frente a la clase, una ventana abierta al campo, era una lección que se dictaba sola. La profesora teórica (el profesor era el pintor), luego de su enseñanza solicitó a los niños que le señalaran entre todos los dibujos expuestos uno «que tuviera mucha perspectiva». Un niño alto, de los más de la clase, se levantó y señaló un dibujo de los que tenía justamente menos perspectiva. Yo miré al profesor y sonreí: —Sí, le dije, el tiempo... que se pierde.

Como se comprenderá esto no ocurría, esto no ocurrió nunca con los niños de nuestra experiencia, porque habíamos tratado de huir de ese fiscal que a ellos los tenía apresados. Nuestros niños comprobaban por sí mismos todos los problemas, los vencían ellos y eso mediante una larga lucha, a veces a través de numerosas pruebas, de hacer y deshacer, de corregir hasta alcanzar el absoluto entendimiento del problema, como se puede ver en cualquiera de las láminas que acompañan el texto. El niño, que en nuestra experiencia, continuaba al infantil, observaba, meditaba y comparaba. Porque cuando llega a descubrir que existe un árbol en su interior, porque también existe como problema fuera de sí, desde ese momento, ya no se conformará solamente con pensarlo, sino que tendrá necesidad de estudiarlo para reproducirlo, de dibujarlo, modelarlo, para compararlo al otro; para llegar a entender y sentir al otro, única forma además de entender y sentir lo que estando en uno, está también más allá de uno mismo como conocimiento o experiencia. Porque la verdad de nuestras concepciones y nuestros juicios finales, la verdad o el error, está precisamente en el resultado

de ese índice comparativo. Porque ahí empieza el conocer verdadero, real, terminada ya la metafísica de los sentidos. Y empieza también la lucha, la trágica lucha casi siempre, entre los medios expresivos que poseemos, por lo general mezquinos, y los sentimientos que alientan nuestra expresión, por lo general grandiosos, empieza la ambición y angustia de nuestra expresividad.

Observando detenidamente las creaciones de los niños, es decir, los dibujos que ofrecen preocupaciones y suponen problemas, se puede notar los numerosos procesos sobre un mismo asunto que ellos realizan hasta alcanzar a encauzar sus medios con un concepto que traduzca certeramente el sentido verdadero de su expresión. El caso del árbol, tantas veces dibujado o pintado, se repite con la vagoneta, con el rancho, con la colina, con el animal. Y hay algunos niños que transforman un mismo asunto de adentro hacia afuera, o de afuera hacia adentro; que lo amplían o sintetizan todas las veces que necesiten para dar el ritmo que traduzca con fidelidad la creación que se proponen.

Este niño, así, difiere fundamentalmente del otro que le antecedió. Ha crecido en sus etapas psíquicas. Empieza en el período que los psicólogos lo han diferenciado por la aparición de intereses abstractos caracterizados por el fondo, por el residuo de las experiencias vividas y traducidos en esquemas mentales. La mente toma su papel preponderante y constituye órdenes severas: *actitudes* mentales, *imágenes* mentales, *fórmulas* mentales. «Estados afectivos mandan y dirigen toda su actividad intelectual»; experiencias perceptivas forman el fondo de sus primeras experiencias abstractas; un lenguaje instrumento traduce en fórmulas dichas abstracciones. Las nociones de tiempo, de espacio, de número, de semejanza y diferencia, de causalidad, etc., que se han ido desarrollando con ese ritmo de *espontaneidad* primero, de periodicidad después, como los resume *mistress Court*,²⁹⁴ en una marcha de estaciones, han dado paso a los «grandes procesos intelectuales», en donde la comprensión, el juicio, el raciocinio y la concepción, han ido llevando al niño al sentido de las realidades en relación consigo mismo. Es, además, cuando empieza a descubrir su cuerpo.

294 VERMEYLEN: o. cit., pp. 273 y sigs.

No solo se presenta para este niño entonces la «multiplicación en cantidad» del conocimiento, sino, también, «una complicación en relaciones». Los conceptos poseen «no solamente su propia significación, dice Vermeulen, etiquetada generalmente con un nombre preciso, sino que ganan cada vez más en matices diversos, como consecuencia de su valoración por otros conceptos conexos». ²⁹⁵ Y en este problema de apresar realidades, sueño y ensueño, juegan un papel fundamental nutriendo con su potencial emotivo, consciente o inconsciente, el espíritu de su creación. Y con todo este mundo en revuelta crisis, en el que la invención y la fabulación le han de servir de defensa de sus intereses mal comprendidos, y la mentira y la fidelidad equilibrarán la balanza de su vivir, el niño entra en esa escala que empieza a serle trágica: la escala de la adolescencia; entra animado por un mundo de relaciones sociales y éticas que descubre y en el cual a cada paso tendrá que embestir contra molinos de viento, solo, aislado, sin confidentes, llameante y esperanzado, encogido y desilusionado al mismo tiempo. Aguijones imprevistos le clavan sus dientes por todos los lados. El problema sexual lo eleva en la dignificación del cuerpo, que es para él una especie de secreto no bien revelado aún, y le sumerge luego en abismos de inusitadas y amargas noches y días. Es en este momento en el cual el niño quisiera tener el instrumento de su canto más afinado que nunca; que su color fuera más sangriento o cálido, más triste y lluvioso; que su palabra sirviera para decir gritos desgarradores o acariciar con imágenes como salidas de bocas de ángeles. Y es en este momento, justamente, en el que la escuela, como Pilatos, se lava las manos sobre su destino. Es cuando la escuela no es el amigo severo y tenaz que él necesita, ahora que debe pensar que ese instrumento le ha de servir más ajustadamente que nunca para llegar hacia sus ansiadas claridades. ¿Cómo ha de equilibrar el niño entonces su vida? Lo que no pueda decir a gritos en las calles —no porque no se atreva, sino porque teme que se burlen de su adolescente elocuencia—, lo dice entonces como lo han hecho estos niños, a través de sus colores, de sus dibujos, de sus modelados, de sus cantos y poemas, de sus ritmos de danza o de sus ritmos melódicos, o lo dicen

295 VERMEULEN: o. cit., pp. 273 y sigs.

simplemente *viviendo*. Nada hay de más importante, como razón funcional de la escuela, en definitiva, que el haber salvado al niño, de la guerra en que viene batallando, sus instrumentos para con ellos poder volcar todo el estremecimiento de su corazón, siempre más apenado que alegre. El niño que posea este medio, ya no será un náufrago en su tiempo.

Los caracteres personales de esta etapa de la infancia difieren, pues, en su lucha expresiva, grandemente. El niño que nos ocupa en este segundo período, no es como el anterior un despreocupado. Este busca; es tenaz para aclararse en sus propósitos; es insatisfecho en el escudriñar los secretos de los seres y de las cosas. Se forma y se reconstruye continuamente. No se desalienta a las primeras de cambio. No tira sus útiles porque una vez haya fracasado en su propósito. Este niño, sin perder el sentido de la infancia que viene trayendo a cuestas como una fortuna que no quiere perder, retorna a su juego obsesionante tantas veces como necesite, hasta lograr que ese interés que hizo su desvelo sea colmado con una traducción de su pensamiento o de su emoción, que lo reconforte.

¿Qué caminos se han de seguir para que el niño no pierda su instrumento expresivo, para que él tenga todo el valor y la profundidad necesaria capaz de poder ir traduciendo sus cada vez más hondas relaciones humanas, sus mejores experiencias? Este es el problema que nos ha de ocupar de inmediato.

PERO ANTES, ¿QUÉ DICEN LOS PSICÓLOGOS DE ESTE NIÑO CREADOR? ¿ES UN «EXCEPCIONAL»?

Dijimos en el capítulo anterior que salvo muy raros estudiosos, los que han tratado este asunto, más bien como «casos excepcionales», no se ha planteado el problema de la creación como posible condición del niño. Nosotros, en los capítulos anteriores, en especial en el referido a la expresión, venimos sosteniendo la existencia de este poder creador, original, en cada uno, así como creemos haber demostrado por qué causas se frustra en el individuo la posibilidad de llegar a ser un creador, en su oportunidad. Bühler, por ejemplo, con el subtítulo: *Casos excepcionales*, al tratar el proceso del desenvolvimiento del dibujo, a través de la experiencia de los estudios de Kik

y Kerschensteiner, afirma que «en ningún terreno se producen casos tan marcados de aptitud excepcional, perceptible aun para los menos conocedores, como en los de la pintura o de la música...». ²⁹⁶

Y en tales casos observados destaca como cierto que «todo esto (estas aptitudes excepcionales para realizar) puede considerarse como derivación normal de los dibujos infantiles, aunque carecemos de testigos que lo confirmen; podemos asegurar que todos estos niños han empezado tranquilamente con sus esquemas, y después, por una práctica asidua, o por disposiciones especiales, por ejemplo, para la aplicación del color; por una especialización de su interés, ayudados acaso por algún impulso exterior, han adquirido con gran rapidez cierto perfeccionamiento que les eleva por encima del nivel medio». ²⁹⁷ Pero su asombro está en el caso de los que llama «niños prodigios» (creo que Bühler habría llamado así a los cientos de niños de nuestra experiencia que trascendieron la expresión gráfica...). Su desconcierto ante tales casos es evidente. No alcanza a explicar, no ya por qué sucede esto, sino siquiera «cuál ha de ser la actitud del psicólogo ante estos casos de rendimiento extraordinario en los niños», y eso porque «en realidad, faltan puntos de apoyo para emitir una opinión bien fundamentada; pero en los comienzos de toda investigación —agrega— existe una pregunta que la orienta, y me parece que esta podría ser la siguiente: ¿Han comenzado estos niños por lo mismo que la mayoría de ellos, y han pasado también por el período del esquema o no?» ²⁹⁸

Le asombra a Bühler, de igual modo, «la gran diversidad de formas que domina cada uno de estos *niños prodigios* y la facilidad con que, como en un juego, van trazando las figuras sobre el papel, al modo de los pintores *fa presto*»; ²⁹⁹ tanto como la expresión de movimiento que no se encuentra sujeto a los principios del esquema, etc., todo lo cual le lleva a preguntarse cómo estos niños han podido adquirir tal técnica... y a contestarse: «Probablemente por los mismos medios que los esquimales y sus hijos, es decir por sí mismos». ³⁰⁰ Desde este

296 BÜHLER: o. cit., p. 274.

297 Ibidem, p. 276.

298 Ibidem, p. 278.

299 Ídem.

300 Ibidem, p. 288.

momento en adelante, la confusión de los psicólogos es ya evidente. Por un lado debido a la falta de pruebas sobre esta generalización en los prodigios; por otro, el todavía misterioso proceso gráfico de los primitivos. De tal forma es oscura la especulación sobre este problema que Bühler mismo niega terminantemente —ya lo dijimos— la facultad del niño para descubrir por sí mismo cualquier posibilidad de expresión determinada o intencionada: o el movimiento, o el gesto, o la preocupación que fuere. Esta afirmación, se comprende, no es atinada, máxime cuando él mismo denuncia la insuficiencia de pruebas para respaldar una tesis en tal o cual sentido.

Hay a través de sus observaciones a las teorías conocidas: a Maitland, a Verworn, en especial a las teorías de este último relacionadas con los dibujos de los primitivos, algunos puntos que pueden servir para aportar luces a nuestro propósito. Por ejemplo, al referirse Bühler a los casos excepcionales, su afirmación de que esa técnica que demuestran tales *prodigios* —los que, parece, no han pasado por el esquema anterior— tal vez la hayan adquirido por los mismos medios que los esquimales y sus hijos, es decir, por sí mismos. Nos parece que este es un importante punto de partida: el niño, que en su afán expresionista, poseído por el deseo de completar sus experiencias con determinado material, siga sus especulaciones, enfrentándose a los inconvenientes técnicos, lógicamente, se va a ir elaborando una técnica propia, *su oficio*, a través de las adquisiciones diarias que debe ir realizando a medida que avanza en su lucha por dominar las formas y sus diversos aspectos, que han de representar lo que se propone. Sobre esto insistiremos en su lugar respectivo. Ya lo dijimos, por otra parte, en el capítulo anterior, que ningún modelo debe tener el niño antes que su propio afán constructor y su propia lucha personal para vencer los medios técnicos.

Otra cosa aun de Bühler: el propio hecho que defendió el naturalismo de los primitivos a través del tiempo: el de las condiciones naturales de la cultura ambiente, una posible aguda observación sin contralor mediante, alejados de toda escuela sistemática y solamente impulsados por los ejemplos de los que les precedieron, los efectos de la tradición a que nos hemos referido en el capítulo VI, ese hecho es muy distinto al de nuestra actualidad, cuyas condiciones y caracteres



Fig. 60.

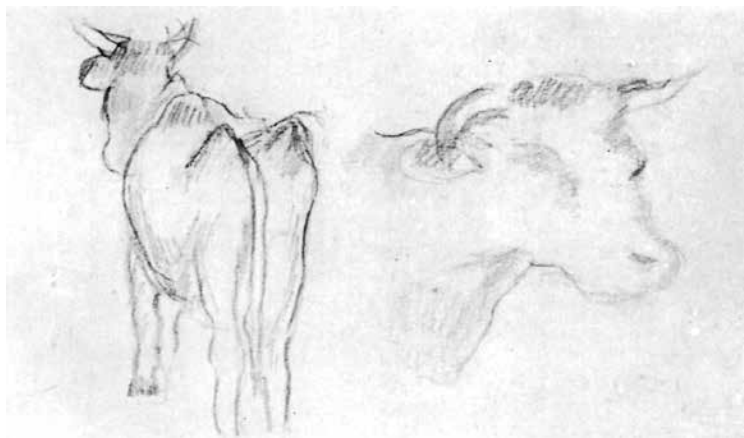


Fig. 61.

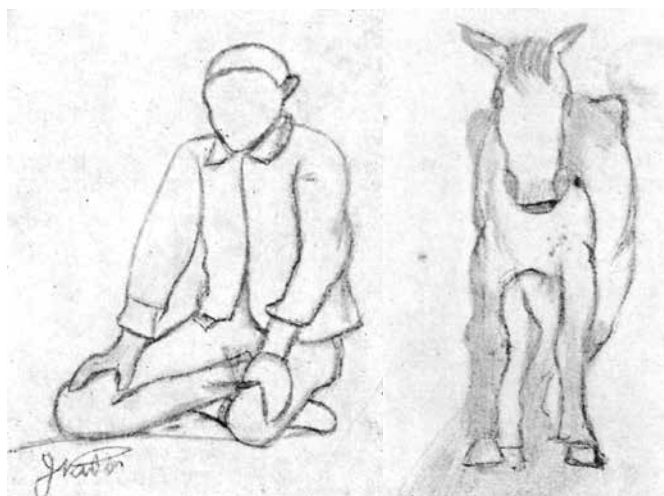


Fig. 62

Fig. 63.



Fig. 64.



Fig. 65.

Figs. 60, 61, 62 y 65. Experiencia gráfica del niño, cuando supera el graficismo de la primera etapa. Diversas manifestaciones de la copia del natural, realizada en forma original y de indiscutible calidad expresiva. Apuntes del natural sobre niños y animales en «poses»

Figs. 63 y 64. En el mismo sentido, apuntes tomados a animales, en los que se advierte el logro de una envidiable síntesis.

son absolutamente el anverso de aquellas en que se desarrolló el proceso expresionista de los primitivos. El propio ejemplo de los dibujos de los niños esquimales que muestra la señora Maitland, en donde «todo en estos dibujos está lleno de movimiento y todos los dibujos muestran una gran facultad de observación ...», como dice la propia autora,³⁰¹ y en los que Bühler no encuentra ninguna de las características del esquema infantil, sino que «todos son figuras de conjunto, sin grandes desproporciones, sin que a través de los trajes se vean los objetos ni las piernas a través de las vallas, etc.; sin figuras mixtas de frente y de perfil...»,³⁰² nos sirve como reafirmación de su primer concepto enunciado y nos dice a las claras que, persistiendo las condiciones de libre observación, de permanente contacto con un medio libre de obstáculo para los sentidos, el proceso de esas etapas que estudiamos se cumplirá mucho más rápidamente. No quiere decir el ejemplo de los esquimales, que estos carezcan de este proceso. *Lo que habría que saber es en qué edad lo realizan los niños esquimales y cuánto dirá el tiempo de su evolución.* Bien puede ser —no conozco estos dibujos, nunca pude encontrarme con estos trabajos de Luisa Maitland— que la edad de estos niños no correspondiera ya a los primeros estadios; que esos niños ya los hubieran trascendido naturalmente; y en cuanto a lo demás, lo proporciona la propia y natural observación. Creemos de este modo, que todos los niños, como todos los pueblos —en cualquier época o lugar—, han debido pasar por el lógico proceso gráfico, si utilizaron este lenguaje, y que lo que se ha perpetuado en cavernas y lugares recónditos, de lo que se hace tanto caudal comparativo, no es el producto expresionista del niño primitivo, sino el del hombre primitivo; un hombre superado, por el oficio y la observación propios, de aquellos anteriores medios expresivos de su primera edad.

La etapa del *dibujo* comienza en el niño cuando este conviene en que la expresión gráfica, en la que predomina la inventiva, ya no alcanza para traducir, conjuntamente con su pensamiento o acción, lo que se propone. Lo que en el gráfico fue, como vimos, juego o pasatiempo, aquí, en el dibujante, ha de ser preocupación. Toda esa

301 BÜHLER: o. cit., p. 294.

302 Ídem.

ejercitación gráfica anterior le sirve como de experiencia de trazo, de forma, laboreo gráfico fundamental, que el niño va a utilizar como auxiliar de utilidad inmediata. La preocupación en este sentido, comienza cuando las nuevas realidades sociales, que entra a vivir el niño, le obligan a echar mano de todos sus recursos anteriores. La ineficacia de este instrumento está en relación con la forma en que el niño se coloque (o lo coloquen) en el *drama del conocimiento*. En esta etapa, en donde su experiencia no se hará ya indisciplinadamente a base de puro juego intuitivo, como en la anterior, es la que marca su destino en cuanto a este instrumento expresivo. La ignorancia del tratamiento pedagógico en tales casos, en un noventa por ciento, es lo que le frustra a los niños tanpreciado auxiliar de la cultura. El hecho de la despreocupación por el dibujo en quienes fueron tan hábiles graficistas; o mejor, el casi horror al dibujo que demuestran la mayoría de los niños (cuando la casi totalidad son excelentes graficistas), a tal punto que un *lenguaje* como era se convierte luego en una *aptitud excepcional* no es más que consecuencia de la forma en que se despreocupan familiares y maestros por este instrumento infantil. No es verdad que lo gráfico desaparezca de su vida, sustituido por otros intereses más poderosos, es que el lenguaje gráfico, al contrario del lenguaje hablado, necesita acondicionamiento y aprendizaje para supervivir, desarrollarse y perfeccionarse. De la misma manera que el lenguaje escrito, que no responde solamente a un proceso de audición fonética. Si no se enseña a escribir a un niño, este permanecerá ignorante en cuanto al uso de los signos gráficos. ¿Por qué no hemos de pensar lo mismo en cuanto al dibujo? El dibujo pertenece, pues, a los instrumentos que se *adquieren* para auxiliarnos en la etapa del conocimiento, y esta etapa ha de ser fundamental para su cimentación y desarrollo. Desde luego que para este paso se necesita una edad mental, edad que responde en parte a la eficacia de los sentidos para deslindar lo real de lo imaginado y al proceso de la inteligencia en cuanto a la relación de lo real y su abstracción; en una palabra, edad para separar los procesos que le vienen por herencia, de los que él ha empezado a acumular por experiencia propia. Querer al niño capaz de conjugar los procesos de la realidad, antes de su tiempo exacto, es perder no solo su tiempo, sino el tiempo; es desconcertarlo y exigirle una abstracción que el niño es incapaz de realizar.

CÓMO SE REALIZA EL PASAJE DEL LENGUAJE GRÁFICO AL DIBUJO CREADOR

Lo importante entonces, en nuestra determinación, es señalar cómo se efectuó ese pasaje del lenguaje gráfico, de los esquemas anteriores, al dibujo que lleva otra intención en el ánimo del niño que la de responder a un simple juego, como vimos sucede en el primer período. Es lógico que nosotros reaccionemos contra el concepto nivelador del *dibujo del niño* en general. No se puede hablar de esta forma porque el proceso de su vida se extiende a través del conocimiento en períodos de muy distinta particularidad. ¿Cómo sucede este pasaje en un sistema educativo moderno, como el de Decroly por ejemplo? Se le emplea en los grados superiores, para completar el conocimiento de determinada cosa, después del estudio teórico de la cosa. Pongamos por ejemplo que se estudie la oveja; la parte de expresión concreta se referirá, pues, al dibujo y al modelado de la oveja estudiada. Esto puede ser prácticamente correcto, sobre todo si los niños están en esa etapa de realismo visual que hemos estudiado. Pero puede ser también un inconveniente, porque el niño que estaba en la «cosa» oveja, en cuanto a los demás aspectos que estudiaba en determinado momento, en ese mismo instante puede estar, en lo gráfico, en cualquier otro problema que le absorba momentáneamente: el problema de cómo levantar un camino, cómo resolver el espacio y el movimiento entre los árboles, cómo agrisar una nube, etc. Entonces, el esfuerzo de la disciplina del sistema para controlar el conocimiento del niño resulta defraudado porque, a pesar de que lo pueda apresar como forma, no lo hará como concepto, que es lo que verdaderamente importa. Está probado que no siempre existe una total correspondencia entre el interés que predomina en determinado momento en el niño y las materias de complementación de ese mismo interés. Quiere decir, pues, que antes que nada, nuestra experiencia respondía a satisfacer un momento de necesidad evidentemente demostrada por el niño, nunca a destiempo, y esto en forma general, antes que nada. Por tal razón la espontaneidad y la consecución de su medio expresivo por etapas tan graduales e insensibles para el observador, que

por momentos hasta resultaba difícil de advertirlas, eran esenciales en nuestros procedimientos.

Cuando advertíamos, a través de las ilustraciones que los niños iban realizando diariamente en sus libros, que estos iban trascendiendo esas etapas gráficas anteriores, se iban desplazando de la inventiva hacia la copia más o menos del natural, era entonces cuando sabíamos que podíamos enfrentar al niño con algún éxito al espectáculo natural. Era cuando se le entregaba su tabla de dibujo, sus materiales y se le ponía frente a las cosas y a los seres. Había, pues, una ejercitación gráfica previa, continua, que a veces duraba años y que constituía una severa sedimentación para las realizaciones ulteriores. En ese momento en que el niño se hacía dueño de sus materiales nuevos era porque veíamos que ya era capaz de manejar su ojo interior.

El maestro Juan, de la clase segunda, se molestaba visiblemente porque los niños de su año difícilmente llegaban a fin de curso en ese plano de la expresión en el que los niños del grado siguiente ya copiaban del natural con gran libertad, creando magníficas acuarelas y dibujos. Y creía que quizás este hecho radicara en su ineptitud para conseguir hacerles superar las etapas anteriores, con cierta premura; en una palabra, creía que no sabía apresurar racionalmente esa etapa. Fue inútil que se le hiciera ver que no era por causa de su inepticia, sino más bien por su desmedido respeto a la evolución de este proceso gráfico en el niño. —Sí, me contestaba, pero ellos ya ven los árboles de una manera distinta, diversa... — Aunque sus expresiones estén obedeciendo al proceso hereditario aún —le respondía. Para probar tal razón, pusimos a copiar y colorear un árbol a un conjunto de niños que por los datos sensoriales de sus dibujos parecían estar en el mismo plano mental. Y sucedió exactamente lo que le decía. Si bien algunos mostraban alguna pequeña diferencia de detalles, el paso nuevo de la observación que aventuraban a agregar, en los más su construcción no obedecía más que a la lógica del gráfico que toma las cosas como pretexto, como vimos con anterioridad; es decir, que esos niños todavía no sobrepasaban sus modelos interiores. —¿Entonces no debo hacerles realizar la copia del natural? —preguntaba. —No debe —le respondía. Como tampoco debe prohibir que el que quiera copiar del natural

pueda hacerlo. En las primeras clases es inútil hacer este trabajo. Pero en cambio se puede apresurar ese paso, favoreciendo el proceso, con un continuado ejercicio gráfico. Es necesario dejar que el niño llene todos los cuadernos que quiera de esos ejercicios de inventiva. Si se procede de esta manera el resultado será otro y su intranquilidad decrecerá. El entender inteligentemente este proceso fue una de las causas por las cuales Decroly resolvió iniciar sus centros después del tercer año escolar.

HISTORIA DEL DESARROLLO DEL PASAJE DEL LENGUAJE GRÁFICO AL DIBUJO; LA ETAPA DEL ILUSTRADOR

Yo sentía verdadera curiosidad por saber cómo reaccionarían los niños frente al espectáculo natural. Mi responsabilidad estaba en juego ante muchas personas que esperaban nuevas pruebas de la expresividad infantil que yo sostenía como creación del niño. No conformaba —por la difícil limitación de mi *influencia* en sus poemas— solo la documentación en el lenguaje. Por eso fue que desde el segundo año de mi experiencia me dediqué a crear lo que llamé «la afición por ilustrar» el libro de anotaciones diarias. Todo lo que merecía la pena de una ilustración no quedaba fuera de nuestro trabajo. Los niños tenían cierta flexibilidad gráfica por la importancia que la escuela le daba al lenguaje gráfico desde que él ingresaba a ella, favoreciendo su desarrollo en el niño y dejándolo que llenara sus cuadernos con los dibujos de su inventiva: monigotes, escenas, decoraciones sobre temas corrientes, relacionados o no con las lecciones que se daban, etc. Combatimos las copias de láminas que los niños intentaban hacer siguiendo la anterior costumbre de la escuela. Las combatíamos desde los pequeños de las primeras clases hasta los últimos, y para tener éxito en ello, estimulábamos con grandes calificaciones las diversas manifestaciones de su lenguaje gráfico personal y no teníamos en cuenta las copias.

Como coleccionábamos ostensiblemente los dibujos de nuestro hijo, desde los 17 meses en adelante, no fue difícil, por contagio, entusiasmar a los pequeños para que ellos mismos coleccionaran

los suyos en sus cuadernillos. Esta labor gráfica de generalización en todas las clases de la escuela fue la que mejor colaboró para las experiencias siguientes. En nuestra clase, le dimos importancia a dos o tres aspectos de la expresión gráfica que, por transferencia en un caso, y por ejercitación siempre, serían de positivos resultados al final: al dibujo decorativo, mapas, gráficos, letras, guardas, etc., y a las sencillas ilustraciones de asuntos diarios. Con esto obteníamos el ritmo de trabajo que necesitábamos que todos adquirieran, y la confianza en la posibilidad de su ejecución. ¿Quién no iba a ser capaz de componer una leyenda con letras de tipo de molde, coloreada, o no iba a ser capaz de embellecer un mapa con un aditamento gráfico cualquiera? La prueba de que todos podían es que este gusto por el adorno gráfico —en las más diversas formas— se apoderó de los niños. Este período de dibujo decorativo produjo grandes resultados para los trabajos de encuadernación final que nos proponíamos, pues cada uno, incluso, creó el motivo para decorar el papel de las guardas de los libros. De ahí a la ilustración no hubo más que un paso. Aun aquellos niños que en las otras clases revelaban verdadera incapacidad gráfica, llegaban a ilustrar con cierta gracia sus trabajos escritos.

Este primer tipo de ilustración fue casi exclusivamente de memoria e inventiva y no trataba, como en el sistema Decroly, de ampliar o completar procesos. No trataba, después de una lección sobre el gallo, por ejemplo, de reproducir el gallo para que el maestro corrigiera y el niño rectificara los defectos resultantes de una observación insuficiente, como dice Dalhem, lo que luego amplía sobre la base de las recomendaciones del propio programa de la escuela de la villa de Bruselas: «Conviene que el dibujo del niño no se reduzca a una simple copia; es necesario que sea realmente la experiencia de su pensamiento».³⁰³ No se trataba de eso. Tendía, casi exclusivamente, a una sola finalidad: hacer que el niño tomara gusto por el dibujo, se aficionara a hacer la ilustración y realizara la mayor cantidad de ejercitación posible. La ilustración tampoco era recabada como complementación inmediata por las razones que dimos anteriormente. En general, salvo los casos de los que tenían

303 DALHEM: o. cit., p. 421.



VI. Paisaje acuarela de A. G., trece años. (Exp. de C. del R.)



VII. *La administración*, acuarela de A.L., trece años.
(Exp. de C. del R.)

gran facilidad, y que podían hacerlo mientras los demás se ponían al día, el dibujo era realizado en otras horas: en sus espacios libres, recreo o en su casa. Dejaban el espacio en blanco correspondiente y seguían avanzando en su trabajo. De modo que esta labor gráfica no se detuvo nunca, los niños siempre dibujaban.

El paso siguiente consistió en incorporar ilustraciones a temas estudiados, pero copiados del natural. Cuando por las propias ilustraciones anteriores percibíamos que los niños ya habían abandonado su realismo intelectual, los poníamos frente al objeto aunque sin exigirles aún mucho; dejándolos que chocaran un poco con el modelo, que «se pelearan», como ellos mismos decían. Lo importante era insistir, era dibujar; era no dejar ni un solo día sin vencer alguna dificultad. Y era, además, lograr traducir alguna impresión del objeto. En ningún caso exigimos esa copia servil, la finalidad repulsiva de lo mecánico, las líneas y formas académicamente perfectas. Importaba por sobre todo que, en la menor cantidad de líneas o de volúmenes —con un mínimo de elementos plásticos—, el niño consiguiera expresar su objetivo, adornando su cuaderno. Con esta síntesis que recabábamos no hacíamos más que aprovechar las características de su globalismo, la forma sintética de expresión que ya había caracterizado algún período de su lenguaje gráfico anterior.

Dominada la forma en general de los objetos, los impulsábamos a los modelos vivos: vegetales, animales, personas. Se buscaban los animales que descansaban, las plantas que florecían o brotaban, las personas que quisieran servir de modelo, etc. Tampoco aquí les obligamos nunca a detenerse en detalles de difícil expresividad, como los del rostro, por ejemplo. Los niños trataban de dominar primero los volúmenes, luego los movimientos, en tercer lugar los gestos y actitudes interiores, etapa esta final que empezó a tener ascendencia en los últimos años de nuestra experiencia, antes que hubiéramos de abandonarla. El resultado de estos apuntes fue verdaderamente halagador. La precisión con que los niños veían los volúmenes más impresionables y los traducían, era realmente admirable. En ningún caso, por otra parte, cada dibujo dejó de mostrar el sello personalísimo de cada niño. Obsérvese, por ejemplo, los dibujos en general que sirven de ejemplo, de distintos alumnos,

y se verá qué marcadas diferencias personalizaban la expresión de cada uno. La afición por tales copias del natural fue tan grande que al final no solo se «posaban» unos a otros dibujándose al mismo tiempo, sino que, muy a menudo y en tal o cual descuido, una posición o actitud singular vista en clase quedaba apresada al pasar, en un cuaderno, en mitad de una severa lección de ciencia o de historia.

HISTORIA DEL PROCESO DE LA COPIA DEL NATURAL; SUS DIVERSAS ETAPAS

Entre el período del imaginista o etapa de la invención y el del dibujante, que va a tratar de captar aspectos y valores reales para utilizarlos en función de su complementación de conocimientos en unos casos, o servirse de ellos para mejor traducirse al medio social, en otros, hay, pues, una época que me atrevo a denominar, del ilustrador. Se caracteriza por el afán del niño de acotar su pensamiento, sus ideas o actividades, mediante dibujos complementarios que traten de ampliar lo que pretende explicar.

Es decir, que si antes, en el gráfico denominaba ese lenguaje y la palabra era complementaria de la insuficiencia del trazado, aquí, en el dibujante, sucede al revés: el dibujo completa, o más que completa, amplía, lo que la palabra no alcanza a traducir. Este período del ilustrador comienza, justamente, cuando el niño empieza a participar de su entorno en una medida cada vez mayor y a acrecentar el valor de sus imágenes primitivas (esquemas, tipos, etc.) con los datos nuevos que la realidad le va aportando. Es el insensible paso de la inventiva a la copia de la realidad que le circunda. Se puede señalar una serie de estadios en este proceso, al igual que lo hicieramos en los anteriores, aunque aquí ha de correr por cuenta de nuestra propia documentación y observación, ya que de estos procesos de la superación del gráfico, no existen prácticamente antecedentes.

Antes que nada, una etapa de ilustrador que oscila entre la inventiva y la realidad, en la que si bien los datos objetivos presentes denuncian una realidad sustanciada por su observación, se encuentran aún numerosos rastros de su anterior ingenuismo. Sus

ampliaciones a lo escrito (a composiciones o poemas), sus decoraciones y otras formas de complementación, aún llevan la característica del gráfico; insisten aún sobre lo de juego o entretenimiento que tiene para él esa forma expresiva, es decir, que sus ilustraciones, a pesar de que sirvan para complementar realidades, son casi exclusivamente de memoria y prima en ellas la inventiva; no hay mucha preocupación de información complementaria, ni de traducir una experiencia conseguida. Este período, cuando el niño se siente estimulado, sirve de ejercitación gráfica, le continúa dando flexibilidad a la mano en el trazo y al ojo en la observación, y prepara su paso siguiente como ilustrador.

A este *realismo intelectual* del ilustrador, continúa luego el estadio de un *realismo físico*, en el cual el niño entra decididamente a complementar sus dichos. En ese paso, se nota una total ausencia de invención y un riguroso apego formal al modelo. Es, tal vez, la fidelidad del modelo un rasgo que diferencia esta etapa de todas las demás. El dibujo será realizado en función de aportar datos que el pensamiento, aún oscuro del niño, es incapaz de traducir en especial cuando él describe acción, movimiento, actividades, etc. Así, por ejemplo, para enseñar cómo se ha de esgrimir un objeto o cómo funciona una máquina o instrumento, o cómo se produce un movimiento, el niño añadirá siempre que pueda un dibujo. De la misma manera que para situar objetos, lugares, etc. Aquí, en este realismo, empieza, evidentemente, un dibujo que ya es como quería Decroly para su sistematización, no una simple copia, sino «realmente la experiencia de su pensamiento». A menudo, es posible distinguir dos o tres características en este que llamamos realismo físico: una, de los que se aferran a la objetividad total de lo copiado, al extremo de convertir su dibujo en «copia fiel»; otra, que da lo sustancial de lo objetivo, que afirma sus grandes volúmenes o rasgos diferenciadores fundamentales por sobre la menuda copia de la exactitud física en sus detalles nimios; una tercera aun, en la que prima, a menudo, el detallismo por sobre lo esencial. Paralelamente a este tipo de realismo, del ilustrador, se va desarrollando en él, el gusto por lo vivo, por las formas vivas y movientes, de tal manera que gran parte de su ilustración de este período, va a estar influida por cosas o seres en movimiento:

vegetales, animales, personas. El proceso que sigue para lograr su propósito suele ser el de tratar de dominar en primer lugar el volumen, luego el movimiento, y en tercero, el gesto o actitud interior. En todo este tiempo sus «apuntes», sus «esquemas», sus «poses», son verdaderamente excepcionales. Se caracterizan por su síntesis, su frescura, su gracia.

Hay todavía un tercer período en esta etapa del ilustrador, que lo denominamos *realismo subjetivo*, en vías de un *realismo mágico* y que es cuando el niño empieza, ya dominado lo real, a escapar de lo real por sí mismo y a entrar en una zona de especulaciones en base de la misma realidad, pero bajo el influjo de su imaginación creadora.

Fue exactamente en este momento, cuando casi todo el grupo de alumnos de mi experiencia, que manejaba el trazo con gran facilidad, se decidió satisfacer aquella mi primera y gran curiosidad, aunque en cierto modo ya me regodeara con los resultados que obtendría, pues estos apuntes me hacían abrigar agradables sorpresas... Nuestra escuela era para hijos de obreros muy pobres. Carecíamos de materiales en general, hasta para los menesteres más corrientes de la escuela, cuanto más para estos que alguna vez fueran llamados «de lujo». De modo que no obteníamos materiales de ningún lado; los que teníamos eran pocos y deficientes: se reducían a las hojas de cartulina blanca y de colores, que se envían a las escuelas y algunas cajitas de lápices de grasa, de color, las conocidas *crayolas*. Y eso era todo. Ni pensar en pastel, óleo o las propias acuarelas de cierta calidad.

Cierto día muy frío de invierno, en que la asistencia era muy baja y trabajábamos lentamente, los niños ponían al día sus libros atrasados, en una de las pequeñas piezas que hacían de salones de clase. Juan Pablo Guerra, de doce años, sentado frente a la ventana que daba al campo, miraba atentamente para afuera, por detrás del vidrio. Más allá del vidrio se recortaba el patio de árboles —la avenida de los eucaliptos—, el alambrado que circundaba el predio y nos separaba de la calle, esta y el campo vecino, en el cual estaban situados el rancho de Bartolo, la pequeña habitación que servía a la comisaría y la casa del compañero Sinsich, de cinc y techo pintado

de rojo —Tengo ganas de copiar este paisaje que veo desde aquí —me dijo Juan Pablo. Sin decirle nada le alcancé de inmediato una hoja de cartulina de 40 × 50. —¿Y cómo limito la extensión de lo que veo? —me preguntó preocupado. —Muy sencillo: trazas un rectángulo en tu cartulina como si fuera el del vidrio de la ventana y sitúas en él, en ese ojo que tienes enfrente, todo lo que por él veas... —le contesté, como si en todo esto no hubiera ningún problema que vencer; como si realizarlo fuera la cosa más natural de la tierra. Y le agregué: —Lo mismo que has hecho con las figuras y los animales que has copiado, no dándoles importancia a los pequeños detalles y sí revelando solo los datos más fundamentales, las grandes masas de volúmenes concretos, de colores, tomándolas como un todo, de igual forma debes proceder con ese paisaje. No te hagas problemas con detalles. Observa lo concreto y total. Para empezar no te hace falta más... —No sé lo que me saldrá, pero en todo caso habrá habido otros que han hecho cosas peores... —recuerdo que me contestó; y se entregó a su labor de vencer las dificultades. De vez en cuando yo miraba como un espectador cualquiera el dibujo de Juan Pablo y le mostraba cómo cobraba forma y fidelidad su trabajo. Eran las dos de la tarde cuando lo empecé y aproximadamente a las seis (los niños permanecían en la escuela todo el tiempo que querían), Juan Pablo levantó la cabeza de su trabajo. El dibujo estaba hecho casi sin errores. Al día siguiente lo coloreó no sin alguna dificultad, pues las crayolas resultaban un material de difícil tratamiento para los niños. Batalló con los colores, en especial en los troncos de los árboles, pero consiguió su propósito. El dibujo había situado las formas con los espacios y los movimientos que tenía el paisaje correctamente. Esas que yo creyera mayores dificultades fueron fácilmente vencidas por el niño. Su paisaje *Detrás de la ventana* fue el comienzo de una labor que tanta felicidad en hallazgos nos depararía en los años siguientes (véase dicha lámina así denominada). El éxito de Juan Pablo animó a otros compañeros en tareas semejantes y utilizando métodos parecidos. Se sucedieron estos apuntes del natural en diversos materiales: sombreados, tintas aguadas, crayolas. Con estos precisamente comenzó, a los diez años, Aldo Faedo, un niño que realizó un proceso que luego

completó fuera de la escuela, en forma verdaderamente excepcional, hasta el momento de su admisión en los salones nacionales de pintura.

Como los cartones de acuarelas con doce obleas de colores eran de poco costo, a pesar de que se me advirtiera que el acuarelado tenía grandes dificultades, era de aspecto un poco frío, etc., lo incorporé como procedimiento. El primero que se atrevió a su uso fue Aldo. Dibujó un grupo de casillas (las viviendas de los obreros), que estaban próximas a su casa y luego las pintó con gran regocijo de la clase entera. En ese dibujo, el primero ejecutado en tal material en nuestra experiencia, se puede advertir la vacilación con que está usado el material y la incapacidad para resolver el bosquecillo que se extendía a la derecha de las casillas y que aparece apenas manchado de verde. El trabajo fue realizado, según confesó, en una corta sesión de la tarde. Desde ese dibujo en adelante, previas las pocas recomendaciones que el propio Aldo podía formular en cuanto al empleo del material, se le proveyó a cada uno de su cartón de obleas y sus cartulinas, incitándolos a enfrentarse deliberadamente al paisaje y apresar de él lo que pudieran, sin proponerse dificultades invencibles debido a sus pocos recursos técnicos. Y surgieron entonces numerosos y bellos trabajos. Cada niño aportaba diariamente el suyo con sus hallazgos, su visión, su técnica, su gracia o rudeza personal, sus recursos de ingenio, sus defectos. Los trabajos, que eran realizados fuera de las horas de clase, se exponían al día siguiente y se hacía por ellos mismos la crítica, eligiéndose uno o dos en cada vez como los mejor realizados que iban a la «Carpeta de la Exposición», como llamaban a la selección.

En general, todos estos trabajos ofrecían algunos caracteres que los diferenciaban de toda otra producción infantil propuesta, e incluso de las experiencias que se habían realizado, algunas de las cuales yo conocía. Por ejemplo, había visto los trabajos de los niños mexicanos, de las escuelas de pintura al aire libre que dirigiera Alfredo Ramos Martínez, y que me parecían magníficas. Pero en verdad estos trabajos respondían, en los realmente niños, que eran los menos, exactamente a lo propuesto: recoger la impresión artística que la naturaleza producía en el alma de los indígenas, con los medios precarios de cada uno, aun con los de aquellos que nunca

habían dibujado o pintado, es decir, que en tales trabajos en general (no nos referimos a los de los adultos, la mayor parte, muy trascendidos de todo infantilismo, como eran en especial los alumnos del propio Ramos Martínez, en Churubusco) primaba aquella anterior etapa de lenguaje gráfico, en dibujos de una dimensión mayor. Pero estaban presentes los primeros procesos que se señalaban para el lenguaje gráfico. Creo que el error de esta experiencia estuvo justamente en fomentar ese infantilismo en los pequeños y en los grandes; en no haber logrado la forma de superar esa etapa para obtener las expresiones liberadas, profundas, creadoras, de que son capaces los niños que continúan este primer proceso. Nuestro propósito ya iba más allá de ese infantilismo.

Sencilla y emotivamente, Vera de Córdova, que dirigió una de las cuatro escuelas al aire libre, la de Xochimilco, narra su procedimiento, que tiene muchos puntos de contacto con algunos aspectos del nuestro: «Cuando a mi escuela de pintura vienen niños que no han conocido antes los pinceles —dice—, una de las primeras cosas que hago es mostrarles la naturaleza en su más bella amplitud. Les enseño un grupo de árboles, un conjunto de casas, una nube, y después de explicarles la estructura de la forma, les hablo de la belleza de sus líneas y de la armonía de los colores (nosotros nos absteníamos de estas indicaciones). En la expresión de los ojos infantiles veo la emoción que en ellos se despierta al descubrir una belleza ante la cual pasaron mucho tiempo sin advertirla, por no haber fijado antes sobre ella una honda mirada que les hubiera hecho penetrar en el carácter plástico de los seres y las cosas. Después de hacerles ver el paisaje que nos rodea, les digo simplemente: “cualquier cosa de las que ustedes hayan visto y de las que más les gusten, pueden empezar a dibujarla; no es necesario que hagan una fotografía de esto o de aquello; vean las sombras y las líneas de las cosas, y procuren copiar su parecido; si no sale bien en los primeros intentos, ya los volveremos a hacer; pero no tengan ustedes el menor cuidado de echar a perder el papel. Cualquier cosa que hagan será buena porque es la primera, la segunda será mejor, y ya luego verán el gusto que les da cuando empiezan a hacerlo bien”; de este modo trabajarán sin descanso en la gran obra de arte. En una palabra: hago por infundirles confianza en ellos mismos después

de haberles hecho observar largamente aquello que más les ha sugerido para dibujarlo en el papel... Jamás les doy una regla de perspectiva; procuro hacerles ver objetivamente cuerpos cilíndricos, cúbicos, esféricos, cónicos, y el maravilloso sentido común de los niños es el que se encarga de hacer una perspectiva ingenua pero razonable al mismo tiempo. La composición de sus dibujos es siempre de una armonía impecable y obedece a lo siguiente: *no les muestro en la naturaleza los asuntos de pequeñas dimensiones ni los asuntos pintorescos. Trato hasta donde es posible de hacerles comprender los asuntos emotivos.* El ritmo perfecto de las cosas sobre el cielo o reflejadas en el agua, las líneas y masas de un paisaje que nosotros quisiéramos haber hecho en la naturaleza es lo que está en nuestro yo interno y vibra en nuestra intuición para traducirse luego en modo de concepción de belleza, que al expresarla plásticamente en la tela o en el papel, lleva en sí el proceso psicológico del asunto mismo; y este asunto, incuestionablemente, está relacionado con el artista que crea y el espectador que lo siente y lo comprende... El arte supremo está lleno de adorables imprevistos que el artista no sabría explicar cómo resolvió al producir su obra. Al no ser esto asunto de procedimiento, creo que sea la subconsciencia y la intuición quienes realicen tales maravillas en el hombre y en el mundo».³⁰⁴

Pero nuestra actitud frente a los niños no iba siquiera tan lejos como la de Córdova. Como no éramos pintores; como tampoco nos proponíamos demostrar que nuestra stirpe poseía profundo sentimiento artístico; y sí, proseguir este desenvolvimiento gráfico —esta expresión—, tan libre cuanto fuera posible, para comprobar la originalidad que poseía cada uno en su expresión, evitábamos toda clase de sugerencias que pudieran torcer nuestro propósito o la forma que el niño abrigaba y estaba dispuesto a resolver por sus medios.

En esta primera etapa de copia del natural —en especial el paisaje—, utilizando solamente aquellos elementos simples de que disponíamos, trabajó un grupo de alumnos de los que formaban la base de mi curso experiencia: Juan Pablo Guerra, Aldo Faedo,

304 RAFAEL VERA DE CÓRDOVA: *Cómo trabajamos en la Escuela de Pintura de Xochimilco*, Monografía de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, México, 1926, pp. 17 y 18.

Adelaida Faedo (prima de este), José Sinsich, Alfonso Lassiff, Alfredo Plátano, Roberto Vera, etc., a los que se agregaron después Juan C. Faedo (hermano de Aldo), Miguel di Giovanni, Alesio Gonelli, los hermanos D'Errico, Hilda Casal, Arnaldo Baldi, Isolina Chevalier, los hermanos Morelli, Nicasio Pérez —por citar los más destacados— y numerosos alumnos más que siguieron las huellas de los primeros.

A través de la cuantiosa producción de la primera etapa, era posible anotar una serie de rasgos, si muy simples, poco irrefutables, comunes a todos. Por ejemplo: que sus trabajos aún obedecían a la tiranía formal de la copia que realizaban, predominando un crudo naturalismo en casi todos. Además, al igual que los verdaderos pintores, estos niños, más que dibujar primero para luego pintar, trataban de dibujar con el propio color, es decir, veían los volúmenes en color y no usaban el color como una consecuencia, y posterior al dibujo. En casi ninguno existía, en este primer año, otro intento que el de apresar tal o cual aspecto del paisaje, sin que ninguna preocupación de orden intelectual, más abstracta, más profunda, les inquietara; y, además, en cuanto a la técnica para vencer las dificultades, cada uno se creaba sus propios recursos.

Como el ojo de la ventana, que sirvió de muletilla al principio, era imposible trasladarlo hasta el campo de sus trabajos, para que sirviera de encuadre a la porción de paisaje que habían de copiar, utilizaron en los primeros tiempos el pequeño truco del cartoncito con un ojo rectangular o cuadrado, según fuera el paisaje que copiarían. Mediante este espacio abierto, colocado frente a su ojo y manejado a distancia conveniente, cada niño dominaba una serie de relaciones espaciales que, a ojo abierto, le hubiera sido imposible hacerlo al principio. Y solo lo dejaban de usar cuando podían dominar estas relaciones sin ayudas de ninguna especie.

Se pudo notar también que la mayor parte de los dibujos eran buscados; se caracterizaban por presentar grandes y concretos volúmenes, planos definidos, espacios perfectamente delimitados. Y esto ocurría porque el niño trataba de superar las dificultades mayores en la composición, naturalmente. Pero en cuanto a esto mismo, era posible señalar que su composición siempre alcanzaba una agradable armonía de elementos, sencillamente reunidos,

como si el niño los hubiera colocado a propósito. Es decir, que el niño trataba de copiar aquellos paisajes que le ofrecieran una natural y simple, pero armoniosa, combinación de elementos plásticos, en donde nunca dejaba de estar considerado el problema del color, de juego muy importante en su composición.

En cuanto a la coloración, también en general, se advertía que los niños trataban de acercarse a la del paisaje en una especie de devoto respeto por lo natural. En resumen, que en toda esta primera etapa observada, en la que el niño se enfrentaba con sus propios recursos a la copia del natural, su realización era de carácter naturalista; no se proponía otros problemas de órdenes más abstractos. Se satisfacía con una correcta aprehensión de los datos exteriores. Pero que, en todos los casos —obsérvese en esta primera etapa cualquiera de las pinturas realizadas en las láminas—, se notaba una expresión particularizada por aptitudes, ingenios, medios, etc. personales que las distinguían unas de otras y que, en ningún caso el niño en este período de captación de volúmenes, colores, relaciones espaciales, etc., era un copista servil (obsérvese esto aun en la lámina más realista). No. El niño, por pobreza de medios en parte, por sus propias condiciones psicológicas y su visión globalizadora en otra, evitaba esa semejanza monótona, valiéndose, para superar estas identidades formales, incluso de todos los recursos que pudieran estar a su alcance. No quiero olvidar la exigencia de Aldo de una cartulina anaranjada para «aproximarse» al color de una puesta de sol, que se proponía pintar...

EL PROCESO DE LA ETAPA SIGUIENTE:

LA CREACIÓN INFANTIL, SUS CARACTERES

Ahora bien: como viéramos muchos atisbos extraordinarios en los trabajos de los niños, que evidenciaban una necesidad de trascender esa etapa naturalista primera e iniciar cierta expresividad a través de ese naturalismo: veía, por ejemplo, que Lassiff, además de reproducir la calle de su aldea, quería hacerlo en forma triste; o Aldo pintar unas vagonetas en las que no se advirtiera el trabajo; o Miguel di Giovanni en su dibujo *Los tres árboles*, o en *Los dos ranchos*, se proponía traducir impresiones personales de soledad, etc.,

les insté para que, paralelamente a su labor de copiar del natural, trataran de ir traduciendo, decididamente, aquellos sentimientos, emociones e ideas que les preocupaban; de la misma forma que lo venían revelando en sus poemas, en las magníficas páginas de sus libros diarios. No fue necesario reiterar esta recomendación; casi en seguida empezaron a aparecer los trabajos con preocupaciones de variada naturaleza. No dejaban de ser realistas, es cierto; el paisaje o el objeto o la persona estaban presentes, pero entonces tomados ya en un sentido poético determinado; un poco sí, caricaturesco, como sucede siempre con el niño al principio; pero que se fue haciendo lógico y racional después.

Nuestra labor en este sentido, si bien no descuidaba ninguno de los otros aspectos expresivos: la palabra, el modelado, el ritmo, etc., le daba al dibujo gran importancia. Y la documentación afluía. Los niños, que ya habían realizado aquella primera etapa de expresión puramente naturalista; que dominaban más o menos bien esta copia del natural, proseguían entonces su expresión con sentido creador; es decir, utilizando tales medios para producir una expresión profunda y original. Esa etapa tenía caracteres distintos a la naturalista. Psicológicamente, los niños respondían a los procesos complejos que señalamos en las páginas anteriores. Plásticamente, cada niño era una fuente de sugerencias, de enseñanzas, de preocupaciones. Antes que nada, ahora en esta etapa, les distinguía cierta inquietud interior que revelaba en todas sus manifestaciones. Ya no pintaban cualquier cosa, como antes. Los esencialmente paisajistas buscaban el paisaje que les interesaba durante días hasta que lo encontraban, que era el que respondía a esa inquietud creadora por traducir algo con un sentido determinado. Era corriente, entonces, que llegaran hasta mí y me pidieran los materiales porque ya habían «vichado»³⁰⁵ el lugar —me decían familiarmente—; o porque «ya sabían cómo lo iban a resolver», dos frases que fueron de su léxico corriente. Los que pintaban además de paisaje, otras cosas, se abstraían en su preocupación hasta que se decidían en a o b dirección. Esto resultaba así porque los niños ya

305 La expresión «vichar», por *descubrir, encontrar*, más que por *mirar*, que es el concepto corriente con que se usa esta voz en el medio campesino.

no obraban repentinamente, sino que cerebraban sus propósitos; realizaban la «digestión» sensorial (si se me permite este barbarismo) de lo que pensaban traducir, y se entregaban a ello luego, sin más perturbaciones. Eran estos niños o, mejor dicho, *estaban* estos niños, en un período en el que la improvisación no era su carácter diferencial. Todos tenían o se proponían un plan que cumplían, lo que revelaban en la propia forma de trabajar.

Cierto visitante observó un día, luego que hubo dado un tema a los niños para que lo desarrollaran por escrito, que estos quedaban un rato como absortos, distraídos o abstraídos. Algunos miraban hacia la colina, otros golpeaban con su lápiz sobre la mesa. Al parecer todos estaban como perdidos en un mundo irreal. De pronto bajaban la cabeza, escribían rápidamente y entregaban su respuesta. El visitante me hizo observar que en todos se repetía la misma operación, lo que me obligó a explicarle con cierta minuciosidad algunos aspectos de este estado de los niños. Frente a usted —le terminé—, están niños con plan; con plan interior, se entiende...

Además, era evidente que en este propósito, los niños vivían capítulos verdaderamente dramáticos hasta que alcanzaban a resolver un enigma técnico o a salvar un obstáculo difícil. Recuerdo una muy precisa e ilustrativa anécdota de este estado de desgarramiento interior —término que muchos podrán suponer exagerado—, sucedida a Aldo, cuando vivíamos en ese período de creación y plenitud en nuestra escuela. Hacía algún tiempo que Aldo estaba preocupado por las dimensiones de las figuras que paseaban sobre el filo de la colina, distante de la escuela, que le parecían muy grandes en relación con las que observaba frente a sus ojos, al lado mismo de su ventana... Aquellos hombres que regresaban de la costa, los animales que pacían, etc., en el atardecer más que a otra hora le resultaban inmensas figuras, gigantescas, como las que se proyectaban sobre las paredes en las noches, y sus menores movimientos resultaban perceptibles a la distancia. Parece que lo que conocía sobre la perspectiva, que me cuidaba muy bien de no explicarles nunca a ninguno, no le satisfacía suficientemente. «En el plano horizontal, en la mesa, sí —razonaba Aldo—, es cierto, los objetos que están más cerca se ven más grandes, entran más a nuestros ojos, pero ¿cómo explicaría la tal perspectiva a aquellos hombres

y animales tan grandes a la distancia y el caballo de Guigue tan pequeño frente a mi ventana de trabajo?» Seguramente, los efectos de la luz no le convencieron mayormente. El problema le siguió conturbando días enteros, sin embargo. La distancia de plano inclinado de la colina a la escuela, tampoco contestaba su inquietud. Aldo, sin consultar con nadie —yo supe de esos desvelos mucho tiempo después, por sus propias confesiones—, seguía buscando la causa verdadera para su concepto.

Cierto día íbamos camino a la vieja ciudad de Colonia del Sacramento, en un camión abierto, por la enorme serpentina recta de hormigón como lanzada al espacio por una gigantesca mano. Aldo iba sentado en un rincón, abstraído, lejos del batiburrillo de los demás compañeros de excursión y solo se preocupaba en observar las deformaciones que la carretera sufría en la distancia. Trozos que subían, otros que bajaban, que se retorcían angostándose o ensanchándose. Entonces, de pronto, golpeándose en la frente, me dijo: —¿Vio, la perspectiva que dicen, no existe más que en el llano? (quiso decir en el plano horizontal); en distintos planos, lo que existe es movimiento...

Me quedé verdaderamente sorprendido de esto que en algún libro sabio y admirable, como el *Tratado de la pintura*, de Leonardo, leí mucho más tarde y que ese día, no obstante, lo aprendí de la observación de Aldo.

Era cierto, pues, que a través de sus dibujos los niños se proponían traducir determinados sentimientos, emociones o ideas, más allá de todo simple juego o distracción, fundamento del primer período. Lo que fue en la anterior etapa naturalista, lucha por dominar los aspectos técnicos (como la de Miguel por resolver la perspectiva y el espacio entre los árboles), era ahora por traducir algo, por decir algo a través de sus dibujos y sus colores.

A veces solía ser lucha por pequeños problemas, al parecer intrascendentes, como la síntesis que quería lograr Aldo sobre un *clown* visto en un circo, que visitara por esos días la aldea; o esa tenacidad que puso para traducir en dos rasgos (el problema había comenzado en un ángulo recto sobre el semblante, uno de cuyos lados era la nariz y el otro la boca) un carácter genérico a un tipo de

hombre, del que lucha, los luchadores, especialmente por una idea; y justamente denominó a esta su búsqueda *La lucha*; búsqueda que sufrió una serie de transformaciones hasta que terminó en un dibujo que era, según dijo, «el que más se aproximaba a su propósito..., pero todavía no es; lo que yo busco es otra cosa, es ese ángulo recto por dentro ...»

Otras veces estos problemas tenían un carácter más serio. Se trataba, como en el propio caso de este mismo niño, de expresar un deseo profundo, entrañable, social, con materia plástica, apenas dicho y delicadamente dicho. Tal es la serie de acuarelas de Aldo, realizadas desde los once a los dieciséis o diecisiete años, sobre un mismo asunto, los ranchos, y que él tituló *La marcha*.

¿Qué es o pretende ser ese proceso? Sabido es que la vivienda del pobre en nuestros medios suburbanos y campesinos es el rancho de terrón (barro) y techado con paja de las lagunas; maloliente, oscuro, triste, aunque los folkloristas de la poesía lo hayan adornado de prendas y virtudes. Es una infecta habitación que, desgraciadamente, aún prima en nuestro medio. Aldo no había vivido nunca en rancho, porque era de familia pudiente; sus familiares eran de los directores de las obras de la región; pero Aldo había sufrido la influencia de los ranchos en la vida de sus buenos compañeros de escuela, los que, en su mayoría, vivían en ellos. Espíritu generoso, amplio, humanísimo, sufría el vejamen del rancho, y como viera que tal vez solo por alguna profunda y lejana transformación social era posible que este desapareciera totalmente, no encontró mejor forma de protestar contra su existencia que creando esta marcha del rancho hacia dónde no sé, tal vez él mismo no lo supiera. Cuando trajo la primera acuarela y me expresó su propósito, ante mi insistencia aclaratoria, solo me agregó: «¡Y que se vayan...!»

Yo le incité a que siguiera este proceso. El motivo me pareció excelente y quería ver cómo el niño salvaba las dificultades; hasta dónde le exigiría la creación a su imaginación; cómo transformaría su realismo, etc. Y Aldo fue cumpliendo su propósito expresivo, año a año, con una consecuencia espiritual, conceptual y plástica envidiables. Porque no era que se dedicara solamente a este proceso, no. Gran trabajador, Aldo lo intercalaba entre otras cosas que iba pintando. Pero la marcha de los ranchos no se detuvo nunca.



Fig. 66



Fig. 67.

Fig. 66 y 67. Apuntes, en la segunda etapa de este mismo proceso, con verdadero sentido creador.



Fig. 68.



Fig. 69.

Figs. 68 y 69. Dos grabados (punta seca) de niños de doce y trece años, que, manejando el oficio, han superado el lenguaje gráfico y el dibujo. Experiencia sobre esta pedagogía, realizada por M. Lasnsky, en la escuela de Villa María, Córdoba, R. A., en 1936

Lo asombroso en este proceso, es la evolución del motivo tanto en su forma como en su color. La colección que poseemos —de la que desgraciadamente nos hemos tenido que desprender de algunas acuarelas que han quedado en los museos o instituciones de diversos países—, se refiere solo a los pintados en acuarelas, o a los dibujados en los últimos tiempos. Sabemos que Aldo guarda otros pintados al aceite en tablas. Todos sus ranchos tienen vida propia; son ranchos que caminan, que se van, que marchan hacia cualquier lado. Ranchos oscuros y siniestros bajo la tormenta que zarandea los árboles a los que parecen llevar también consigo; que van en yunta, o ranchos solitarios tan modelados en la pintura que hasta semejan de relieve o de metal; ranchos plateados, como pintados con azúcar, andando bajo la luna; o ranchos empurpurados, traduciendo en su marcha, en ese su levantarse caminando, toda la fuerza sensual del adolescente que vuelca en sus colores un extraño vigor animal. Ranchos que llevan sus cocinas con chimeneas de arrastre, o a los que apenas se les ve la cumbre bajo un cielo tumultuoso y detrás de árboles como plumas de colores abatidas; ranchos en ristra, apenas dibujados, o con formas de gusanos, trasponiendo colinas; ranchos que evidentemente se van hacia alguna parte del mundo. Los acompañan, por lo general, árboles extraños de formas diversas y unos cielos trabajados fervorosamente y creados exactamente para acompañar este milagro de una marcha de ranchos...

En fin, en este su proceso creador, que en nada difiere del proceso del pintor en su creación, en esta etapa, se pueden anotar, extrayendo en un rápido recuento, algunas últimas observaciones diferenciales que nos sirven para ratificar nuestra argumentación sobre su originalidad. En cuanto a las formas, por ejemplo, el niño tiende, en esta segunda etapa, a ratificar su síntesis en relación con los planos, con los volúmenes, con las partes de un todo, etc. En cuanto al tema, se caracterizarán por una marcada insistencia sobre asuntos que parecerían resultar, como para el poeta o para el músico, las únicas imágenes verdaderas de su expresión. Así, en las pinturas de los niños, vemos repetirse el árbol en mil y una formas, la vagoneta, el rancho, etc., que son tratados muy distintamente por cada uno. Es de advertir también que en el proceso de alcanzar su

total captación, se repetirán etapas de su anterior lenguaje gráfico. El niño usa en una etapa objetos con un valor muy distinto de los que usará en la siguiente. El caso de Aldo con la vagoneta, en su primer período, cuando no tenía el sentido funcional de este instrumento y el trabajo que ella exigía para ser llenada hasta los topes, como se le exigía a los obreros, cuando la ve al parecer como un elemento más de la naturaleza que del trabajo, y como la ve tres años más tarde cuando ya comprende el papel social de este elemento de trabajo y lo que ella significa en verdad en el pan del obrero; estas dos maneras de ver se repiten corrientemente en las pinturas de los niños.

Relacionado con la composición en esta etapa, aun la que se proponga el niño, va a ser siempre de gran audacia; si el niño encuentra que le alcanzan como elementos para componer su pintura nada más que porciones de los seres y las cosas, pues las compondrá con esas porciones, arbitrariamente, según los cánones de la estética plástica, pero dentro de una innegable armonía de valores desde su original punto de vista. Lo que parecía innato en la etapa anterior, ahora se ratifica por razonamiento. Véase en las ilustraciones el ejemplo de atrevida composición de un niño de diez años. Por otra parte su composición puede ir desde lo más simple y emotivo, como *Los tres árboles* de di Giovanni, a lo más denso, complejo y buscado, como *La administración* de Lassif. De igual modo que se advierten en muchos niños preocupaciones y problemas en estos aspectos de la composición, en otros existe una claridad sin propósito visible, sin esfuerzo, por lo menos al parecer, como ocurre con la acuarela *Las casillas*, de Alejandro Morelli, de once años.

EL PROBLEMA DEL COLOR Y LAS REACCIONES INDIVIDUALES

En cuanto al color, queremos referirnos en esta oportunidad a su proceso en los dos períodos: en el del lenguaje gráfico, del capítulo anterior, y en este del dibujo.

Sobre el colorido en el esquema, como se sabe, las opiniones difieren y los hechos son un tanto contradictorios. La psicología no ha podido así aplicar una ley de generalización que evite un poco

la vaguedad con que este problema ha sido tratado corrientemente. Que el niño desde muy pequeñito es sensible al color no es un secreto para nadie. «Percibe más fácilmente el color que la forma», subraya correctamente Víctor M. Reyes; el que agrega que «solo con la edad le dará preferencia a esta».³⁰⁶ A los pocos meses de su nacimiento, cuando ya el niño ha empezado a fijar visiones concretas, responde a las variaciones de color muy claramente, y esto lo han estudiado con mucha minuciosidad grandes observadores como Preyer, o lo han comentado con muchos trabajos a la vista otros. A medida que el niño crece perceptivamente, se irá acentuando su reacción al color y este empezará a ejercer una gran influencia en el ánimo del niño, en especial después de los tres años. La causa de que se despierte en él este sentido de los colores no se la conoce concretamente. Al principio parece tener un sentido más decorativo que de otra clase. Los niños prefieren adornar sus dibujos con colores porque les resultan más vistosos, más bonitos, más brillantes, y, en cierto modo, en tales adornos no responden a lógica alguna. Una locomotora podrá llevar todos los colores imaginarios, lo mismo un hombre; no existe ni por asomo ningún sentido de compensación con el color. En un monigote, una pierna será verde y otra negra; un brazo será rojo y otro amarillo; y en la cara le agregarán todos los colores que posean en el momento de dibujar. Este detalle de la abundancia del material en relación con la eclosión de sus colores es muy importante. A veces, porque el niño es sensible en alto grado a lo pintoresco y a lo llamativo, muestra verdadera impaciencia por usar todos los colores que posee en un mismo dibujo. Pocos son los niños que poseyendo muchos colores, limiten dentro de su uso el empleo de estos. En lo que no hay ningún género de duda, ratifican además otros estudiosos, es en cuanto a que todos los niños en todas las partes del mundo prefieren los colores fuertes y brillantes y desprecian los colores grises que casi nunca usan.³⁰⁷

Según Rothe, que ha escrito alrededor de cuarenta volúmenes en alemán sobre esta materia, considerándosele como una alta autoridad de la misma, hay tres tipos de personalidades

306 REYES: o. cit., p. 139.

307 Ídem.

infantiles de acuerdo con la manera como el niño interpreta el color. Uno, el *pintor de cosas*: es el que le da su verdadero color a las cosas; otro, el *impresionista*: es el que pinta las cosas según el color que ha visto alguna vez, el color del momento; y un tercero: el *imaginativo*, que pinta con los colores que le agradan o que armoniza en su imaginación sin preocuparse de si corresponden o no a la realidad³⁰⁸ aunque, como es necesario comprender, esta delimitación absoluta del tipo no se encuentra nunca. Justamente, observa Reyes que esa clasificación puede estar bien en cuanto al concepto para aplicar el color, no a la práctica cotidiana, pues, a veces nos encontramos con que un niño encierra dos o los tres tipos a la vez.

¿Hasta dónde interviene el realismo en su colorido? Esto es bastante elástico. No siempre los árboles le resultan verdes, como tampoco los animales llevan su exacto color, aunque en el mayor grado, es casi solamente en los vegetales en lo que el niño es realista. Todo esto relacionado con el primer período. En cuanto al segundo, es justamente en el color donde comienza la lucha más intensa en su alma: lo decorativo abstracto contra el realismo, primero, y los colores que podríamos llamar *espirituales*, luego, contra el realismo. Y no es difícil encontrar acuarelas de niños con estos aspectos en pugna. Lo cierto es que a medida que el niño avanza en su perfeccionamiento plástico, luchará por imponer el dibujo con el propio color, porque entonces el color tiene para él verdadera categoría artística, y traduce mayor número de elementos sensibles de su intimidad que la línea, razón por la cual, cuando el niño complementa sus procesos plásticos, en el juguete encontrará uno de sus últimos peldaños, porque en él conjuncionará línea, forma, color y a menudo, movimiento.

En este segundo período, que nos ha ocupado tan prolijamente, el color tenía, pues, suma importancia. En la etapa naturalista de este período, el niño se ajustaba bastante al color del paisaje o de los seres, aunque siempre dándole importancia a su modo de ver y de emplear el color. No siempre un verde, un azul o un rojo, como se ven, son así para quienes los copian, y esto por más de una razón de sobra

308 REYES: o. cit., pp. 139 y 140.

conocida. Pero en donde la personalidad colorista de cada uno se manifestaba plenamente, era en la etapa subsiguiente, cuando el niño trataba de desplazar el realismo colorista de su creación. Vimos, por ejemplo, que cada niño tenía simpatía por determinados colores, que era con los cuales más trabajaba. Algunos, como el caso de Nicasio Pérez, de los doce a los catorce años, utilizó casi siempre la gama de los verdes. Nuestra colección, que tiene más de 20 acuarelas suyas, no cuenta con una sola en la que no predomine este color. Cuando algún compañero le averiguó tal propensión «perjudicial» (gastaba todos los verdes de todas las paletas), Nicasio contestó: «que no utilizaba otro color, porque en el verde encontraba todos los tonos que necesitaba para expresarse». En verdad es esta una paleta muy extensa en gradaciones, como se sabe, pero su observación no dejaba de ser exagerada. No obstante, recorriendo sus trabajos nos encontramos con verde esmeralda, plateado, amarillento, celeste, oscuro, rojizo, etc., pero ningún otro color predominante.

Alesio Gonnelli, un niño que se había propuesto lograr la horizontalidad mediante color y forma confundidos, decía que mientras Miguel y Aldo veían las cosas sobre violetas y grises plateados u ocres, uno y otro, en determinado período, él los veía siempre sobre tonos oscuros, especialmente las tierras y eso porque «... sencillamente le agradaba más», argumento que si no es muy convincente es poco discutido. La evolución en el color, por ejemplo, que sufrió Miguel di Giovanni, un niño de diez años que en un curso escolar pintó como cien paisajes, retratos, animales, etc., e hizo el proceso de la inventiva a la creación abstracta, es un ejemplo de búsqueda de su color de todos puntos de vista interesantes. Como los demás niños, comenzó «tanteando» las obleítas en sus colores puros: los verdes, los amarillos, los rojos. Así trabajó en sus primeras acuarelas. Luego estos colores puros no lo conformaron y se desbordó en combinaciones; sufrió lo que dimos en llamar —porque esto sucedió a muchos niños— la *borracheira* del color; durante algún tiempo continuó utilizando una gran diversidad de colores. Su compañero Nicasio, en un comentario escrito sobre una acuarela de Miguel, comparándola con otra menos entonada decía: «tiene más colores que el arco iris, es muy pintoresco, como si lo vistieran para el carnaval, pero ya me gusta más que el anterior», con lo cual se advertía



VIII. *Las vacas* acuarela de L.M., once años. (Exp. de C. del R.)



IX. *Nuestra aldea*, acuarela de N.P., trece años, vista desde la escuela (Exp. de C. del R.)

el progreso notado por todos. Y, finalmente, acabó manejando unos rojos quemados y violados admirablemente trabajados, los que me confesó eran «los que le agradaban más». Un caso semejante fue el de Roberto Vera, que llegó, al final, a los cuatro años de experiencia (de 12 a 16), a elaborar colores verdaderamente envidiables.

Y finalmente, el caso de Aldo Faedo, que sufrió este proceso al igual que todos sus compañeros; que manejó sus colores propios, irreales, pero que, a medida que acentuó su conocimiento plástico de las cosas y sus relaciones, fue volviendo nuevamente, casi subconscientemente, a los anteriores colores de la realidad, de la etapa naturalista aunque, eso sí, conservando esa calidad sensible —«manera espiritual», nos parece mejor—, de verlos y aplicarlos.

... Y SI NO LO DETENÉIS, SERÁ UN CREADOR

En todos estos procesos que se completaban, en especial en el de los niños que no abandonaban prontamente la escuela y se marchaban por caminos extraños, sino en el de aquellos que a pesar de no concurrir a ella se les seguía vigilando atentamente, era posible observar cómo cada uno adquiría su oficio lenta y costosamente. «La perfección técnica vendrá después —decía otro de los profesores de las escuelas al aire libre, F. Díaz de León, que dirigió la de Tlalpan—, a medida que el alumno iniciado continúe y persevere en la tarea; es obra lenta que pide estudio y una cultura que no puede improvisarse en corto tiempo».³⁰⁹ Exacto. Y eso lo vimos bien. Pero no dudamos de cómo cada uno fue dominando la materia que le servía y creándose un método propio. Tampoco dudamos de la importancia de esta etapa como determinante de los caracteres psicológicos de cada uno. Los dibujos de cada cual trasuntaban su complejo psicológico: unos laberínticos y enredados, oscuros (Lassiff); otros despreocupados, dejando un poco que las cosas se les escaparan de las manos como el agua, o que se resolvieran por sí solas (Juan Cándido Faedo); quien sin preocupación, pleno de salud y así a la de Dios que es grande (Alejandro Morelli). Una expresión libre de esta clase, que viene unida a sus anteriores procesos,

309 *Monografía de las Escuelas de Pintura, etc.*, p. 61.

es la mejor escuela para las diferenciaciones individuales y para la determinación de sus capacidades sociales.

Vimos, finalmente, que en este problema, más que la necesidad del ojo de afuera, de la visión propiamente dicha, era cuestión del ojo de adentro. Maximino Mellero, un niño bizco, destruido físicamente, complejizado, supo captar con limpieza de visión panoramas de su aldea, en colores ceñidos, secos y de una indubitable fidelidad; y el pequeño Sandro Orsi, de nueve años, raquítico y trabajador desde que naciera, saltó de pronto del monigote esquemático a la acuarela de tonos delicados, reveladora de una ansia íntima superior a toda visión rudimentaria que los ojos, solo los ojos, pudieran alcanzarla.

Y para terminar este capítulo, el que podría extenderse con numerosas observaciones más, debo decir rotundamente que el niño alcanzará a ser este creador siempre que se le deje ser. *Y cuando no lo sea es porque se le obligará a no serlo.* Es porque en lugar de esta creación final que alcanza, ya debe presidir sus alumbramientos interiores, se prefiere ponerle por medio el ejemplo, la copia, la vulgar imitación que da trucos, pero jamás conceptos o sugerencias que le nutran verdaderamente. Quien le obliga a imitar, a desmejorarse, a perderse en sí mismo, además de toda la sociedad en que vive, es el maestro que no sabe responder en ningún instante a su profundo llamado. ¿Que se necesitan ejemplos para su gran ejercicio expresivo? Sí, contestamos, los de su propia constructividad creadora. No parecerse a nadie, sino a sí mismo, es reeditar el verdadero y único valor humano en cada caso. Es trascender la mezquindad de todo tiempo y limitación. Cuando Adelaida nos dice en sus confesiones sobre modelado «que en vez de arreglar o corregir a mi muñeco en lo que no se parecía al modelo presente, sentía más deseos de conformar el modelo a mi creación», no está más que ratificando a gritos su personalidad creadora en ese simple pretexto que copian sus dedos. Cuando Alfonso le contestó a Sinsich, que le interrogara por qué eran ahora sus árboles tan negros: «Porque antes hacía *los* árboles y ahora hago *mis* árboles...», no está más que respondiendo al poderoso llamado de su creación, lejos de toda traba que suponga su entrega a los medios más o menos mezquinos de la imitación o la influencia.

El individuo siempre debe tratar de conseguir lo suyo, apresararlo y refundirse con ello. Y eso se consigue con un lento pero seguro camino, en el que no permanezca extraño ningún antecedente educativo, ni siquiera el amor, no en esa blanda y desmonezada acepción de cierto espiritualismo corriente, sino en la fuerte y honda de la comprensión y razón de las cosas como unidad con nuestro ser; en la de la confianza y fe en su propia capacidad para ofrecerse, superado, a la colectividad en la que se vive, y en la de una solidaridad total con los problemas que forman la esencia del pensamiento humano.

Frente a las cosas mismas, con la razón y los sentidos despiertos, sin miedo a los sismos metodológicos, cada maestro creador de su camino, respetuoso de la personalidad que tiene delante suyo, tratará de buscar el equilibrio y la armonía de la vida y su representación, en un hondo análisis, en donde la sabiduría mayor del maestro sea la de adecuar perfectamente, en su justo momento, el medio que necesite el niño para dar de su vida la más alta expresión.

EL INSTRUMENTO PLÁSTICO: EL MODELADO EN GENERAL

Hemos visto que la aparición de la palabra y la imagen, la línea y el color, tiene un proceso perfectamente definido, el que hemos venido estudiando hasta este momento. Este proceso está determinado en su evolución, concretamente, por principios (en algunos casos verdaderas leyes), que no dejan ya lugar a dudas de la forma como se realiza. Y esto, en especial, para los primeros años, sus etapas realista, animista, artificialista, como clasifica Piaget estos grados de su invención, de ese conocimiento alógico, o mejor prelógico. De esta misma forma, todo el instrumento plástico (la expresión mediante el barro o materias blandas en general: pasta de papel, de jabón, tizas y yesos, tallas en madera y en piedras calizas y areniscas, trabajos en semillas y elementos vegetales, etc.); es decir, en todas las materias accesibles al poder del niño y a su manejo; de la misma manera, decimos, se produce su proceso en este aspecto expresionista.

Es el modelado, de este modo, un instrumento más y sin duda muypreciado por el niño, porque le sirve de encauzador del desarrollo de sus sentidos y de su intelecto. Le sirve para perfeccionar su aprendizaje y para ampliar los medios de su experiencia en esta exacta valoración recíproca: la que busca sus sentidos en relación con el objeto apesado, y la que es capaz de proporcionarle el valor del objeto en sí mismo.

En este material, de igual manera que con los anteriores, especialmente en el lenguaje gráfico con cuyo proceso se halla emparentado y al que nos hemos referido extensamente, el niño tiene muy importantes antecedentes. Es, antes que nada, su necesidad de conocimiento a través del tacto, el juego del conocer a través de ese sentido, el componer mundos imaginarios con sus manos, uno de los trabajos que, poco a poco, se irá convirtiendo en esencial luego, para su desenvolvimiento psíquico. Sabemos, por la evolución psicológica que cumple el niño, que este sentido del tacto juega un gran

papel en la evolución de su inteligencia. Si las minuciosas observaciones de Preyer, las que han dado lugar a diversas investigaciones posteriores,³¹⁰ no fueran suficientes para reafirmar esta aseveración que hacemos, ejemplos como los de la ciegasordomuda Hellen Keller —que narra tan dramáticamente su vida en tal sentido³¹¹ y que nos muestra cómo por el solo tacto recibía toda la vida—, nos lo ratificarían inequívocamente. La etapa que Aníbal Ponce llama justamente «de la técnica», segundo paso en el desenvolvimiento de su inteligencia, se caracteriza por «la invención de la mano», cuyo empleo «como instrumento de análisis, señala el fin de la historia zoológica en el niño y marca el comienzo de su historia humana».³¹²

Pero sabemos también, que si instintivamente el niño tiende a perfeccionar esta *máquina* extraordinaria, que le pertenece, y una de las pocas cosas que le dejan usar sin mayor contralor, también es exacto que no se hace nada para que mediante ella el niño pueda superar los limitados objetivos que se prefijan de antemano. Y obtener el mayor rendimiento que ella es capaz de proporcionar. El deseo que tiene el niño de usar ese instrumento, la mano, para realizar con él de una vez por todas la síntesis de su experiencia sensible (relaciones de volumen, forma, espacio, dimensión, proporción, movimiento, etc.), lo demuestra desde los primeros años de edad. Primero, comparando con el tacto formas y volúmenes, *conociéndolas*; luego, amasando materias blandas: barro cuando llueve y puede ponerse en contacto con él, arena, nieve o el material que esté más a su alcance; construyendo muñecos, objetos, animales, etc.; levantando castillos y fortalezas o ciudades enteras, y poblándolas de seres de su mundo, remedando las formas amasadas por sus madres en sus elaboraciones domésticas; y siempre, y en todo caso, tratando de convertir en formas concretas —resumen de sus experiencias cognoscitivas— los materiales modelables que se ponen a su alcance. Si los anteriores instrumentos expresivos son como los reveladores de sus intimidades, de sus pensamientos sobre los mundos que tienen y usan, sus manos son los realizadores

310 PREYER: *El alma del niño*, libro que hemos citado y que creemos de absoluta necesidad en la preparación pedagógica de cualquier persona.

311 HELEN KELLER: *Historia de mi vida, sorda, muda, ciega*, Madrid.

312 ANÍBAL PONCE: *Problemas de psicología infantil*, 1931, p. 29.

del pensamiento, los obreros de su cabeza y los verificadores de su conocimiento. Y todos sabemos que *el hacer* para el niño lo es todo. Piensa porque hace o va a hacer, o, simplemente, *pensando hace*. Diversos autores pueden confirmar nuestra opinión sobre este gusto por modelar que tienen los niños del mundo. «Sebillot, por ejemplo, nos habla de los niños cafres, que confeccionan sus bueyes de arcilla para sus juegos; pequeños hindúes que modelan en greda figuras de dioses. Lay cita, de acuerdo con Nachtigall, a los niños negros de Runga, que modelan rinocerontes y elefantes... Acher, en fin, comprueba también la atracción ejercida por el modelado...».³¹³

Ahora bien: ¿aprovecha la escuela esta inquietud constructiva de sus manos que, como vemos, no es más que una síntesis de su inquietud creadora general, que parte también de su experiencia de conocimiento y que está mucho más generalizada entre los niños de lo que se cree, como piensa Lascaris? ¿Completa algún proceso con este tipo de verificación; amplía alguna forma de su conocimiento; incorpora, finalmente, la escuela este método de aquilatar conocimientos y ajustar realidades (exteriores o interiores), que es tan extraordinario en el niño? Sin duda nada, o casi nada. Cuando mucho, alguna metodología como la moderna de Decroly, lo incorpora como expresión concreta y casi por excepción.

El uso del modelado, no ya como instrumento de expresión creadora infantil, sino de simple adiestrador manual, se ha reducido a ese principio del trabajo manual escolar, que en ningún caso, desde nuestro punto de vista de la expresividad, cumple la función que nos importa, porque en ningún caso sirve para la traducción de sentimientos y experiencias originales. Así como no se aprovechan los demás instrumentos que hemos visto, menos se utiliza este. La generalidad del trabajo manual que se realiza, digamos una vez más, es de carácter teórico e incompleto, a menudo arbitrario, nunca funcional, a pesar de que en algunos casos se lo pretenda como tal. De Comenio a nosotros, pasando por todas las etapas del froebelianismo y el montessorianismo intelectualista, más o menos

313 P. A. LASCARIS: *L'education esthétique de l'enfant*, París, 1928, pp. 257 y 258.

agudo, esta ejercitación no ha servido siquiera para la complementación intelectualista a que ha tendido.

COMO EL LENGUAJE GRÁFICO, EL MODELADO ESPONTÁNEO PARECERÍA TERMINAR EN SÍ MISMO...

Al igual que los demás instrumentos que hemos analizado, el proceso del modelado como expresión infantil ofrece dos etapas, desde nuestro punto de vista: una que es la primitiva, la de inventiva, caracterizada como en la palabra —y más especialmente como en el dibujo— por una generalización de valores identificables en su proceso con los demás valores de otras partes; por una repetición idéntica del proceso y un proceso gradual con etapas limitadas, carentes de interés emocional —para la apreciación estética de lo infantil— también semejante. Y una segunda etapa, que como en los casos anteriores tampoco se ha advertido y, en consecuencia, estudiado, que es de búsqueda y de preocupación creadora, cuando trascendidos esos desencuentros entre el niño que busca expresarse con la técnica de los medios para hacerlo, y vencidas las dificultades más graves, el niño, en cierto modo libre y ya entrevisto su objetivo, se lanza a la plena estructuración de las formas y hacia el manejo de los valores plásticos: forma, volumen, proporción, movimiento, etc.; incipiente sí, pero gracioso y fecundo en su inventiva y creación.

Los que han procedido a estudiar la primera etapa, y me he de referir en especial a Rouma, cuyo buen estudio sigue en vigencia a pesar de ser demasiado sintético, han procedido metódicamente en su trabajo. Rouma, por ejemplo, utilizó el método biográfico y el de la observación directa, actuando con diversos grupos de niños: con todos los niños de tres a seis años de los jardines de infantes de Molenbeek y Charleroi, y con las clases de los grados inferiores, de seis a nueve años, de las escuelas primarias de Bruselas. Quiere decir, pues, que de la misma manera que han procedido con el lenguaje gráfico y con su evolución, es decir, estudiando solo las primeras etapas de su expresión también lo ha hecho Rouma en el modelado, como él mismo se apresura a señalar.

A fin de ligar perfectamente en este aspecto igualmente nuestro trabajo, es del caso señalar algunos rasgos de esta etapa cuyas conclusiones pueden servir a muchos rasgos de la segunda. Estas experiencias de Rouma, dicho sea de paso, no respondían a ninguna complementación de trabajos determinados, como sucede en los planes de Decroly,³¹⁴ ni tampoco a una preocupación por alcanzar en este material la expresión del niño, sino que eran simplemente investigaciones de tipo de laboratorio, con miras a generalizaciones sobre aspectos de la evolución y técnica del modelado, cosas estas que colocan el resultado de la experiencia muy lejos, sin duda, de lo que nos interesa. El material utilizado, por otra parte, se redujo al empleo de un solo tipo: la arcilla amasada y ya en condiciones de trabajar.

La primera investigación, nos cuenta, se circunscribió a exigir que los niños modelaran de memoria y espontáneamente, sin enseñanza previa de ninguna naturaleza. Se trató así de recoger el producto libre, espontáneo, de esta expresión; ya sugerido el motivo, como en el primer caso, o ya con la libertad de temas, como en el segundo. Husmeando al lado de cada niño en su momento de trabajo, trató de observar todo lo que él hacía, lo que el niño quería representar, preguntándole en cada caso, si estaba o no satisfecho de lo que realizaba. De este modo coleccionó numeroso material, el que perdió luego de idéntica forma que lo perdimos nosotros, porque la fragilidad del material fue causa de destrucción casi inmediata de la forma, en muchos casos sin siquiera dar tiempo a tomar fotografías. Las conclusiones que extrajo de esta investigación se pueden reducir a:

1.º «Que el modelado espontáneo atraviesa entre los niños por una serie de estadios sensiblemente paralelos a los que se observan en la evolución del dibujo espontáneo».³¹⁵ Al principio,

314 Decroly completa el aspecto *expresión* de su método con los trabajos manuales, entre los cuales se encuentra el modelado. Está condicionado al plan general del trabajo, como complementación cognoscitiva. Así, por ejemplo, en uno de los temas de sus centros, el que trata del alumbrado, luego de la observación de los aspectos consignados en el tema, el programa recomienda la expresión: lectura primero, *ejecución* después, la que consiste en modelar una vela ardiendo en un candelabro, y ejecutar otros trabajos, la llama en papel, la pantalla en cartulina, etc. DALHEM: o. cit., pp. 496 y 497.

315 ROUMA: *Le langage...*, o. cit., p. 225.

cuando el pequeñito de tres años no encuentra semejanza de forma entre el objeto que el pedazo de tierra irregular quiere representar y la designación del mismo, el modelado no es para él, como en el dibujo, un soporte para la exteriorización del pensamiento. Pero luego, cuando él mismo descubre relaciones de semejanzas, debido a menudo al propio azar, se esfuerza en creer en sus formas. De aquí en adelante, pues, el proceso es igual. Todos los errores de proporciones, las eliminaciones, interpretaciones de movimientos, etc., señaladas por el dibujo espontáneo, se encuentran igualmente en el modelado espontáneo.

2.º «La evolución de los estadios en el modelado, es más rápida que en el dibujo»³¹⁶ porque, dice, el niño comprende más rápidamente el partido que puede sacar de la tierra y busca con mayor ligereza obtener una imitación. De modo que estas formas modeladas, según Rouma, guardan para él más tiempo la significación del lenguaje puro, pues evolucionan más rápidamente hacia la representación exacta de los objetos. Esta más pronta evolución, en el sentido de representación visual, tiene, de acuerdo con dicho autor, dos causas principales: el trabajo de la tierra es más concreto, se aproxima con más rapidez a la realidad, permite mejor el contralor y la comparación, por una parte; y por otra, la tierra se trabaja menos rápidamente que el dibujo con el lápiz.³¹⁷ Dibujar una cabeza de muñeco para el niño es, ciertamente, objeto de un solo trazo; no así modelarla, que obligará a amasar y redondear un trozo de tierra y pensar mientras lo ejecuta.

3.º «La evolución del modelado espontáneo, como la del dibujo espontáneo puede detenerse por clisés de formas».³¹⁸

La segunda investigación la realizó con niños de escuelas primarias de seis a nueve años, y tuvo por finalidad analizar la representación de un mismo objeto con dos instrumentos expresivos: el dibujo y el modelado. Primero hizo dibujar, luego modelar, en ambos casos de memoria, diversos asuntos: un automóvil, un ciclista, un jinete, un niño mirándose en el espejo, etc. Su conclusión favoreció al modelado. Comprobó, por ejemplo, que en cuanto al

316 ROUMA: *Le langage...*, o. cit., p. 225.

317 *Ibidem*, p. 226.

318 *Ídem*.

mejor instrumento expresivo para el niño, el modelado tenía ventajas sobre el dibujo para dar idea de la realidad de un objeto. El modelado, antes bien, obliga a una representación visual, mientras que el dibujo, con la rapidez de su ejecución, se presta mejor para el vagabundaje de la imaginación.³¹⁹

Y todavía, en una tercera investigación, consistente en hacer dibujar un objeto del natural por un grupo de alumnos, hacerlo modelar luego y volverlo a dibujar después, el modelado conservó sus ventajas. Para tener pruebas testigos, hizo dibujar dos o tres veces el mismo modelo del natural. Esta experiencia le demostró que el dibujo del natural, varias veces repetido, de un mismo objeto no da, a la tercera vez, resultados muy superiores a los de la primera; por el contrario, el modelado obtenido del natural señala una superioridad considerable sobre el primer dibujo del natural. Y es que el modelado obliga al alumno a observar mejor, a reflexionar antes de la formación de su modelo. Este trabajo visual, más considerable, se manifiesta en el aumento de los detalles y en la mayor exactitud de la forma y de las proporciones en el dibujo ejecutado después del modelado. La ejecución es más perfecta y la observación de los modelos, más rigurosa.³²⁰

CÓMO SE GRADUÓ ESTE TRABAJO PLÁSTICO EN NUESTRA EXPERIENCIA:

LA PERSISTENCIA DE UN PROPÓSITO

La segunda etapa, a la cual nuestros ensayos le dieron una gran importancia, tiene para nosotros, como lo tuvieron el color y la línea, capital interés. Fue, una vez más, la extensión del problema de la expresión con este nuevo material, jerarquizado. ¿Pero es que el niño se convierte, o se ha de convertir en escultor, entonces, trabajo tan arduo, tan difícil, que requiere gran empeño interior, sabiduría de oficio, profunda aptitud? Sé que nuevamente me saldría al camino esta interrogante. El niño realiza, mediante esta forma de expresión, una juiciosa complementación de sus relaciones espaciales,

319 ROUMA: *Le langage...*, o. cit., pp. 228 y 229.

320 *Ibidem*, p. 233.

sobre todo con aquellas que han de jugar más corrientemente en su experiencia sensible. Le importa este aspecto, antes que otro, sobremanera.

Más allá del simple amasamiento de la materia, cualquiera que ella sea, para responder a esa primera inquietud valorativa de los objetos en su representación; más allá de ese objeto por el objeto, de esa forma por sí misma, en un juego más táctil que de otra suerte, casi en seguida el niño descubre en estas relaciones con lo plástico otros secretos trascendentales para él: descubre, en primer término, formas que pueden reproducirlo a él; en segundo, las que pueden completarlo, el objeto. Y todavía, las que él quisiera crear. Por eso es que su trabajo se vuelve aquí, también, afanoso.

La reseña de nuestra experiencia tiene algunas similitudes con la de Rouma, la que yo desconocía. La iniciamos en el plan de 1932, en nuestra escuela de Riachuelo, y se fue completando luego en los años posteriores. La falta de espacio, de local, de material, etc., nos obligó a suspenderla, después de algunos años de labor. Comenzó con el propósito de averiguar, por nuestra parte (el niño no sabía de nuestra intención), si de la misma forma que habíamos hallado en cada niño una palabra, una imagen, un color, una línea, un movimiento, encontraríamos también un sentido de la forma: su exacta apreciación y sus valores: volumen, proporción, etc., capaces de traducir —como expresión original, como creación—, el pensamiento infantil sobre un caso particular cualquiera.

Las clases inferiores trabajaban empeñosamente el barro, especialmente el segundo año del profesor Melazzi, que había alcanzado con el interés de este trabajo una forma de superar algunas mecanizaciones insuperables de este grado. El trabajo con barro de los niños, que significaba un premio a los más trabajadores e ingeniosos (ya que podían marcharse con su tabla y su lata de barro para debajo de los árboles de la avenida, o para un pequeño galpón contiguo al edificio escolar), era de verdadera alegría y entusiasmo. Se trabajaba, en general, libremente; espontáneo y de inventiva; salvo que hubiera que completar trabajos en alguna unidad o centro de los que realizaba toda la escuela. Los niños, de siete a ocho o nueve años, reproducían los trabajos que estudia Rouma; formas y métodos de elaboración, más tarde comprobamos que eran semejantes. Y también que sus

conclusiones podían ser ratificadas por nosotros, porque, en líneas generales, no diferían. Los niños usaban cada cual su tabla de 40 × 50 o 60 cm; sus estecas hechas en la escuela, las que eran provistas por los más hábiles, y trabajaban con barro gredoso, gris blanquecino, de las cañadas y costas del arroyuelo muy fácil de manejar y, que luego de seco, ofrecía un matiz ceniza clara muy agradable a la vista. Anualmente se exponía el material realizado, conjuntamente con los demás materiales de las otras secciones.

La clase siguiente, un tercer año con todos los promovidos del segundo y los retrasados que repetían, insistía sobre esta fase primaria del modelado y avanzaba un paso más. Se trataba de inventar formas que respondieran a cierta realidad, pero aprovechando la similitud que la materia pudiera ofrecer con un objeto o persona y sin el rigorismo de la copia del natural. Además, se incorporaban otros materiales: yesos y maderas blandas, como el ceibo, el corcho, elementos abundantes en la costa del río y fáciles de tallar, procedimiento este que significaba también una novedad en los trabajos. Este nuevo paso, aparte de agudizar las observaciones que el niño realizaba en el año anterior, lo obligaba a un trabajo más responsable y delicado, casi ya de creador.

El tallado en madera o yeso ofrecía sorpresas extraordinarias para el propio niño, preocupado por traducir asuntos de su medio: animales, objetos del agro o de las canteras, que eran la vida de la aldea. Como vemos, este paso era de cierta seriedad y responsabilidad expresionista para los niños. A la actividad del manejo del lápiz se agregaba ahora este manejo de materiales que el niño trataba de dominar a base de instrumentos. Ya no eran simples formas de muñecos construidos por agregamiento de trozos cilíndricos, amasados entre las palmas de las manos, como quien fabrica rosquillas. Ahora era problema de dominar formas, de tallarlas, de buscarlas y luchar por conseguirlas y no esperar que solo el azar fuera quien proporcionara las semejanzas que solían aparecer. De una masa informe, el niño debía obtener una forma determinada, aprovechando apenas algunos rasgos similares que el trozo informe le proporcionaba. De esa nada debía surgir un guitarrista, un ciclista, un carretón, algún animal en movimiento, un gaucho, un obrero. La lucha era entonces empeñosa y terca; solía llevarle días enteros

—aprovechando los momentos libres de otros trabajos obligatorios terminados— y servía al maestro para mejor estudiar y comprender las capacidades y aptitudes de sus alumnos. Hasta que el niño vencía o era vencido. En casi ningún caso se le dejaba ser derrotado; se le guiaba, se simplificaba su objetivo, etc.

En esta segunda etapa de la expresión infantil, lo advertí asimismo para otras formas expresivas, el niño ya no es temperamentally como en la primera etapa, por las lógicas causas de su evolución psíquica. No es un impulsivo, un repentista e inconstante. En esta etapa se suele, incluso, poder determinar ya profundos valores interiores que afloran a la labor del niño y dominan en muchos aspectos. Por su lucha, por su ingenio, por la evolución de su inteligencia, por la tenacidad para vencer en lo que se propone, por su luz o ángel para alcanzar una expresión determinada, por todos estos aspectos, este niño se diferencia fundamentalmente de su etapa anterior.

Luego, y finalmente, los niños de mi curso —que era un curso de extensión cultural, formado por los promovidos del tercero A— ensayaban plenamente el modelado con diversos materiales y en forma ya libre, como verdaderos dueños de sus propósitos. Por lo general, el modelado respondía a exigencias educativas, para el cumplimiento de partes del plan de trabajo, aunque las formas de creación libres, como sucedía con los demás materiales, eran estimuladas siempre que no interfirieran con las de los planes. El trabajo, generalmente era: talla en barro duro, yeso, madera, piedras arcillosas, huesos y guampas, etc. Algunos hacían tallas de 40 y 50 cm; otros hacían maravillosas miniaturas con esas tizas para escribir en el pizarrón, o con las puntas de los cuernos que se recortan a los animales. Algunos hacían en barro figuras sentadas, acostadas o de pie; había quienes modelaban pequeños grupos de objetos, etc. La mayor parte de los trabajos eran revisados mediante modelos y se procedía, en casi todos los casos, a dibujar primero el motivo que iba a ser modelado luego. Uno de los trabajos colectivos más emocionantes que recuerda nuestra experiencia fue la reproducción de nuestra aldea entera en una superficie de dos metros cuadrados y en la que intervino la expresión general de la escuela.

Comprobamos que el niño no reduce su expresión, tampoco con este material, a su primera etapa expresionista. Podrá no cumplir su evolución, como generalmente sucede. Podrán salirle al paso inconvenientes y dificultades de toda índole que frustren su proceso total, pero afirmamos que en esta materia, como en cualquiera de las demás, hay un proceso complejo que no termina en esa primera fase de generalizaciones que se ha estudiado y es conocida por todos. De cualquier forma, teniendo el niño posibilidades para traducir su preocupación, denunciará su pensamiento plásticamente, en forma acabada, siempre que alcance a superar estas primeras etapas y se encuentre con el clima de ejercitación que le sostenga y le anime para proseguir su expresión.

Además, es redundante sostener que existen muchas aptitudes en los niños que alcanzan un desenvolvimiento más o menos eficaz; y que existen muchos que, por carecer de aptitudes para tal forma expresionista, no llegan a un lucimiento en su creación como los que la poseen, pero se puede afirmar, sin duda alguna, que en casi todos los niños existen predisposiciones para la plástica que se malogran, generalmente, no solo por falta del desentrañamiento consiguiente de la misma, sino por falta de una ejercitación seria, consiguiente a sus lenguajes expresivos primeros, que amplíe esa predisposición y la convierta definitivamente en aptitud.

ALGUNAS ADVERTENCIAS CONCRETAS PARA ESTIMULAR ESTA APTITUD PLÁSTICA

Del proceso metodológico cumplido por nuestra experiencia pueden desprenderse, en esta disciplina, algunas referencias que sirvan como recomendaciones para la más eficaz consecución de estos fines. El modelado como instrumento de capacitación para complementar actividades del conocimiento extensivas al mismo, y como consecuencia de bocetos dibujados con antelación, es de innegable importancia y proyección.

En cuanto a la graduación en los años, desde las clases de jardines de infantes hasta los últimos grados superiores, el proceso que ha de seguir el modelado debe tener en cuenta las etapas de trabajo libre, espontáneo, inventado; luego, el trabajo asociativo

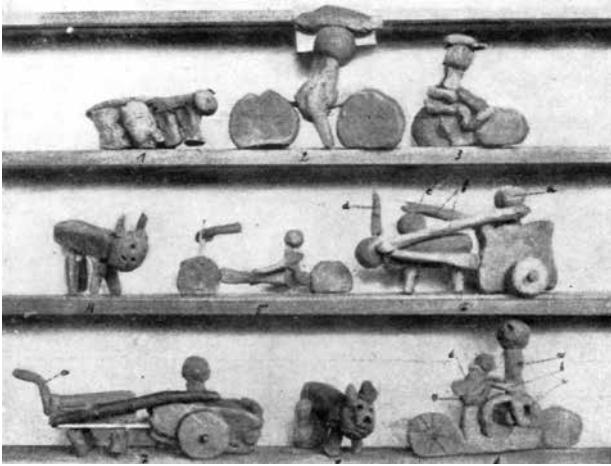


Fig. 70.

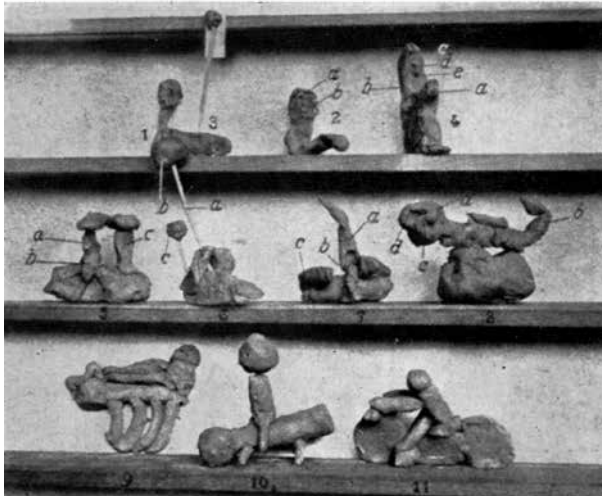


Fig. 71.

Figs. 70 y 71. Modelados, en la primera etapa, por niños franceses, que son iguales a los modelados de todos los niños del mundo en esta etapa, tal como sucede con el lenguaje gráfico.



Fig. 72



Fig. 73



Fig. 74



Fig. 75

Figs. 72, 73, 74 y 75. Figuras modeladas respondiendo a la segunda etapa —la creadora—, por los niños de la escuela de Angelo Patri, de Nueva York.

por recuerdo; más tarde, el trabajo de complementación de conocimiento y, finalmente, el trabajo del natural. En cualquier caso el proceso, ya sea libre o dirigido, debe ser atentamente vigilado por el maestro. No debe perderse de vista la correlación que debe existir entre las formas de modelado en este proceso y las etapas del proceso gráfico que va cumpliendo el niño.

En lo que se refiere al tema, ya sea en el muñeco propiamente o en el objeto en general, debe seguirse el proceso señalado. Conviene empezar con los muñecos porque con ellos el niño realiza su introyección.³²¹ El proceso en este tema debe ser así: primero el monigote, reproducción abstracta del hombre; luego el muñeco, como recuerdo de la forma humana; después el títere, como forma simbólica determinada, deformada o conformada de la realidad, y finalmente el muñeco con expresión real, es decir, la copia del natural. Los objetos y animales deben seguir un proceso semejante: de la invención a la realidad.

En cuanto a los materiales, se deben utilizar todos aquellos que sean fáciles de trabajar, en primer término; de obtenerlos, en segundo; y de conservarlos, una vez construidas las formas, en tercero. Son de tener en cuenta las tierras arcillosas que se encuentran generalmente en el borde de los arroyos y manantiales; las mezclas; las pastas preparadas, como el papel *masché* (muy importante para la construcción de los títeres), de jabón, como la que utiliza la escuela de Angelo Patri, en Nueva York, y con la cual obtienen magníficos trabajos;³²² yesos y tizas para tallar; corchos y maderas blandas, para igual trabajo; cuernos tratados primeramente; piedras calizas y areniscas no muy duras; frutos, tallos y semillas de plantas, tratadas especialmente, y completados con otros materiales, como los que utiliza la escuela de Olga Cossettini, en Rosario de Santa Fe³²³: tallos, frutos femeninos del cedro, semillas de araucaria, casuarina, eucalipto, magnolia, abrojo, tasi, piña, amapola, zapallo, arce, flores de eucalipto, hojas de diversas plantas; todos estos elementos fáciles y agradables de trabajar; y todo material que

321 Véase en PIAGET: *La representación...*, o. cit, p. 226, lo relacionado con este punto.

322 *Moments of Enchantment*, Nueva York, 1941.

323 OLGA COSSETTINI: *El niño y su expresión*, Santa Fe (Rep. Argentina), 1939.

ofrezca poca resistencia a la precaria fuerza y rudimentaria técnica de los pequeños.

Y en cuanto a la dirección del trabajo infantil en esta expresión, conviene recordar siempre los conceptos que hemos expuesto y defendido en los capítulos anteriores, al tratar los demás aspectos expresivos, muy especialmente en las partes que se relacionan con la actitud del maestro frente a la labor que realiza libremente el niño. En cuanto a la forma material de la ejecución de sus trabajos, conviene que el maestro aplique los conceptos que haya adquirido en su preparación normalista, a fin de poder controlar los medios técnicos que él conoce y maneja. El niño, en sus comienzos, siempre trabaja por yuxtaposición de materias. En las etapas más simples, luego que aprende a preparar el barro, por lo general, convierte todos sus trozos amasados en formas cilíndricas y, luego, por agregado, realiza las formas que se propone. Pero cuando el niño comienza a trabajar seriamente los materiales utiliza además de la talla para las materias blandas que vimos, el trabajo sobre masas de barro o trozos informes de materias fáciles de modelar y se sabe servir de instrumentos. Conviene, desde el principio, si bien tratarlo de encauzar con los medios más fáciles de obtener mayores beneficios, no desperdiciar nunca sus propias posibilidades técnicas, de las que le provee su instinto o alguna experiencia realizada anteriormente.

EL JUGUETE, COMPLEMENTO DEL INSTRUMENTO PLÁSTICO

Dentro de la expresividad plástica, el juguete, además de las funciones que se le asignan, es una especie de síntesis de los valores de sus relaciones con la materia, con la cual el niño se propone obtener el máximo de provecho expresivo. En efecto, el niño, en el juguete, especialmente en el que él elabora y que es el que nos importa como expresividad porque es *su obra*, aparte de ensayar traducir su goce estético como juego, la parte de estímulo al goce mismo que nunca debemos olvidar y que en el niño juega un papel tan fundamental; aparte de que el juguete le resulte el mayor estimulante para su juego, decimos, reúne al mismo tiempo los elementos dispersos de su *hacer* plásticamente: el color, la forma y el ritmo (aquí especificado el movimiento), con los cuales consigue una función determinada. Es, de este modo, un resumen de tales valores que el niño posee y maneja en un momento determinado.

Claparède, al tratarlo como estimulante del juego, sostiene que a veces el impulso del juego está presente, «pero falta un pensamiento que lo sistematice en una actividad coordinada», faltan medios; y que si se desea que los niños jueguen —por las múltiples y lógicas razones que se conocen y que no viene al caso tratarlas aquí—, no hay que olvidar de suministrarle esos medios, uno de los cuales, importantísimo, es el juguete.³²⁴ Para los psicólogos en general, de este modo, el juguete es simplemente y *solo* el estímulo para el juego; un «punto de partida» que deje en libertad la iniciativa de su fantasía y que favorezca «el cañamazo de su larga red de ensueños», como dicen. Partiendo de este concepto indudablemente cierto, pero en ningún modo el único que lo justifica, como veremos más adelante, Rigault, Queyrat, Braunschvig, Claparède, Vermeylen, etc. están de acuerdo en tres o cuatro afirmaciones que, como antecedentes de esta primera función del juguete, debemos

324 CLAPARÈDE: *Psicología...*, o. cit., p. 455.

hacer preceder a nuestras investigaciones al respecto y a los principios que hemos de reafirmar:

a) Que el juguete debe ser siempre un punto de partida para toda actividad imaginativa;

b) que, en consecuencia, los juguetes que más divierten al niño son aquellos que él mismo inventa o en los que él tiene más que inventar, que le resulten más bien «medios de obrar», que «obras acabadas»; aquellos cuya calidad intrínseca no limita ni agota su fantasear, sino que tiende a provocar siempre nuevas reacciones;

c) que la excesiva cantidad de juguetes de que el niño pueda disponer, puede resultar más bien perjudicial y abstinentes de la razón que se quiere ampliar. «Una riqueza desmesurada de impresiones diversas, dice Queyrat a tal respecto, hace que el espíritu del niño no sepa dónde posarse»;³²⁵ y

d) que debe dársele al niño, no solo juguetes muy rudimentarios, sino, además, todos aquellos que sirvan para «iniciarlo en los misterios de la realidad y enseñarle a tomar en cuenta sus exigencias».³²⁶

¿QUÉ PIENSAN LOS PROPIOS NIÑOS SOBRE LOS JUGUETES: QUÉ SON, SU ORIGEN, CUÁLES PREFIEREN, ETCÉTERA?

Ahora bien: ¿no sería interesante saber qué opinan los propios niños sobre este problema, cómo reaccionan frente al juguete, etc.? La sexta serie de las cien preguntas de nuestro cuestionario sobre la vida del niño, cuyo contenido hemos de estudiar en otro ensayo, en breve, versó justamente sobre ese motivo, porque los niños tanto como los maestros —ya que el cuestionario fue planeado entre ambos— entendieron que este estímulo jugaba un papel por demás significativo en su vida entera. Era así de los elementos que mejor, a través de su vida, explicaban sus procesos interiores y el desenvolvimiento en general de su personalidad.

325 QUEYRAT: *Los juegos...*, o. cit., p. 190.

326 CLAPARÈDE: *Psicología...*, o. cit., p. 456.

Casi todos los niños definen al juguete, en la pregunta correspondiente (*¿qué es el juguete?*), como una parte complementaria de su propio yo. Así, Elsa Lea Ch., de diez años, lo define como «la sonrisa de los niños»; Radomir P., de once años, como «un sueño que hace adormecer al niño»; Nicasio P., de doce años, como «el entretenimiento que lo despierta cuando es chico. Si no hubiera juguetes, agrega, el niño sería muy apagado, es lo que le dirige. Es la luz de la niñez», termina redondeando magistralmente el sentido del juguete a través de la vida del niño; Juan Cándido F., de nueve años, dice «que es la mejor niñera», etc. En una palabra, el juguete es para todos los niños, precisamente, lo que hemos dicho: estímulo.

Pero vimos también en todos, mejor que en ninguno en Adelaida F., de doce años, cómo el objeto resume su actividad que no está consumada, la actividad que se ha de empezar a desenvolver de él en adelante. La compleja, pero sin duda muy auténticamente infantil definición de Adelaida, sobre lo que ella cree que es el juguete («...es la parte de alegría en la vida del niño; él es una cosa que si es redonda, el niño a veces le da otra forma y ve en él hasta el movimiento y acaba por pensar que ese ser callado es el silencio...»), no hace más que desentrañarnos los diversos e inesperados trabajos que el juguete realiza en su alma provocando ese transformismo de su actividad que, gracias a su influjo estimulante, el alma del niño podrá realizar.

Si es cierto, pues, que el juguete es el mejor estimulante de su juego, como afirman los psicólogos —y que lo hemos visto ratificado por el niño plenamente—, no compartimos, en cambio, la afirmación de Claparède, consecuente con su concepto de estimulante: la de que un juguete sea hecho por el niño, o que se le dé completamente hecho, su función es la misma: estimular el juego y sostenerlo creando motivos de actividad y ocasiones para fantasear.³²⁷ Y no lo compartimos, porque, entonces, su objetivo no es exactamente igual. Si bien en cualquier caso ofrece ese rasgo común —excitar la actividad fantaseadora—, tiene un sentido distinto. El juguete que se le ofrece al niño, es la actividad consumada que llega hasta él;

327 CLAPARÈDE: *Psicología...*, o. cit., p. 456.

es una especie de actividad en su primera fase resuelta; se podría hasta decir que es el término de la actividad. El juguete que el niño construye, en cambio, es la actividad misma, principio y fin de un objetivo propuesto. Y así como no se debe perder de vista, como anota muy bien Queyrat, el principio «de que el gran atractivo del juego es la alegría de ser causa, el goce del poder y del éxito»,³²⁸ tampoco debemos perder de vista lo de «realizador» que adquiere su actividad en el juguete. Y esto porque, aquí, de nuevo, como cuando nos referíamos al fenómeno interés en general en nuestras críticas a los programas decrolyanos, aquí el juguete que el niño realice será la presencia misma de su *conciencia actual* de la actividad. Porque el juguete, dijimos al principio, es aquí sí el estímulo para fantasear, pero también un resumen de sus experiencias plásticas, la conciencia de una forma, de un color y de un movimiento —en una palabra, *de una vida*— que concibe y que pretende dominar expresivamente en un momento dado del conocimiento; aparte de lo que significa, este instrumento expresivo para establecer sobre su personalidad psíquica, índices más o menos certeros de apreciación. A ese respecto, precisamente, Queyrat destaca que «en la rapidez y en la exactitud más o menos grandes con las cuales un niño imita a los hombres, a los animales o a las cosas, se reconoce si está dotado de talento de observación; en la originalidad de sus inventos, se puede juzgar de su imaginación y apreciar, en la verdad de sus juegos, su grado de inteligencia».³²⁹

Pero desentrañemos todavía algunos conceptos de la reflexión infantil sobre este problema del juguete, los que aportarán bastante luz a nuestras apreciaciones. En la primera etapa del juguete, o de su uso, lo que veremos más adelante, los niños prefieren los juguetes cuando son pequeños, porque no saben de juegos, de diversiones aún y su precaria imaginación necesita el aliciente exterior para desenvolverse; y ya más tarde es que entonces los juguetes dejan paso a los juegos. No obstante este análisis, el niño siempre lo prefiere cuando, como dice Adelaida, el juguete es, o puede ser, «el protagonista» de su vida, es decir, su doble; que no sea solo quien

328 QUEYRAT: o. cit., p. 185.

329 Ibídem, p. 202.

le impulse a la actividad, sino además quien la complete, aunque para que se logre esto perfectamente, ha de menester que el niño ya haya traspuesto los impulsos primarios que solo lo llevaban a la destrucción del juguete.

También en general los niños prefieren los juguetes que traduzcan el movimiento. A la pregunta: «¿qué juguetes prefieres, los que se mueven o los que no se mueven?», la mayoría de los niños se resuelven por los primeros. Y esto porque en algunos casos, «los juguetes se parecen más a los seres vivos» (Elsa Lea Ch.); o porque «tienen más vida» (Nicasio P.); pero, corrientemente, porque este tipo de juguete es la expresión del movimiento. De ahí que al concretar entre estos cuáles, nos encontramos con numerosos trenes, barcos, aviones, globos, muñecos con cuerda y habla, etc.

Respecto de su origen, para los niños el juguete pasa por diversas etapas, según en cuál se vaya encontrando la inteligencia infantil, aunque de la que se tiene mejor noticia es de la animista. Aquí de nuevo nos encontramos con la dificultad de determinar en general el juguete en la vida del niño, cuyos períodos, es bien sabido, van siendo difíciles en cada momento. Para este período animista, el juguete es un ser vivo. Blanca Nieves S., de nueve años, dice juiciosamente esto;³³⁰ Radomir P., de nueve años, que si pudiera convertirse en un juguete, se convertiría «en un muñeco de piedra» para evitar que lo rompiesen y para «igual poder seguir viviendo» el día que no le quisieran más. Muchos otros juicios corroboran este de Radomir. Por derivación de este animismo, el mundo de los juguetes, la sociedad de los juguetes, tiene, así, para los niños, alternativas de un poderoso, a veces cruel, humanismo en cada caso, como piensa Juan Cándido F. (once años), hasta llegar a considerar a una vidriera que exhibe muñecos como una especie de cárcel: «los muñecos en las vidrieras —dice— tendrán la vida encarcelada». O las no menos tiernas apreciaciones, casi generales, sobre el juguete lindo o feo (si habrá juguetes feos, era la pregunta). En este sentido no hay un solo niño que los encuentre feos. «Por más feos que sean —dice el mismo Juan Cándido— los niños los saben hacer lindos.» Y además, «cómo habrán de ser feos si todos

330 500 poemas de los niños de la Escuela de Jesualdo, Buenos Aires, 1945, p. 157.

nos entretienen, nos alegran», agrega a su vez Elsa Lea. Y todavía otros niños, adelantándose en ese juego de ejercicio maternal, como en el caso de Adelaida, resumen su impresión como lo hace esta, diciendo que «así como un hijo es a veces feo para los demás y para los padres no, los muñecos (resumiendo los juguetes en estos), que son los hijos de los niños, no pueden ser feos».

Sería aún extenso el estudio que habría que hacer, relacionado con este problema y el pensamiento del niño sobre él. Pero, en cualquier caso, debemos volver al punto de partida, en especial si se considera que todos los niños han construido, construyen y construirán juguetes. Si para el niño el jugar es de por sí una actividad fundamental, es su *vivir*: jugando crece, aprende, se ejercita para ser y saber, o para *ser y obrar* como señala Michelet, multiplica sus experiencias, etc.; y el juguete en todos y en cualquier caso es el mejor estímulo para jugar, es decir, para vivir; de más está recalcar la seriedad obsesiva que llegará a tener para él dicho estimulante.

Pero, muy especialmente, si es el propio niño quien ha de convertir este estímulo en realidad concreta, como sucede en la segunda etapa del juguete a la cual nos vamos a referir. Aquí, en este caso, ya el problema se torna distinto, si no totalmente, en parte. En este asunto, esbozamos al principio del capítulo, parecen existir también esas dos etapas que hemos venido estudiando para los demás aspectos de su expresión. Es decir, existiría un juguete para antes del conocer y un juguete para su tiempo de conocer o para después de este tiempo. A estas etapas las determinaría el problema de la evolución de la inteligencia en relación con el conocimiento, precisamente, de la misma forma que para los otros casos, como dejamos planteado en el final del capítulo que se refiere a la expresión en general.

Creemos en verdad que en ningún caso puede ser igual el proceso de los estimulantes, su efecto y sus beneficios, en su expresividad —aun en el caso de suscitar expresión íntima, tan íntima, tan personal, que al parecer es incomunicable, o mejor dicho, innecesaria de comunicar— en estas dos etapas que hemos señalado: en una, en donde su inteligencia responde al egocentrismo del pensamiento y a su realismo intelectual, y en otra, en donde su pensamiento se socializa y comienza su racional liberación.

LAS DOS ETAPAS DEL JUGUETE, SI ESTÍMULO PRIMERO, COMPLEMENTACIÓN EXPRESIVA DE LO PLÁSTICO, EN LA SEGUNDA

Para la primera etapa, el juguete es eso que se señala acertada e indubitadamente: esencialmente estímulo —como para la primera etapa del lenguaje gráfico, este era un juego para el niño—, pero para esta segunda etapa, en la que el niño ya no busca entretenerse, *completarse imaginativamente*, superada esa primera y a veces segunda infancia (de cero a tres y de tres a siete años), el juguete será un instrumento más de expresión, del cual se valdrá, dijimos, para completar su visión plástica de determinados valores conceptuales que solo por ese juego totalizador de forma, color y movimiento, lo logrará convenientemente.

El niño, todos los niños del mundo son por antonomasia, jugueteros, creadores de juguetes. Los he visto en nuestra América, desde un extremo al otro del meridiano, construyendo sus juguetes, en especial en aquellos países, como en los de raza indígena, en los que aún persisten valores de una antigua y poderosa civilización, por ejemplo en México. Nuestra experiencia en ese sentido es rica en productores de juguetes, algunos como la locomotora de Alfonso L., de trece años, obra de verdadera paciencia e ingeniosidad, de gran tamaño y usando todos los posibles recursos en material; el motorcito a vapor, inventado por Aldo F., a los doce años, que funcionaba enchufado a un *primus* y hacía dar vueltas a un taladro, que nos arrancara una página entusiasta en *Vida de un maestro*; los diversos tipos de aeroplanos, en los materiales más distintos aunque corrientes, en cuya construcción rivalizaban todos los niños, pero en la que llevaba la palma Iosko S., de diez años; este mismo Iosko, gran tallista de miniaturas en tizas, que vimos en el capítulo anterior hacían, y decorador de guampas en relieve utilizando motivos nacionales; los numerosos carritos, animales estilizados, monigotes, máscaras diversas, cometas curiosas y otros trabajos en papel, cartón, madera, alambre, corcho y todo material «trabajable» que llegara a sus manos; las innumerables y graciosas muñecas que construían niñas y niños, a cuál más asombrosa por su sorpresa plástica y sus aditamentos; en

fin, que nuestra escuela, por momentos, en los miserables cuartitos que teníamos —y en mezcla con la encuadernación artística, otro de sus desvelos—, se convertía en una juguetería entera, llenos de objetos sus rústicos estantes, material que luego, a fin de curso, cada niño se llevaba a su casa, a veces sin cedernos siquiera para contemplarlo detenidamente, estudiarlo.

Este mismo impulso, cuando el niño advierte que este es también un medio de expresión capaz para traducirse y adquirir poderío social en su grupo, lo he visto utilizado a discreción también en otras escuelas, que han seguido nuestras experiencias, o han coincidido con la nuestra, como en la de las hermanas Cossettini, en Rosario de Santa Fe. Esta escuela, en este sentido, ha dado un bello paso plástico al incorporar la juguetería construida con semillas, frutos de plantas y elementos afines, completándolos con otros materiales plásticos fáciles de trabajar. Los juguetes que han realizado son de alta calidad plástica; de verdadera belleza y originalidad incuestionable; profundos en sugerencia de movimiento, como esas su *danza*, o las cinco danzarinas en vuelo hechas con tallos, frutos femeninos del cedro, semillas de araucaria y casuarina, y semillas y flores de eucaliptos, todo reunido con un acierto y maestría de verdaderos creadores jugueteros. Juguetes que traducen poemas, *ballets*, pasajes de cuentos y leyendas, escenas de la vida, animales y cosas, plenos de gracia y sabiduría, con el aliento de lo humano y enternecedora belleza; estos juguetes eran y son expresiones fundamentales de los niños, mediante un material plástico —no tan severo en dificultades técnicas, a veces insalvables, como es el que el niño utiliza para el modelado que ha de ser funcional para su cometido—, y sí más en consonancia con los últimos rastros infantiles que el adolescente trata de arrastrar subsiguientemente.³³¹

¿Cuál era el afán del que construía un juguete? No solo el de *expressarse* en ese puro sentido que le hemos venido dando, a través de todo el libro, a este término: volcar de sí un contenido íntimo, no solo intuitivo sino cognoscitivo, con miras a darse a entender más clara o declaradamente y aumentar su proyección social... sino en el de capacidad de su yo creador transformador de energías de trabajo en

331 COSSETTINI: *El niño y su expresión*, que hemos citado.

cosa útil a los sentidos y a la razón misma. En general, todos los niños que hemos observado ya en jugueteros no pierden de vista en sus creaciones el fin utilitario que pueda convenir a su creación, aparte del de goce —utilidad al final— que va implícito en su creación. Los «chamaquitos» mexicanos construyendo sus caballitos y burritos de la más auténtica juguetería popular, con las espadas secas del maíz (chalias), o los niños que empiezan sus formas de barro simples, y terminan en pequeñas y maravillosas cerámicas (en dónde reúnen «por sorpresa» la gracia de la forma con la de un posible color soñado...); o los que simplemente se apasionan por traducir en objetos muy marcadamente utilitarios —es decir, para un uso de trabajo— su afán constructivo; todos ellos, no obstante trascender en ese ejercicio el sentido puro del estimulante que él realiza en su psique, se transforman en una especie de obra a largo plazo, estimulante indefinido sobre un mismo tema o asunto; empeñosamente elaborada en muchas sesiones de juego-trabajo obsesionante, cuya creación no solo los distrajo; concentró sus dispersos sentidos; sintetizó en esa forma una idea difusa; cristalizó físicamente su inquietud y su indisciplina; puso a prueba su experiencia para reunir la forma con el color y arrancarle el movimiento; comprobó totalmente el grado de su tenacidad y adiestramiento manual; dirigió su estímulo hacia una expresividad que puede transformarse en utilitaria; no solo realizó ese conjunto de funciones importantes, sino, además, les proyectó su creación, como posibilidad de una aptitud, hacia su propio futuro.

El niño que *inventa* un juguete, que lo *crea* —o en mejor sentido, que lo *re-crea*— está especulando asimismo con su porvenir, porque al definirse en su destreza técnica y en su ingenio para la inventiva (dos aspectos sobre los que siempre, *siempre*, hay que insistir en el niño y darle la mayor cantidad de oportunidades para que las ejercite), no está más que desentrañando el alcance de sus poderes o facultades que han de serle de gran utilidad; porque aquí, además de la imaginación, que ya no es libre, como en la palabra o en el color, sino que está limitada por la posibilidad que le ofrece un material mezuquino y unos medios (los suyos) precarios, el niño debe utilizar otra fuerza de recursos creadores, menos dada al escape del contralor objetivo, como lo es la de lo puramente imaginativo. Aquí el niño está solo, casi desnudo, frente al espectáculo que quiere condensar en una

realidad física, que trata de superarlo. Y aquí se efectúa, entonces, en esta expresividad, una extraordinaria selección en donde triunfa, a la par que el imaginativo que pueda haber en cada uno, el obrero diestro que es privativo también de determinadas capacidades.

El niño juguetero es, de este modo, una especie de reivindicador del artesano puro, aquel que cincelaba, labraba, esculpía la madera, dibujaba las monedas, multiplicaba su genio en las formas cerámicas y en los dibujos de los vasos y que sorprende, tanto por su humildad como poseedor de un caudal tan precioso y al parecer tan en sus solas manos, como por el ejemplo de dignidad de su hacer, compendio de una poesía que renace de la obra física, despreciada a menudo, menor valorizada casi siempre en el sentido estético. Y estas aptitudes del oficio, el niño las vive en la segunda etapa. El niño se transforma en una especie de mago que más confía en el poder de sus manos y en el recurso de su inventiva inesperada con sus materiales, que en el secreto abismo que es en verdad quien está nutriendo ese vuelo lírico de su hacer.

Y afirmo entonces, lo viví y lo palpé cien veces entre los niños, que su emoción creadora, cuando su obra está terminada, es comparable a la más honda de las creaciones que se pueda imaginar. Tiembla y llora de alegría cuando su triunfo es visible, como tembló y lloró Aldo cuando funcionó su motor —luego de los manípulos para hacerlo andar— y quedó ante la multitud de sus compañeros y maestros con los ojos fijos en aquel volante que giraba vertiginosamente ante los ojos azorados de todos... tal vez ahí estaba el principio de algún invento simple o complejo, quién lo sabría. En el fondo, esa era una expresión manifiesta de su poderío inteligente, creador, ante su escuela y la aldea que, por varios días, solo habló del motor que Aldo había inventado. Había surgido, no obstante, como un simple juguete, tal vez en ese [juego] de soldar metales o de trabajar en el torno —para imitar el trabajo de los hombres, en síntesis preparatoria futura—, quizás no llevando ni más que el deseo de jugar... pero aquel estimulante se convirtió en tal, que trascendió su función puramente psíquica y se convirtió en lo que era o fue: su creación física, que ese es el destino, generalmente, de los juguetes que se realizan, superando la primera etapa que vimos.

EL INSTRUMENTO RITMO

Las aportaciones que nuestra experiencia tiene sobre el ritmo, desgraciadamente, no son las más ni quizás las mejores, de entre todos los elementos expresivos, para nuestro interés demostrativo. Cuando advertimos claramente el fruto que podíamos obtener del ritmo como valor expresivo, de ese antes que nada fenómeno orgánico, *hecho vital*, como así comienza por definirlo y entenderlo Delacroix en su célebre *Psicología del arte*, vivíamos ya los momentos de indecisión material en nuestra escuela, y de duras y lamentables pruebas para nuestro deseo de alcanzar nuevos campos en la experiencia propuesta. Teníamos los días contados como maestro, y apenas si nos quedaba el tiempo justo para recoger la documentación necesaria para respaldar nuestros conceptos en los otros aspectos expresivos que hemos venido tratando.

Pero no cabía duda alguna que de la misma forma que habíamos sabido aprovechar los demás casos de la expresividad, que en el niño estaban en estado fermental, de latencia, no podíamos dejar de lado el ritmo, fenómeno general en la vida total, trascendente por muchos conceptos; ese ritmo presente en la propia vida orgánica, en las más variadas relaciones del individuo con su medio (trabajo, productividad, expresión), en la exaltación del arte en su más alta significación. Porque de igual forma que el niño es sensible a un color, a una forma, a una imagen, lo es también a un ritmo de movimiento o a un ritmo sonoro. Por eso es que nos proponíamos con este elemento, a su turno, luego de dominado el problema, en especial técnico, de las demás expresiones, obtener en sus formas generales —sobre todo en las dos que anotamos— un elemento valioso de expresión que sirviera para descubrir nuevas formas de expresividad para aquellos que no lo hubieran logrado en las anteriores. Teníamos certidumbre de que, de la misma manera que el niño poseía una imagen, un color, una forma, etc., suyos, particulares, intransferibles, como hemos venido demostrando y ejemplarizando hasta aquí, debería tener su ritmo propio, el que traduce su organismo y su alma, esa forma íntima de medir sus

voliciones y sentimientos, sus emociones y sus reacciones frente a los espectáculos sonoros. Porque la existencia del ritmo no era para nosotros una ilusión; nos bastaba observar lo que sucedía en nosotros mismos o en nuestro alrededor, para comprobarlo.

Si ya Aristóteles se expresaba del ritmo diciendo que este era conforme a nuestra naturaleza: corazón y pulmones funcionan rítmicamente; piernas y brazos al andar procuran un ritmo natural; la respiración misma, la sangre que late en nuestro pulso, todo alcanza una conformidad rítmica; si como anota Bücher, antiguos historiadores de la cultura, como Meiners, y viajeros como Doughty, nos recordaban que el ritmo es natural en el vivir de los negros —dice el primero—: «anden, bailen, canten, jueguen o trabajen, se mueven siempre a compás y el negro más simple lo lleva con más precisión que nuestros soldados y músicos después de largo aprendizaje»; y en el de los árabes —dice el segundo—, «que machacan el café en sus morteros rítmicamente, como hacen todos sus trabajos»;³³² sí, «aquí mismo hemos observado el trabajo rítmico hasta en faenas individuales, en las que no parece que debiera sospecharse, apenas necesitamos testimonio para creer en su existencia —dice Bücher— en los pueblos primitivos en los trabajos realizados por varias personas en colaboración».³³³

Ni siquiera creemos que se puedan discutir estas afirmaciones. La vida en sí, bien mirado, es un ritmo entero, total; es un gran ritmo maravilloso. ¿No compone acaso un armonioso ritmo el movimiento entero del universo y cada planeta en su esfera, en la periodicidad de sus estaciones, en la marcha de la luz que nos produce el día y la noche, en el morir y renacer de la naturaleza viva en cada tiempo? El mar tiene ritmo elocuente en el movimiento de sus olas, en la creciente y bajante de sus aguas, en la marcha y cambio de sus corrientes.

En fin, ¿qué no se ajusta, tiene, *vive* un ritmo determinado, en realidad? El ritmo así existe en todo lo que vive y se mueve y regula los efectos de nuestra actividad misma. Es él —y nadie más que él, justamente— quien crea el ritmo de los sonidos del lenguaje; no

332 KARL BÜCHER: *Trabajo y ritmo*, Madrid, 1914, p. 28.

333 *Ibidem*, p. 29.

hay canto ni música sin el ritmo del movimiento. Es el ritmo el *regulador métrico*, como son «las palmadas de las manos o el golpear con los pies en el suelo o la *pakuta*... es, pues, la causa del ritmo de los sonidos del lenguaje, y por ahora tenemos que aceptar que el último no es posible sin el primero». ³³⁴ En la mayoría de los cantos de los pueblos negros y malayos, señala el mismo Bücher, puede decirse que acompañan con canto toda actividad corporal, costumbre que ha alcanzado a los pueblos civilizados, de tal forma que la melodía de esos cantos es completamente secundaria, e igualmente la letra, y sí, todo su valor estriba en el ritmo. Por eso es que Bücher muy responsablemente afirma sin réplica que: «el elemento rítmico no lo llevan ni el lenguaje ni la música originariamente dentro de sí; les viene de afuera y sale del movimiento corporal, al cual el canto debe acompañar y en el cual no aparece nunca». ³³⁵ Pero hay más, siempre según Bücher —lo que nosotros hemos experimentado a menudo en los niños—, como la medida de los movimientos del cuerpo es distinta en cada individuo, el ritmo es distinto; el ritmo que ha de acompañar el canto o el baile o el juego de cada uno, de ahí también que en muchos pueblos primitivos cada persona tuviera su canto propio, sobre el cual velaba celosamente...

¿Qué razones nos llevaban a sostener el criterio de la existencia de ese ritmo como elemento expresivo particular de cada uno, aprovechable en cualquier instante? El hecho de observar en su vida, especialmente en sus juegos, la importancia tan grande que tenía, que tiene el ritmo, no solo como condensador sistemático de sus energías motrices y traductor de las mismas en movimientos ordenados a través de diversas formas rítmicas, sino que con él el niño trataba además de comunicar impresiones, emociones y experiencias cognoscitivas, de la misma manera que con los otros instrumentos. La mayor parte de los juegos infantiles, en especial los colectivos, que hemos estudiado en nuestra *Literatura infantil*, ³³⁶ las rondas, etc., basan todo el atractivo de su juego en el elemento

334 BÜCHER: o. cit., p. 41.

335 Ibidem, p. 34.

336 SOSA: *La literatura infantil*, o. cit., 1944, también publicada en *Anales de Instrucción Primaria*, con el título: «Del mito primitivo a la sinfonía tonta», Montevideo, diciembre de 1944.



Fig. 76. Un mundo de niños jugueteros es un crisol de originalidades. Todo material (hojas, frutas, trapos, maderas) inservible les resulta de primera calidad.



Fig. 77. Una bella segadora hecha en paja (chapas) de maíz. Trabajo hecho, sobre la base de esta pedagogía, por los alumnos de la Escuela que dirige Olga Cossettini, en Rosario.

Fig. 78. Títere creado por los alumnos de la misma escuela.

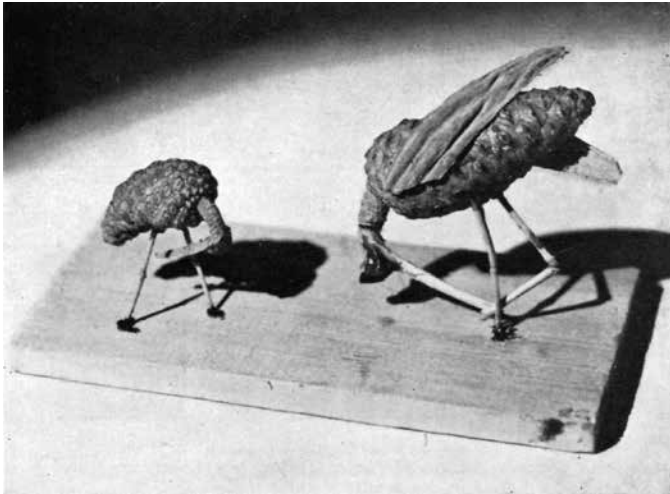


Fig. 79. *Las grullas*, juguete creado con piñas, por los mismos niños.



Fig. 80. *Danza*, por los mismos niños, hecha con diversos vegetales. Fig. 81. *Títere*, de los mismos niños.

rítmico, en ese elemento que es de la propia esencia del cuerpo y alma del niño y del que apenas puede percibir concretamente los sonidos. No otra cosa es el gusto de los pequeñitos por las canciones de cuna, el arrorró, ese ritmo que se canta generalmente de acuerdo con el vaivén de la cuna o el simulacro de ese vaivén en los brazos, precisamente. En todos estos cantos y juegos, el ritmo cumplía, pues, una doble función física y psíquica: venía como a sintetizar muchos movimientos sueltos en un fuerte haz, en los que se mezclaban a ese movimiento también los gestos, la mímica, los pasos de danza —aunque hay quienes afirman que debe decirse de baile, ya que la danza es una parte del baile...—, el canto, simplemente el sonido. Servían, determinadamente, para aumentar la expresividad, sino para ser en sí misma esa expresividad.

Este ritmo se hace presente con las primeras coordinaciones orgánicas del niño. Por eso que, muy lógicamente, Delacroix lo considera antes que nada, «un hecho vital, un fenómeno orgánico. Determinadas funciones se ordenan bajo la ley del ritmo —agrega—, por una especie de economía natural en su gasto; el tiempo débil prepara el tiempo fuerte, la pausa, el reposo preparan la descarga motriz...».³³⁷ Importantísimo, entonces, aunque en verdad no tanto como para aceptar la exageración de Becq de Fouquières en cuanto este pretende hacer depender el verso francés del ritmo respiratorio... este ritmo vital que gobierna todos los departamentos de la motricidad y de la sensibilidad, como afirma Delacroix. Numerosos experimentos psicológicos (Titchener, Minor, Koffka) demuestran cómo la percepción visual en determinadas circunstancias produce impresiones absolutamente rítmicas, capaces de ser registradas por aparatos mecánicos. Quiere decir, pues, que la esencia del ritmo es de naturaleza motriz. «Se dice que todo ritmo percibido o imaginado está acompañado de un movimiento; que el movimiento, subrayando una percepción o un momento de la percepción, introduce el acento esencial al ritmo»,³³⁸ cosa que parece incontestable y con cuyo concepto vimos a Bücher desarrollar

337 DELACROIX: *Psychologie...*, o. cit., p. 252.

338 *Ibidem*, p. 257.

su tesis de que el ritmo está unido al trabajo, en especial a aquellos «movimientos que se repiten infinitamente».³³⁹

Exactamente, entonces, este ritmo, para quienes lo han estudiado perfectamente desde un punto de vista psicológico en especial, «es el tiempo del alma y del entendimiento oponiéndose y superponiéndose e incorporándose a los tiempos de la sensibilidad pura, en el sentido que Kant entendía esa palabra».³⁴⁰ Y decimos el ritmo, «fenómeno general», porque habitualmente —y en muchos casos se sigue tomando solo en esta acepción— se le ha querido explicar solo por el ritmo musical, que no es más «que la utilización musical del ritmo, fenómeno general»,³⁴¹ ya que el ritmo existe, como dijimos, en la palabra, en la danza, en el juego, en el trabajo, y no existe un solo ritmo, como recalca Delacroix, que no pueda transformarse en el principio de una forma musical, cosa que le da su gran poder, precisamente. Su riqueza es tal, que en casos como los que señala Bücher en el trabajo, alcanzaba cientos de ejemplos, sin desperdiciar siquiera los domésticos, ya que la muchacha que friega el suelo, dice, produce sonidos de distinta intensidad, y eso porque el ritmo del sonido estimula y alivia el trabajo.³⁴²

A) EN LOS JUEGOS Y DANZAS

En este ser de «esencia musical» —como se ha clasificado al niño—, que danza casi instintivamente y tan pronto como oye un acorde musical, poseedor de un *ritmo vital*, que vimos, y cuya objetividad necesariamente traduce, el *gesto* es una movilidad general cuyo instrumento es el cuerpo. Ahora bien, como «el niño no conoce todavía las trabas sociales que determinen en él *resistencias* a la expresión de las emociones, cuando tiene buena salud, el ritmo de su energía animal es un ritmo *bailable*».³⁴³ Siendo la expresión y sensación del ritmo hechos primarios que determinan las formas primitivas del juego en el niño, dentro de esas formas de gestos, se

339 BÜCHER: o. cit., p. 27.

340 DELACROIX: *Psychologie...*, o. cit., p. 257.

341 *Ibidem*, p. 257.

342 BÜCHER: o. cit., p. 23.

343 LASCARIS: o. cit., p. 413.

han considerado unidos a la danza, la gimnasia y la dramatización. Pero, a pesar de que están muy unidas, a los efectos de nuestro problema de la expresividad, trataremos en este apartado las formas de danza o baile que el niño organiza con sus movimientos, porque a nuestro entender, a través de esta el niño trata de concretar —como señalamos al principio de este capítulo— lo más importante de su emoción y sentimiento.

ANTECEDENTES MOTORES

LLEVA LA DANZA INFANTIL...

Si se observa a un niño andar, se verá que lo hace de muy distinta manera que el adulto. Mientras este sigue una línea recta, preocupado en un solo propósito: el camino a recorrer con el menor desgaste posible de energías, el niño lo hace en líneas sinuosas, a menudo con pasos falsos y caídas, como anota Lascaris.³⁴⁴ Esta forma de marcha, que no hace más que obedecer a la «evolución corporal», generalmente lleva implícito su *élan* de marcha y su alegría de actividad. Por eso es que, para traducir más fielmente esta alegría, el niño ha de acompañar a menudo sus palabras con la danza, ha de asociar a menudo a sus carreras los ritmos sonoros, haciendo pensar de este modo en las relaciones del ritmo con otros órdenes de actividades que vimos en el planteo general. Esto mismo es lo que determina ese carácter motor de la danza en sus comienzos, que advierte Delacroix, como antecedente de la más simple, de la más primordial danza, carácter al cual siguen «sentimientos violentos y exuberantes o juego... es decir, desbordamiento de actividad, por lujo de movimientos».³⁴⁵ En el niño, igualmente, esta actividad no se limita nunca, también se desborda, y mucho más que en el adulto, que salvo los casos en que la danza sea el específico instrumento expresivo de este, en los demás estará contenido, a pesar de lo cual, corrientemente debe dejar libre sus ritmos, si no en la danza, en cientos de gestos o movimientos.

En este juego de ritmos, el del movimiento con tendencia a concretarse en danza traduce estados de alma y una necesidad

344 Ibídem, p. 182.

345 DELACROIX: *Psychologie...*, o. cit., p. 238.

fisiológica y psicológica también de movimientos, porque ella combina a los gestos espontáneos o puramente mecánicos, el gesto expresivo.³⁴⁶ Y si los demás instrumentos expresivos que hemos visto, tienden a traducir emociones diversas, distintas, justamente, pensamientos, etc. —tal vez más complejos—, el ritmo de danza aparece como coordinado al ser en momentos de euforia infantil, en los que la alegría condiciona tal estado psíquico. Por eso que, como muy bien señala Lascaris, en su serio capítulo sobre la danza infantil entre sus formas de juego, un suceso cualquiera que suscita alegría en el niño encuentra su expresión en una explosión, en un movimiento rítmico, al cual este suele asociar palabras, y a menudo expresa, bajo forma cantada o recitada, su acompañamiento del ritmo de movimiento, adoptando lo poético entonces la intensidad de este último.

Y esto en el niño es natural, casi aptitud, y está dentro de sus predilecciones: balancearse, contorsionarse, crear pasos, imitar movimientos de cosas y animales, crear juegos de tal o cual naturaleza. Hay así, antes que ninguna otra, una especie de «danza sin reglas» —como dice Delacroix—, sin ley, sin ideal utilitario o plástico: simple continuidad de la hipertonicidad motriz, expresión de la sobreactividad mental y afectiva.³⁴⁷

LOS ASPECTOS COMPLEMENTARIOS, CONTENIDO DE SU SEGUNDA ETAPA; LA MATERIA Y LA FORMA; ESTILO

Se puede advertir fácilmente a través de la experiencia infantil, no obstante, que la danza no queda definida ni circunscripta a estos solos valores elementales, sino que se hace más compleja, y adquiere diversas formas y etapas que en el niño se diferencian bien en dos principales: una caracterizada por la exaltación de esas sensaciones musculares, que vimos, esa motricidad de su cuerpo, que puede tener un carácter más bien deportivo o de juego propiamente cuando «al placer de moverse se une el de vencer dificultades». Es en esta

346 LASCARIS: o. cit., p. 151.

347 DELACROIX: *Psychologie...*, o. cit., p. 239.

etapa en que el niño realiza todo ese movimiento de desgaste, en donde «el juego está sazonado con el encanto emocional del peligro y de una atracción a menudo cruel».³⁴⁸

En esta etapa, además, comienza su virtuosismo imitativo, en especial cuando el niño, con cierto sentido del humor o de la caricatura, trata de traducir hechos, cosas, personas, lo que sucede de los dos y medio años hasta los tres y cuatro. Es en este período, también, que el niño utiliza elementos externos a su persona, a su propio ritmo, para completar su expresividad; hemos visto a un niño de tres años realizar danzas que él caracterizaba con el nombre del objeto que le servía: del almohadón, de la silla, del bastón. Esta imitación extiende sus formas rítmicas con la pantomima, en la cual el niño, aparte de utilizar esos elementos exteriores que completen la impresión que quieren traducir —también la utilización de trajes—, si el ritmo es provocado por la música o por espectáculos sonoros, tratará de traducir en más de un personaje lo total de la expresión que le preocupa. En esta danza mímica o dramática, al igual que el adulto, tratará no solo de imitar algún modelo preexistente, sino de «crear la acción por el sueño de la acción», como dice Delacroix.³⁴⁹ Es cuando se efectúa el pasaje de esta etapa a una posterior, de carácter interpretativo, y cuyo proceso evoluciona del lirismo al simbolismo pasando por una serie de formas intermedias y acaba a menudo por convertirse en dramatización formal, es decir, que aquellos ritmos personales, individuales, pueden adquirir un sentido colectivo y contribuir —dice Lascaris—, por los movimientos de conjunto, o por la colaboración que la expresión exige e impone al contagio de las emociones, a la «socialización» del sentimiento. «El niño, virtuoso del movimiento e ingenuo bailarín —resume—, concentra en sí, por su organización psicofisiológica, la danza como *materia* y como *forma* y en parte también como *contenido*».³⁵⁰ Por esta razón es que el niño recoge con todo su cuerpo la danza y le da «una expresión afectiva y forma integral», sin menoscabar ni su forma ni su extensión ni sus derivaciones. Para ella, para su juego, ha de ser todo su volumen y *élan*.

348 LASCARIS: o. cit., p. 183.

349 DELACROIX: *Psychologie...*, o. cit., p. 241.

350 LASCARIS: o. cit., p. 185.

En cuanto a lo que el niño trata de expresar con ella, a su contenido en sí, creemos que la danza es, antes que nada, la expresión de sus propios sentimientos mediante el movimiento y, por añadidura, todo lo demás que puede caber entre la simple gimnasia hasta el más impenetrable simbolismo de su mímica. Porque, si el proceso se cumple como ha de cumplirse también en esta expresividad, ella ha de trascender sus finalidades motrices primeras, o la acción dramática o mística que pueda envolver en sus pantomimas, para convertirse en un *fin en sí mismo*, como es el carácter en general de la danza artística.³⁵¹

¿Hay razones dinámicas, puramente plásticas, entonces? Esto es lo que se desprendería de las diferentes interpretaciones sobre la danza, que se han hecho. Para Laloy, «la danza es el arte del movimiento»; Wagner consideraba que la danza digna de este nombre es aquella que consiste «en una expresión viviente en la cual participan el cuerpo y el alma del bailarín»; para Valéry, ella no es más que la conversión «en piezas de oro puro», de las actitudes y movimientos corporales de la vida usual; Hegel veía en ella una síntesis de la música y de la escultura, una música plástica de las posturas y de los movimientos del cuerpo;³⁵² en fin, quienes la definen como exaltación de los estados del alma mediante movimientos rítmicos, o como el medio de hacer visibles los sonidos, etc.

Pero lo que es importante destacar, como hace Lascaris, es que sea ella «estremecimiento de alegría, desgaste de energía física o imagen fantasista de la vida, la danza en el niño permanece siendo siempre lírica, como todo gesto, todo arte y toda forma de expresión»;³⁵³ es decir, la expresión artística. Lo que habría que saber en este planteo es entonces qué calidad plástica y emocional, *expresión original*, lleva esa danza infantil y hasta dónde se la puede considerar como instrumento de su expresión.

Parecería que el problema radicara en resolver cuándo interviene el elemento fantasía en el ritmo y hasta dónde la materia plástica en sí se proyecta mediante ella. «Si es la fantasía, en otros términos, quien envuelve todas las manifestaciones motrices

351 DELACROIX: *Psychologie...*, o. cit., p. 244.

352 Ibidem, pp. 245 y sigs.

353 LASCARIS: o. cit., pp. 185 y 186.

y dirige, al mismo tiempo que el gesto expresivo, la forma del gesto del movimiento»;³⁵⁴ lo que es problema que no nos preocupa. Creemos sí, que en su danza, como en toda otra expresividad, lo que empieza siendo casi puramente orgánico, a medida que el propio instrumento se desenvuelve y adquiere mayores valores, unos por la experiencia, otros por el conocimiento, etc., se va haciendo cada vez más compleja y profunda, a medida que la intervención de su fantasía va siendo mayor y que sus medios técnicos para recogerla vayan estando más en consonancia con la perspectiva que el niño espera descubrir con ella.

Por eso mismo, en este problema de la danza, la etapa subsiguiente a la que hemos visto, la creadora, es en la que la imaginación juega su mayor papel. Lascaris conceptúa que el punto de vista que señalaría quizás mejor la importancia de esta expresión infantil sería el que marcara el pasaje del juego al arte. Para lo cual habría que saber si el niño se da cuenta de que lleva en sí su *materia*; si se da cuenta de que es capaz de producir por una parte, *efectos de materia* pintorescos y plásticos, por la luz, la santidad, el frescor que son el encanto de esta materia en él; y por otra, si puede producir *efectos de inmaterialidad*: dar la ilusión de haber vencido la materia, abolido el peso, el esfuerzo y la fatiga por la facilidad, la liviandad y la libertad del movimiento...³⁵⁵ Lo que no se puede negar es que en esta expresión, como en todas las que se realizan por necesidad y convicción de su dominio, el niño goza y la siente como goce y, en este caso, «porque es la propia materia que se dilata en ese *juego del momento*»; en una palabra, en esta expresión, como tal vez en ninguna otra, el niño vive: *vive su danza*.

Y todavía, de la misma forma que vimos para el lenguaje o el color, cada niño tiene un estilo, una manera de ser en esa expresividad; se ajusta a una forma que responde más exactamente a su temperamento, a su carácter, cada niño que baila tiene también un tipo de expresión, «como la voz tiene su timbre, el gesto tiene su ritmo afectivo, reflejo de un tipo de energética psíquica».³⁵⁶ El mismo autor por eso divide a los niños bailarines, según el tipo de

354 LASCARIS: o. cit., p. 186.

355 Ibídem, pp. 187 y 188.

356 Ibídem, p. 187.

danza que, más que la calidad en sí, nos puede ayudar a analizar este su tipo de expresión. Hay bailarines *líricos* que se placen, sobre todo, en traducir sentimientos en sus movimientos y giros; acróbatas, cuyo placer está en el virtuosismo de sus movimientos, más que en otra cosa; *mímicos*, en la gracia burlesca; *mímicos-corifeos*, que ensayan traducir expresiones colectivas. Todas estas clasificaciones, podríamos decir, dentro de los bailarines en general; dentro de lo particular aun, nos los divide Lascaris en los *musicales* y los *plásticos*, según lo que en la danza misma es su carácter formal; es decir, música por la sucesión de ritmos, y plástica por su simultaneidad; o los que continúan su juego en lo que debe ser, o en lo que aspiran que sea, en especial a la cristalización de estados.³⁵⁷

PROCESO DE LA DANZA EN NUESTRA EXPERIENCIA; SUS CREACIONES

Hemos podido observar en el niño muchos de estos aspectos que hemos estudiado. El proceso de su danza comienza, como en la evolución en general que nos relata Delacroix, en una simple coordinación de movimientos, cuando una música o un espectáculo sonoro impresiona al niño; continúa con su intención ligeramente expresionista luego, cuando ya en posesión de sus movimientos, advierte todo el partido que puede sacar de él y de aquí en adelante, sigue un paulatino enriquecimiento rítmico, en donde su cuerpo, cada día mejor preparado por las ejercitaciones constantes, ha de ir transformando esta expresión en un instrumento precioso para traducir sus ritmos más recónditos, y llegará a su mayor altura cuando este *material* ya esté totalmente bajo su directo y controlado interés y sirva a sus fines concretos de expresión.

¿Dónde empieza la creación, esa jerarquía rítmica, como para ser tomada en cuenta? En nuestra escuela, este proceso de depuración empezó en los juegos. Los niños mezclaban entre sus juegos los ritmos que inventaban para aumentar la eficiencia de aquéllos. De los primeros, y de verdadero interés plástico, el que se fue puliendo y transformando en el tiempo, se recuerda *La ronda de tres*

357 LASCARIS: o. cit., p. 187.

(porque tres niñas iniciaban el juego), que sufría en su desarrollo un proceso complejo. La ronda fue creada, al mismo tiempo que como movimiento, como letrilla y ritmo musical. Se trataba de un juego colectivo en el que intervenía una gran cantidad de niños y que daba, no obstante, lugar para la exaltación de las condiciones individuales. Se realizaba en un gran campo, por lo general sobre una inmensa colina, y sus principales figuras consistían: en una inmensa ronda, en la que podían caber hasta doscientos niños, tomados de la mano, que iniciaban un lento movimiento. En el centro, tres niñas que se desprendían de la ronda y que se caracterizaran por presentar algunas dotes de bailarinas naturales o ingenuas, tomadas de las manos, iniciaban un movimiento rítmico al son de una letrilla con este simple aire musical:

Allegretto
 Ron-da, ron-da, ron-da de ties ¿pa-ra que ha-ce-mos,
 pa-ra que ha-ce-mos ron-da de ties? ¿pe-que que-e-mos;
 rit. ¿pe-que que-e-mos, mo-vei los pies.

Este estribillo se repetía con las variantes: seis, diez, etc., hasta determinado número, en que se hacían dos rondas de la ronda grande, lo que llamaban «la doble ronda»; la segunda giraba en sentido inverso a la primera, entonando de nuevo la letrilla de esta forma:

«¿Para qué hacemos, para qué hacemos
 la doble ronda?
 Porque queremos, porque queremos
 hacerla doble...»

Y luego aun otras figuras, tomadas de danza y de juegos, como la cadena:

«Hacemos cadena, hacemos cadena
 para descansar,

de dar tantas vueltas, de dar tantas vueltas
sin necesidad...»

Y el molinete:

«Y en un molinete, y en un molinete
volvemos a andar,
¿por qué molinete, por qué molinete?
para comenzar...»

luego de los cuales movimientos se deshacía el juego o recomenzaba desde su principio, las tres a «mover los pies...» Estas eran las figuras principales.

En cuanto a la expresividad, es capítulo más importante. Las niñas que iniciaban el estribillo, en medio de la gran ronda, eran en general de las más ágiles, sin miedo de desprender movimientos de sus cuerpos, las que, tomadas de las manos, con los cuerpos muy echados hacia atrás y elevando las piernas, suavemente en ángulo recto, junto con la voz del ritmo, componían una bella forma plástica. El equilibrio era perfecto y aquella figura entera, fundida en una sola, creaba la sensación de algo total. La ronda rodeaba esta figura, esta figura que parecía el centro de una inmensa flor, cuyos pétalos y sépalos los formaba la ronda, y realizaban la contrafigura, caricaturizada, por lo general, de esta purísima armonía de las tres que se iba ampliando con otras, repitiendo en coro el estribillo «mover los pies», con una lentitud de cansancio, como de estar cansados de mover los pies, justamente... La parodia surgía de cada uno, en mil y una formas diversas, que daban una nota festiva y armónica a la vez. Como podían entrar todos los niños que quisieran en el juego, cada uno que entraba aportaba nuevas variaciones de la parodia, movilidad e improvisación que se contrabalaceaban por la sistematización de ritmos que realizaban las niñas del centro, que empezaban siendo tres y aumentaban hasta quince.

Al igual que esta ronda, y otras posteriores, el que llamaron *Ballet de la abeja* nació de la necesidad de traducir la vida de la abeja y su colmena en una serie de escenas, con movimiento rítmico y cantos colectivos. De este *ballet*, del que los niños idearon la mayor parte de los movimientos, solo pude recoger —al final de

mi experiencia— la parte del juego y las formas de danza, no así la letra ni el ritmo musical. El juego relata en nueve escenas, desde «la ronda del alegre encuentro», en la que diversas abejas se reúnen para formar la colmena, hasta «el sueño del invierno perdido», en que la ronda cae en el letargo del pesado invierno. Las escenas que unen principio y final son: «ofrenda de la hermana primavera», una invocación y exaltación de la primavera que las hace despertar al trabajo; la «canción de la partida», que relata el viaje en busca de sitio para instalar su colmena; el «coro de las celdas», que trata de la formación del panal; la «danza de las flores», un ofrecimiento a quienes les dan su razón de crear, con una canción enamorada a las flores; el «vuelo nupcial», que se refiere a la elección de la reina; la «oración del deber a la reina», que es la proclamación de la reina y la muerte de su elector; y «la danza de la muerte», en la cual se procede a la matanza de los zánganos.³⁵⁸

En este trabajo, al propio tiempo que los niños proyectaban los ritmos para traducir todo este proceso de la abeja, estudiaban minuciosamente las formas objetivas de traducirlo, aunque todavía no habían creado las letrillas que deberían acompañar el juego, ni los ritmos musicales en los cuales este habría de moverse. En sus danzas, a pesar de que llegaron a sistematizar movimientos, aptitudes, escenas, no existía nada convencional, si no queremos decir formal. Había, como bien lo expresan sus letrillas, más que otra cosa, el deseo de «mover los pies», y el crear el afán para mover los pies luego, y eso porque querían hacerlo de esa manera. En la multiplicidad de sus formas y ritmos, nada hay, de esta manera, que sea forzado ni impuesto, ni violento o grosero, ni aun siquiera perfectamente establecido, como hemos dicho en algún otro libro nuestro. Hay una naturalidad creciente que empieza en el tema, que sigue progresando en la letra, que se levanta aún más en el ritmo musical que han encontrado y que se completa, finalmente, en la alegría de esos movimientos que ya no se puede dudar sean los verdaderos, porque están más allá de una simple imposición preestablecida por la mecanización del oficio.

358 JESUALDO SOSA y J. TOMÁS MUJICA: *Pequeño ballet de la abeja*, Montevideo, inédito.

«La verdad de mi ser» llamaba a su danza Isadora Duncan; aquella magnífica mujer «que no hizo otra cosa que bailar su vida», como ella misma nos dice en su biografía. Ellos también «bailaban el gozo espontáneo de las cosas que crecían», como dice Isadora hizo desde niña. Vivían en su ritmo su expresión verdadera, como vivían en los demás instrumentos expresivos.³⁵⁹

Sobre la mejor manera de colaborar en el desentrañamiento de este sentido expresivo del niño, no es posible olvidar el clima, el ambiente en general de la escuela que ha de desarrollar estas aptitudes; la necesidad de defender en todos los casos sus gestos y ritmos naturales, no dejarlos suplantados por ningún otro artificioso y saber, entre ese mundo de figuras entre las que campean las de *oro puro* como decía Valéry y las de imitación, a cuáles dar preferencias para seleccionarlas. A estas, entonces, corresponde una constante depuración y refirmación de sus valores plásticos. No nos olvidemos nunca, como recalca Lascaris, a quien hemos venido citando, que la belleza en el niño está sobre todo hecha de gracia, que en las niñas supone el desentrañamiento de la coquetería. La belleza está en la elasticidad y la frescura del material humano, en la comodidad y la libertad del movimiento, en esas actitudes apenas cristalizadas y prontas a resolverse en mil caprichos, mucho más que en la simetría y en la proporción de las formas. Pero no solo de eso. «Si nosotros partimos de estas cualidades *representativas* —añade— sabemos igualmente que si el niño danza por una necesidad interna y por un placer personal, lo hace también un poco para exhibirse, y que su danza, que presenta el carácter de una improvisación, es un estado de exaltación que nos gusta por la intensidad de vida y la exuberancia lírica que él traduce. Pero si, por otra parte, tenemos en cuenta que los movimientos del niño expresan ciertos ritmos, aunque tendiendo ya hacia la “arritmia” y al desorden, ya hacia la monotonía, los que, a su turno, para expresar otra cosa que lo que ellos mismos expresan y adquirir un valor simbólico, necesitan alcanzar un *estilo*, necesitan *ser ordenados*, comprenderemos que el derroche de energía y la sinceridad del sentimiento por sí mismos, y por gracioso que el niño sea, no

359 JESUALDO SOSA: *Fuera de la Escuela*, Buenos Aires, 1940, pp. 36 a 58.

son suficientes para crear el arte. Es por esto necesario injertar un poco de artificio y de imitación voluntaria por los medios más naturales y atraer la atención de los niños sobre la forma y el ritmo del movimiento. Es decir, que para crear la maestría del gesto y reforzar la sensibilidad, en lugar de quitarle la gracia e irritarle, es necesario asegurar la colaboración del sentido muscular con la vista y el oído, cuyo papel inductor, para despertar tendencias motrices, es bien conocido...

«Y todavía, en lo que concierne a la adquisición de la inteligencia rítmica, sabemos que la audición es necesaria para condicionar sus hábitos motores, como los movimientos corporales son indispensables para alcanzar la precisión del ritmo...».³⁶⁰ En cuanto a la unión de la danza con la gimnasia, para desarrollar disciplinadamente este ritmo, y a los juegos dramáticos, en los cuales la palabra colabora para animar el gesto mudo, cosas que nos hubiera importado tratar aunque someramente, ya que las consideramos importantes instrumentos *colaborantes* de la expresividad, trasladamos, a los que se interesen en estas relaciones, al buen capítulo de Lascaris citado, que en breve pero completa síntesis satisfará los deseos más generales de quienes busquen establecer la importancia de estos aliados.

B) EN LA MÚSICA

Este apartado fue escrito por el profesor C. Canel, especialmente para completar este capítulo, y en vista de las serias experiencias que viene realizando con sus niños —a nuestro juicio las más importantes que conocemos—, en base a las mismas ideas que sustentamos en este libro. Vayan a él y a sus niños músicos, nuestro más vivo reconocimiento.

La creación musical infantil ofrece, a quien quiera hacer de ella objeto de estudio, un material por medio del cual se puede adquirir un conocimiento más exacto del alma infantil. De su estudio se deduce que los niños poseen un sentido musical profundamente

360 LASCARIS: o. cit., pp. 415 y sigs. Todo ese capítulo sobre «La cultura del gesto» —al que remitimos al lector— es importante y complementa nuestros puntos de vista en algunos de sus aspectos.

original y adecuado para la realización, por medio de la música, de creaciones que responden a hondas exigencias de su personalidad. La música infantil se nos aparece como un todo perfectamente organizado; como un mundo sonoro coherente, fiel reflejo de la asimilación de los fenómenos del mundo real. Hay lógica en sus composiciones y sabiduría, la sabiduría y la lógica de lo mejor adaptado a las exigencias de sus propios realizadores.

Los niños crean reduciendo la música a sus valores esenciales, esto es, ponen de manifiesto los valores puramente temporales, ritmo y melodía, como principales y casi únicos elementos para la construcción del mundo sonoro. Melodía y ritmo cobran un valor absoluto y, por esto, el instrumental adecuado, el que los propios niños seleccionan naturalmente porque es también el que les ofrece posibilidades inmediatas de realización, es aquel que, por medio del timbre, tiende a poner de manifiesto las características fundamentales. Este es el instrumental primitivo originario de todas las culturas primarias (instrumentos de percusión de varias clases, como tambores, tamtams, crótalos, xilofones, maracas, cascabelles, flautas sencillas, etc.), instrumentos todos estos que dan como principal característica un timbre o sonido absoluto, primario. La gran división primaria de los instrumentos en instrumentos de aire, de percusión y cuerdas punteadas, junto con la voz, son los grandes elementos empleados en la construcción musical infantil.

EL COMIENZO DE SU MÚSICA

ESTÁ EN LOS RITMOS BÁSICOS INVARIABLES

En la gestación de una obra, los niños parten de ciertos ritmos básicos invariables, los que, de acuerdo con un criterio musical estricto, pueden ser reducidos a unos pocos tipos fundamentales. Es sobre estos ritmos fundamentales sobre los cuales se trabaja. En las realizaciones de conjunto el ritmo tiende hacia formas sencillas y elementales, ya que la realización en grupos así lo exige para lograr una completa cohesión; en cambio, en los trabajos solistas se llega a una libertad mayor en el empleo de los ritmos, los que a veces alcanzan una gran complejidad.

se van desarrollando nuevas posibilidades rítmicas y melódicas que enriquecen y desarrollan la idea rítmica fundamental, haciendo que logre lo que se podría definir como un estado de madurez, estado que se alcanza en forma parecida al crecimiento.

CÓMO SE GENERA Y DESARROLLA LA FORMA MUSICAL

La idea de la forma en sí nace y se genera a sí misma y es alcanzada como una lógica consecuencia del crecimiento y desarrollo de la célula rítmica inicial. Esta manera de lograr la realización de una forma de acuerdo con leyes musicales orgánicas, de crecimiento, que se pueden llamar *biológicas* en oposición a lo que nosotros llamamos desarrollo propiamente dicho (la variación entendida en un sentido muy amplio), es algo que necesita para manifestarse de una fuerza colectiva, ella nace de la estrecha colaboración y relación de un determinado grupo de niños. En las obras de conjunto cobra fuerza y se afirma un principio colectivo, hay una coordinación más simple que la obtenida en los solos.

Cuando crean improvisando sobre un determinado ritmo, los sonidos al principio solamente repiten el ritmo básico inicial, utilizando para ello una forma muy esquemática, como es la de repetir dos notas alternadas en la misma figuración del ritmo básico (esto generalmente en el caso de los ritmos binarios, aunque también se puede dar en los de orden terciario).

Luego de haber afirmado claramente la idea rítmica, viene el despliegue melódico propiamente dicho, que en las piezas a solo, o en las que actúan dos o a lo sumo tres instrumentos (flautistas) que desarrollan la misma idea melódica con absoluta independencia, cobra una complejidad y una vitalidad extraordinarias, al lograr un desarrollo de carácter polifónico de gran originalidad, en el cual la idea inicial aparece llevada a un grado de madurez donde encuentran realización todas las posibilidades. Por ejemplo:



En cambio, en el otro extremo, cuando la idea inicial debe recibir un tratamiento homófono, es decir, que se transforma propiamente en un tema, concebido como una cosa compleja y perfecta en sí misma, como por ejemplo:



que se va a transformar en el núcleo central de una obra, tema este que se repite en forma invariable; este tema gira más alrededor del ritmo básico, es decir, que marca por medio de la alternancia de unos pocos sonidos el ritmo de los instrumentos de percusión, estos sonidos, en un tema de este tipo, están separados por intervalos grandes, generalmente de una tercera mayor o menor, y solo muy raramente presentan en su estructura fundamental pasajes de notas sucesivas. Estos sonidos separados por un intervalo grande, tienden a destacar con más claridad la idea rítmica inicial, ya que por su medio se destacan claramente los tiempos fuertes de los débiles, por medio de la diferenciación de la altura de ambos sonidos fundamentales.

hablar del contenido y de la forma de un árbol, por ejemplo, tampoco en esta música se puede plantear el problema de fondo y forma.

Existen además en el mundo sonoro infantil ciertas melodías que en sí mismas no pueden ser tratadas por un conjunto de flautas, por ejemplo, pero que pueden ser el origen de una obra de carácter colectivo, y que no pueden ser tratadas como elemento estrictamente solista. Tal lo que aconteció con la siguiente melodía:



Esta obra nació de un ritmo de tamtam:



Este ritmo fue acompañado por el sonido de maraca, ejecutando ambos pianísimo. En seguida se le agregó el cascabel, y sobre ese fondo rítmico brotó la melodía propiamente dicha, que fue el núcleo de la obra, ejecutada por una flauta. Pero esta melodía no pudo ser traspasada a un grupo, ya que al hacerlo perdía sus mejores cualidades; en cambio, la melodía en forma completamente natural seguía su curso normal en la primitiva flauta solista. Entonces de otra flauta brotó el siguiente tema:



ofreciendo un claro contraste con el primer tema, y este sí pudo ser realizado por un conjunto de flautas, y al ser ejecutado en esta forma se enriquecieron sus posibilidades de desarrollo dentro de la obra, la que se logró en forma total mediante la entrada gradual de los demás instrumentos: tambor chino, que realizaba variaciones rítmicas, xilofón de madera y de tubos, crócalos, platillos, etc. y armónica, que tejía alrededor de la melodía variantes propias de su calidad instrumental. Los instrumentos fueron aumentando la sonoridad desde el pianísimo inicial hasta el *forte*, donde además de los dos temas dichos, alguna flauta introducía trinos a distintas



Fig. 82. Una de las orquestas de niños, que dirige el profesor C. Canel, en las escuelas de Montevideo; los niños ejecutan sus propias obras.



Fig. 83. Los pequeños flautistas de las melodías entrañables, y los acompañantes con percusión.



Fig. 84. Tambor, xilofón y tamtam, acompañado una de sus composiciones originales.

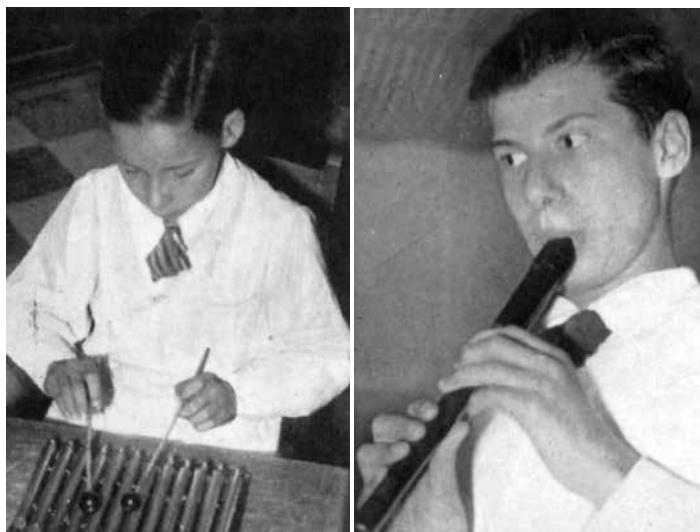


Fig. 85. Un xilofonista obstinado detrás de un ritmo propio. Fig. 86. Esta flauta desarrolla la melodía profunda y simple que nace en el corazón del niño.

alturas. Luego se alternaban pasajes en los cuales la melodía solista inicial quedaba reducida a su sola potencia primitiva, para comenzar de nuevo otro crecimiento sonoro, terminando la obra con una vuelta al tema inicial con el mismo acompañamiento sobrio del principio. Esta especie de *crescendo*, que desarrolla la obra en su conjunto, no es alcanzado en forma insensible, sino que la sonoridad se gradúa por planos.

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL PROCESO CREADOR

Dijimos con anterioridad que, además de una expresión natural, *exterior*, para usar alguna clasificación, que sirve al individuo para conectarse con su medio y traducir sus necesidades más inmediatas, existía otra más profunda, *interior*, que además de desempeñar esas funciones inmediatas tendía a traducir el drama del individuo en su lucha por adquirir jerarquía en su medio; particularizando su instrumento expresivo hasta la originalidad en cuanto a forma y contenido. En el niño esta expresión adquiere, en determinado momento, una vía que no es ya aquella transcripción primera que en el dibujo corresponde a la «fase ideográfica».

Hay de este modo un estado anterior y primero que es de simple *reproducción* y hay, por lo general, cuando en el niño se activan «predisposiciones» (Wundt) o «aptitudes», un estado que suele alcanzar la *producción*. Ahora bien: ¿existe entre ambos algún estado intermedio? Y si existe, ¿cómo se manifiesta psicológicamente?

En su libro sobre *La imaginación creadora*, Ribot, que es quien hasta ahora mejor ha estudiado este punto —por lo menos no han sido superados sus estudios—, acepta la existencia de un estado intermedio o «de transición», como le llama. Para este autor, la equivalencia de la imaginación creadora es la actividad voluntaria, pues, «el fundamento de la invención —dice— debe buscarse en las manifestaciones motrices»,³⁶¹ cosa que creemos hasta cierto punto acertada. Por lo demás, debemos partir del hecho de la existencia de un mundo íntimo en cada uno, «el mundo de mi imaginación» —agrega—, el que considera como «opuesto al mundo del conocimiento que es el de todos mis semejantes».³⁶²

Pero, ¿cuál es el fenómeno psíquico que da origen a la creación, cómo se origina y se encadena en el proceso de cerebración haciéndola posible? Para que una creación se produzca, hace falta,

361 RIBOT: *La imaginación creadora*, Madrid, 1901, p. 25.

362 *Ibidem*, p. 26.

contesta Ribot, en primer término, «que se despierte una necesidad, después que se suscite una combinación de imágenes y, por último, que se objective y se realice en su forma apropiada»,³⁶³ es decir, que se traduzca en expresión. El punto esencial de partida es, entonces, la reacción del hombre frente a su medio y su necesidad de obrar sobre él o mediante él. El proceso podría ser así: un estado de captación sensible y razonada al mismo tiempo, la lucha de los medios expresivos en ese movimiento de captación, y finalmente la expresión, alcanzando esta, a veces por su potencialidad emotiva o sabiduría conceptual, tal originalidad que la convierta en una creación, según que las condiciones y las cualidades de su identidad así la jerarquicen. En este proceso de crear, es posible que no siempre el individuo alcance lo que se propone, pero entonces no ha de ser por culpa suya, porque «el no imaginativo es tal, dice Ribot, por falta de materiales o por carencia de medios o energía»,³⁶⁴ lo que no sabemos con exactitud si es verdad o no.

¿De qué medios se valen en principio los niños para alcanzar esta creación? Entre los primeros y más importantes, sin duda el juego, que es el mayor estimulante educativo en el desenvolvimiento integral de sus aptitudes. Y esta manifestación creadora es necesidad y existe en mayor o menor grado en todo proceso humano. Con esta afirmación va implícita su consecuente: todo ser normal puede ser creador. ¿Esto es lo que sucede en la realidad? Es decir, ¿todo aquel que es capaz de dar de su expresión algo más que la simple reproducción, alcanza a trascender de ella en el medio en que se desenvuelve su expresión? ¿Tienen todos los niños, que alcanzan esta creación, esa *inspiración* que haga creador su estado de conocimiento imaginativo? ¿Quiere decir esto, además, que hay *estados inconscientes* en este problema?

Como se puede ver, son numerosas las complejas cuestiones aun no dilucidadas sobre este problema de la creación infantil. Que ella existe no se puede negar porque una abundante documentación universal nos ratifica esta afirmación. Por otra parte, tampoco es posible desconocer el grado de inconsciencia que existe en

363 RIBOT: o. cit., p. 59.

364 *Ibidem*, p. 60.

toda creación infantil, aun con la comprensión más objetiva que se pretenda sobre el problema. Su naturaleza es, hasta hoy, conocida solamente por presunciones y a través de la interpretación de las teorías fisiológicas para quienes «la actividad inconsciente es puramente cerebral», hallándose ausente el factor psíquico, la que, a pesar de sus oscuridades y dificultades en las pruebas, es tal vez más aceptable que la teoría psicológica fundada, según una apreciación fisiologista de Ribot, «en un equívoco de la palabra conciencia».³⁶⁵ Sea esta inspiración, este factor inconsciente, actividad exclusivamente psicológica; sea «cerebración», o sea «disminución gradual de la conciencia que existe independiente del yo» —a que reduce el autor francés todas las erizadas y difíciles teorías sobre el asunto—, lo inconsciente es un hecho no muy fácil de explicar, que en suma es el resultado «de un trabajo subterráneo que existe en *todos* los hombres y en el más alto grado en algunos». Y como nos es desconocida la índole de este trabajo, no es posible deducir, se dice, nada acerca de la naturaleza última de la inspiración... Al parecer no es una causa, sino sería más bien un resultado, o más exactamente, un momento, una *crisis*, un estado *agudo*, un *indicio*... Y señala, o bien el *fin* de una elaboración inconsciente... o bien el *comienzo* de una elaboración consciente.³⁶⁶ Para conocer su naturaleza, por otra parte, como así insiste Ribot, sería necesario «fijar primero su modo de ser inconsciente, que es uno de los enigmas de la psicología»³⁶⁷ todavía.

Este problema del «modo de ser inconsciente» ha sido en los últimos años uno de los que más han apasionado a los psicólogos, especialmente a los de la corriente psicoanalista que con Freud a la cabeza han aportado numerosas luces para la determinación de los problemas de la subconsciencia. Para estos psicoanalistas lo inconsciente juega un papel fundamental en toda elaboración o proceso creador. Ya no aceptan el que «la fuente esencial de todos los contenidos, de todas las actuaciones, se hallaría en la conciencia y en el inconsciente, al fin y al cabo, no se encontraría más que, a lo sumo,

365 RIBOT: o. cit., p. 341.

366 *Ibidem*, pp. 72 y 73.

367 *Ibidem*, p. 68.

imágenes reflejas, desfiguradas, de contenidos conscientes»,³⁶⁸ como dice Jung; como tampoco aceptan que el inconsciente sea un «mundo de espejismos psíquicos». Si esto fuera así, señala el autor aludido, «el proceso creador se quedaría encerrado en la conciencia de tal modo, que todo lo nuevo sería siempre exclusiva invención o elucubración consciente». Ahora bien, esto no sucede —siempre siguiendo al mismo psicólogo, que sostiene que «el *espíritu* es un hecho psíquico concreto»—,³⁶⁹ porque «los hechos concretos, la experiencia, atestiguan lo contrario. Todo hombre de inventiva creadora sabe que lo involuntario es la calidad más esencial de la idea creadora. Como que el inconsciente no es solo una imagen refleja, reactiva, sino actividad productiva independiente; su territorio empírico es también un mundo propio, una realidad propia, de la que podemos decir que actúa sobre nosotros igual que nosotros actuamos sobre ella, o sea, lo mismo que decimos también del ambiente empírico del mundo exterior. Y así como en este último, los objetos materiales son los elementos que lo constituyen, los objetos de aquel mundo son factores psíquicos».³⁷⁰

El niño realiza inconscientemente, se afirma a menudo, y esto es casi exacto. Pero es también exacto, como vemos en el orden general de la creación, no ya en el niño, sino en el propio adulto. En efecto, ¿toda creación que se realiza está precedida por una determinación voluntaria, absolutamente consciente? ¿Es posible medir totalmente el alcance de una realización cada vez que se la logra? ¿Hay algo absolutamente innato o, por el contrario, todo es totalmente cerebrado en la creación, como al parecer hay escuelas que tratan de demostrarlo? Y, finalmente, ¿todo lo que se ha creado traduce su verdadero alcance, es menor de lo que se propuso o sobrepasa lo que se pensó crear? Como vemos, son numerosas las cuestiones oscuras en este campo; tal vez lo serán por muchos años aún, en especial mientras duren las disputas

368 JUNG: o. cit., p. 127.

369 *Ibíd.*, p. 128.

370 «La idea de una objetividad psíquica no es ni mucho menos un descubrimiento nuevo, sino más bien constituye una de las más tempranas y más generales «conquistas» de la humanidad: es la convicción de un *mundo de los espíritus* concretamente existente.» *Ibíd.*, p. 127.

entre las escuelas biológicas y psicológicas, como vimos sucede, en el capítulo de las aptitudes.

Las mismas características de *instantaneidad e impersonalidad*, que se le suele asignar al factor inconsciente de la creación, nos dicen que hay algo que no está totalmente cerebrado, que no es absolutamente consciente en nuestra creación. «Ausencia de esfuerzo y, en apariencia, sin preparación, tal es su carácter.» Y en cuanto a las demás preguntas, que por mucho tiempo tal vez quedarán sin respuesta, apenas si algunas documentaciones infantiles y de adolescentes que poseemos nos puedan alcanzar cierta pequeña luz en este intrincado problema. Aldo Faedo, un niño que había ido desentrañando a través de sí mismo complejos problemas con claridad y fidelidad —muchos de los cuales he sentido en mí, cuando adolescente—, me decía que los trabajos que realizaba en los primeros tiempos en la palabra, en la forma, en el color, cuando recién sus sentidos tropezaron con el maravilloso mundo exterior, eran casi inconscientes. Su razonamiento era de esta forma:

Aquel poema, sobre el otoño, por ejemplo, que dice:

«Yo amo el otoño porque siento necesidad de amar y amo las florecillas de tres colores que suben por la colina. Como suben con paso lento, las amo en otoño... Siempre has de caminar, otoño, para que mi amor crea más en ti, porque como debo amarte debo creer en ti. Mi amor es suave. Se cae a tierra junto con las hojas de tus árboles al verte vagar por la colina con florecillas de tres colores...»

Este poemita lo hice a los nueve años, de repente, sin pensar ni dudar en nada. ¿Por qué, cómo? Yo mismo no sé. Lo cierto es que después de hecho y [de] que usted lo leyó tan encantado, lo empecé a analizar despacio y vi que todo coincidía, hasta ese ritmo final —que fue lo que más le agradó— «con florecillas de tres colores». Exactamente igual cosa me pasó cuando usted me preguntó si me animaba a pintar a la acuarela las casillas de frente de casa, a mi modo. Hacía tiempo que tenía ganas de hacerlo. Las había mirado y remirado muchas veces, pero siempre que las dibujaba era de inventiva, caprichosamente. Sin embargo, ese día que usted me preguntó «me animaba», me puse frente a ellas, las miré un poco y las hice, lo que causó alegría y

admiración a los compañeros porque esas casillas eran lo primero que en la escuela se hacía «a lo artista». El trabajo salió en verdad sin que me diera cuenta exacta de lo que hacía...

Ahora bien, en el curso de la experiencia no le explicábamos al niño, como se suele hacer, ningún problema que tuviera relación con la técnica del trabajo: ni en perspectiva, ni proporciones, ni colorido, ni nada. Queríamos recoger en cada etapa infantil sus experiencias de la manera más pura posible, cada uno de los pasos de sus adquisiciones y la escala de sus procesos mediante sus nuevas relaciones. En esa acuarela de Aldo, las casillas de los obreros tienen volumen, proporción, perspectiva, espacio entre ellas, etc. ¿Cómo es que el niño no se equivocó entonces en su trabajo de interpretación; no hizo, por ejemplo, la perspectiva al revés, si de ella no sabía nada? ¿Cómo era que, en general, todos sabían por sí mismos componer un paisaje, establecer unidades de medida entre las cosas, colocar los objetos en perspectiva, simplificar los detalles o ampliar las líneas generales? ¿De dónde y cómo lo sabían? Hace algún tiempo, el pintor uruguayo José Cúneo, revisando muy detenidamente estas acuarelas de los niños, me hacía notar que en la generalidad de ellas estaba conseguida la compensación de colores, resuelta naturalmente, sin artificiosidad alguna, como no la resuelven, a veces, en muchos años de trabajo, los propios pintores. Esta observación no era más que una que se sumaba a las que ya habíamos realizado en ese mismo sentido en otros aspectos. La deducción lógica que es necesario extraer es que cada vez que el niño realiza algo, emplea determinada cantidad de *conoceres*, que si no son innatos, se han depurado y afianzado a través de una inconsciente pero segura acumulación sensoriomotora, de diversas generaciones.

En general, ¿a qué edad, en qué forma y en qué circunstancia aparece la imaginación creadora en el niño? nos preguntamos también como Ribot. Creo que no se puede contestar esto más que como afirma el propio autor: «Es imposible responder a esta pregunta que, por otra parte, apenas si tiene razón de ser, pues la imaginación creadora nace poco a poco de la pura reproducción,

no súbitamente, sino por evolución natural». ³⁷¹ Se podría decir, sin embargo, que en la realización de un hecho, en su creación, suceden diversas etapas desde su iniciación hasta la completa terminación del proceso. Hay, pues, en la evolución del hecho, una especie de *crecer* en su conocimiento; en general, como un agregado consciente a la parte de lo inconsciente. O mejor dicho, a la parte inconsciente primera se agrega la razón del conocimiento siguiente. Y así como en toda realización siempre va mucho más conocimiento o experiencia que se ha propuesto, se va sucediendo esta complementación como en una escala ascendente: y lo que era predisposición se convierte en aptitud creadora. Inconscientemente, el niño es alógico antes de sus relaciones del conocer e inconscientemente lógico, en el transcurso o después de esta relación.

La razón de esta imaginación creadora en los niños, nos pone frente a una teoría generalmente aceptada en la evolución de la infancia, la de los intereses, que ha venido siendo formulada modernamente por casi todos los psicólogos. Según esta teoría, «desde los intereses sensoriales del comienzo hasta los intereses abstractos del final, asistiríamos, de acuerdo con este criterio, a algo así como a uno de esos avisos luminosos de los reclames en los cuales cada letra se va iluminando sucesivamente hasta completar una palabra. Mientras todos los intereses no se hayan mostrado uno tras otro, no podríamos leer la palabra *adulto*: un niño sería esa misma palabra mientras cada letra se va iluminando...», según el muy feliz graficismo de Aníbal Ponce. ³⁷² Nosotros hemos visto que el niño se traduce en una unidad expresiva, que es la que le lleva al conocimiento, nunca de una manera fragmentaria, sino integral. El niño no es un adulto incompleto y de acuerdo con las palabras aclaratorias de Ponce, «no es necesario aceptar de plano la pedagogía de Gentile para comprender con cuánta razón afirma que es la infancia la única etapa de la vida en una completa realidad sustantiva». ³⁷³ No se trata pues de intereses más o menos, que se han de ir completando en el transcurso del tiempo, sino «de una mentalidad especial, completa, *sui generis*, que habiendo sido dominante en un

371 RIBOT: *La imaginación...*, o. cit., p. 117.

372 PONCE: *Problemas...*, o. cit., p. 210.

373 *Ibidem*, pp. 210 y sigs.

momento, se repliega después en el adulto para reaparecer muchas veces más tarde con la emoción, la enfermedad o la fatiga»;³⁷⁴ la traducción de su psique no puede ser otra que una expresión que contemple el conocimiento en una unidad indivisible. Así es como vemos que en épocas en que debería dominar solamente una clase de intereses se interfieren otros muchos que hasta llegan a ser predominantes.

Como ratificación a este nuevo concepto, desde el ángulo de la creación acude justamente Ribot con su principio de unidad: «cada uno de los tres factores (intelectual, emocional, inconsciente) —dice— no trabaja aislado y por su propia cuenta, no tienen valor más que unidos entre sí, ni significación más que por su convergencia»,³⁷⁵ lo que respalda aun mejor con la afirmación de Wundt —según la cita de Colozza— de que en ninguna creación artística o científica el conjunto aparece compuesto de sus partes a la manera de un mosaico.³⁷⁶

La creación del niño, de este modo, supone un relacionamiento general de intereses, en ningún momento unos pasivos en detrimento de otros. Supone una condimentación de intereses de la cual ha de resultar la unidad de su concepto en el que se hallen implícitos intereses sociales, éticos, concretos y abstractos, motores y glósicos. Porque, además, hay que destacar que la mayor revolución que se opera en el proceso del niño, es la traducción de su «fabulación, contradicción o ensueño» mediante ese pensamiento que Freud llamó simbólico y Bleuler, autístico; que muestra «una mentalidad opuesta a la mentalidad lógica y se caracteriza por el predominio de las imágenes, la ausencia de orientación y la inconsciencia de las conexiones que ligan entre sí las imágenes»,³⁷⁷ como lo hemos comprobado y nos refirmara Aldo con su confesión.

Finalmente, ¿evoluciona siempre la imaginación creadora en el niño? Aseguramos que *siempre debería evolucionar*. Pueden diferir los medios que sirvan a esta imaginación creadora; puede demorar el proceso; pero este paso de la reproducción a la producción

374 PONCE: *Problemas...*, o. cit., p. 211.

375 RIBOT: *La imaginación...*, o. cit., 93.

376 *Ibidem*, p. 96.

377 PONCE: *Problemas...*, o. cit., p. 215.

se efectúa siempre que no se le inhiban sus medios expresivos. El factor más importante para que este hecho se manifieste es, sin duda, el relacionado con el medio social, lo que se completa con el criterio biológico de Ribot al afirmar que algunas veces su evolución es bastante tardía por causas orgánicas y psicológicas.³⁷⁸

Tal vez algunas de las afirmaciones que hacemos en este capítulo, cuando la ciencia avance en sus experiencias y deducciones, han de estar supeditadas a corrección. La psicología infantil recién inicia su trabajo más severo y los estudios objetivos, que serán los que podrán sacarnos de dudas sobre tantas confusiones y oscuridades en estos problemas de la creación, recién inician. Las dificultades para investigar la psique del niño por momentos resultan insuperables, porque para lograr éxito sería necesario penetrar en lo profundo de su psicología, como dice Ribot, y para esto sería preciso «ser como él es, sin dejar de ser hombre de ciencia».³⁷⁹

378 RIBOT: *La imaginación...*, o. cit., p. 117.

379 *Ibidem*, p. 218.

EL PROBLEMA DE LA SUGESTIÓN EN LA EXPRESIÓN

Otro aspecto muy fundamental en la expresión infantil, que no es posible dejar de estudiar, es el que se refiere a las influencias de poderes extraños al niño mismo, en especial, el factor humano sobre su producción. Siempre que he expuesto estas teorías, refirmado por las documentaciones de los niños, entre las muchas cuestiones que se me plantean al final, la de *la* o la de *mi sugestión* nunca está ausente. «Sí, se me ha dicho, los poemas muestran verdadera belleza; tienen originalidad; aceptamos que sean de los niños, pero no se puede negar que existe una marcada *influencia* de vuestra poética. Ello se advierte en la entonación lírica, en la depuración idiomática, en los giros de las imágenes, etc.»

Yo sabía —como también todos quienes visitaban mi experiencia— cuán naturalmente surgía esta expresión en los niños; cuánto gozaba yo personalmente con ella y cómo hubiera deseado, envidiosamente, por momentos, poder firmar como autor cualquiera de esos poemas que leía regocijado. Pero si estas cerradas contradicciones me apenaban por cuanto reconocía la injusticia para los niños que suponían sus dudas, en mi fuero interno no ignoraba cierta preocupación que me envilecía el gozo que experimentaba por momentos. ¿Sería posible que estos niños no resultaran más que *médiums* de mi influencia? Pero el ritmo inalterable de esa producción infantil, tanto como el desentrañamiento de los menores secretos del alma del niño que conseguía, a la par que me ratificaba en su creación, me ensombrecía en cuanto al problema de «mi» sugestión personal sobre su creación.

Para contestar a los acusadores en general, solía esgrimir, a veces, los conceptos de Lombardo Radice sobre este mismo problema: «Está muy bien. Usted puede obtenerlo de sus niños, porque ellos tienen *aptitudes* especiales y un *ambiente especial*» —comenta L. Radice lo que sus acusadores igualmente que a mí le decían. «¡No!, he respondido —continúa— *todos los niños son así, normalmente y*

no pueden ser de otra manera. Somos nosotros los que obstruimos las vías de sus almas. Dentro de treinta o cuarenta años nuestra educación será calificada de bárbara, a pesar de la higiene, de los bellos edificios, de los programas, de los maestros discípulos de Herbart, de los inspectores, de los exámenes, etc.»³⁸⁰ Igualmente usaba conceptos de otros pedagogos y escritores como los de Constantino Muresanu: «¡Creación! He aquí un término que parece desplazado, exagerado, hasta ridículo, cuando se le transforma de la atmósfera de la escuela. La edad madura quiere monopolizar para sí el adjetivo *creador*, imponiendo a la juventud una tarea caracterizada por la asimilación y la imitación servil... Las composiciones, en lugar de ser una relación fragmentaria y artificial, son la realización de toda una personalidad que se presenta viviente y creadora».³⁸¹ O los del poeta español Juan Ramón Jiménez, de Margarita Mac Millan, de Braunschvig, etc., pero no alcanzaba a convencer a los acusadores. Esta terquedad de los impugnadores fue lo que me obligó a insistir en mis demostraciones con los demás materiales: la línea, el color, la forma, el juguete, el ritmo melódico, el de movimiento, etc., con el éxito de que dan cuenta los demás capítulos.

PERO, ¿ES QUE EXISTE ALGO, ACASO, DE LO CREADO QUE ESTÉ EXENTO DE TODA GRAVITACIÓN?

Dimos por descontado, pues, que existía cierta influencia de nuestra parte y del medio que le creáramos al niño para trabajar, que tenía su razón en esta creación y desenvolvimiento expresivo del niño; que existiera ese grado de directa o indirecta coacción sobre su espíritu. ¿Pero es que existe alguna creación que esté totalmente desprovista de sugestión? ¿Se puede negar la trascendencia y el innegable beneficio de la sugestión —aceptada como lógica— en la creación? ¿Hay quien no ponga en su actividad —sea cual fuere ella— ni un átomo de sugestión? ¿Es posible librarse de la sugestión individual o colectiva? Y todavía, ya que estas preguntas podrían ser infinitas, ¿hasta qué grado es necesaria —descontamos su grado

380 *500 poemas...*, ob cit..

381 CONSTANTINO MURESANU: *La educación de la adolescencia por la composición libre*, Madrid, 1934, pp. 30 y 31.

positivo— esta sugestión; quiénes son capaces de ejercerla y cómo —si lo son todos, o hay quienes no lo puedan hacer— en toda realización humana?

Es indudable que analizando la creación, que es el fondo inalterable de la cultura humana, el valor transferible de unas generaciones a otras, encontramos una especie de semejanza en sus actividades y producciones, de continuidad de sus predecesores, producto de una gravitación fácilmente reconocible y señalable. El «nada hay nuevo debajo del sol» del Eclesiastés es, en cierto modo, un sentido de determinar esa repetición, que la gravitación de los hechos y personas va realizando insensiblemente en el tiempo: unos hechos sobre otros, unos pensamientos sobre otros, unos hombres sobre otros. Es muy difícil que alguien pueda decir que sus actos, que sus pensamientos, son químicamente puros; incontaminados de ninguna influencia real, ni producto de ningún contacto con otros actos o pensamientos. Que en ellos, en una palabra, no hay mezclada ninguna partícula de influencia extraña. En mayor o menor grado esa influencia o gravitación, querida o inconsciente, siempre existe.

Desde aquellos hechos directos que resultan mandatos, como los de hipnotismo, una forma patológica de la sugestión, como veremos, hasta las formas más o menos directas, cuya influencia es tan fuerte que determina en nosotros repetición de voliciones, como la sugestión del suicida Werther o las de los héroes que impulsan a reeditar sus hazañas; pasando por los distintos matices de esa sugestibilidad que crean en nosotros, palabras o pensamientos que, al tiempo, convierten nuestras borrosas y confusas imágenes sobre tales pensamientos en ideas concretas y pensamientos definidos: Abul Bekar en Manrique; Scarrón en Moliere, etc. Y todavía, desde aquí hasta la zona más alejada de influencia, esa zona cuyo recuerdo nos alcanza muy aladamente y perdura en una forma, en un color o en un matiz que vive un poco permanentemente en nuestra vida.

No es por azar que al mirar la reconcentrada figura de Ugolino, el tirano de Pisa, de Carpeaux, la asociemos al pensador de Rodin y ambos a su vez nos retrotraigan al *penseroso* Lorenzo de Médicis, de Miguel Ángel. ¿Por qué íbamos a juntar estas tres figuras, si no

fuera por ese proceso de gravitación, de sugestibilidad que unió el pensamiento del tiempo en esos tres creadores? El hecho, pues, es innegable y nos apuramos a declarar que no siempre la sugestión es favorable para la creación. Suele también ser, como declara Rouma en su completo trabajo sobre la sugestibilidad como un elemento psicológico que favorece el desenvolvimiento de la afinidad social, «un arma de doble filo»³⁸² de trágicas consecuencias para la individualidad creadora en ese aspecto; creo que el caso del renacentista Sebastiano dei Piombo es suficiente ejemplo de lo que decimos.

Pero esta sugestibilidad es mucho más peligrosa aún en toda acción humana colectiva, en la cual el charlatanismo, el sectarismo, el fetichismo, el religiosismo, etc. crean movimientos de funestas consecuencias para el mundo. «Los dramas horribles de la Inquisición, los excesos de la Revolución Francesa y los suicidios colectivos en Rusia se relacionan muy de cerca con el problema de la sugestión, así como el gran movimiento antiesclavista de comienzos del siglo xix, etc.», ya que este fenómeno se encuentra también en la base de todos los grandes movimientos de generosidad y de altruismo, sean individuales o colectivos (un batallón que muere entero o un tanquista que se arroja con su bomba sobre la máquina)...³⁸³ Tolstoi, en su diario íntimo, divide un poco exageradamente a la humanidad, justamente, en dos grupos: «el veinte por ciento padece de locura, de manía egoísta y concentra todas sus fuerzas en sí mismo —dice—; el ochenta por ciento es víctima de la hipnosis religiosa y no goza tampoco de razón».³⁸⁴ Para el caso del nazismo, es posible que la proporción de Tolstoi fuera corta. Esta hipnosis, sugestión que se resuelve en hipnosis, enfermedad colectiva, es de la que es necesario librarse, precisamente. El mismo advertía el peligro de «este estado en que la atención queda fascinada».

382 ROUMA: *Pedagogía sociológica*, Madrid, 1915, p. 214.

383 *Ibidem*.

384 BAUDOIN: *Tolstoi...*, o. cit., p. 19.

NATURALEZA DE LA SUGESTIÓN, SUS CLASES Y GRADOS

¿Pero qué es, en definitiva, esta sugestión? En general, puede decirse que se trata de un estado general de *simpatía inconsciente* que determina un conocimiento entre un agente y un medio que es capaz de provocarlo, o dicho como Baudoin, entre un «operador y un sujeto»; estado en el que predomina la voluntad del más fuerte. O si se quiere todavía, como dice Vermeyley: «una particular disposición del espíritu que acepta, con mayor o menor amplitud, un influjo extraño sin hacerle pasar por el cedazo de la reflexión y de la crítica personal»,³⁸⁵ que es, en síntesis, el más general sentido que ella tiene, aunque el mismo psicólogo insiste en que «la verdadera sugestión es, pues, la que prescinde de comentarios razonados y en lugar de proponerse a la sugestión, se impone al automatismo...».³⁸⁶ Quiere decir, pues, que de acuerdo con la propia etimología del término *sugerir*, «aportación subrepticia, aportación por debajo», la sugestión en su sentido amplio, implica «la aparición de los sentimientos, de las ideas, de los actos; en una palabra, de todas las modificaciones que tienen lugar en nuestra conciencia *subrepticamente*, como el frío que entra en una sala por debajo de la puerta cerrada»,³⁸⁷ mediante una *causa ocasional* o debido a una presión consciente permanente.

Así entendida, debemos complementarla con algunas verdades que son aceptadas en general: por ejemplo esta: que «la sugestión no supone necesariamente la presencia de un sugestionador; basta con el sujeto»,³⁸⁸ porque es necesario separar la idea de sugestión de la de *sujeción*, *sumisión*, según Baudoin, para quien este problema presenta dos momentos: 1.º, «una idea propuesta o impuesta por el operador y aceptada por el espíritu del sujeto», y 2.º, «esta idea se transforma en acto, es decir que su objeto —la alucinación o la curación— se realiza».³⁸⁹ La generalidad acepta el primer momento;

385 VERMEYLEY: o. cit., p. 300.

386 Ídem.

387 CHARLES BAUDOIN: *Sugestión y autosugestión*, Madrid, 1922, p. 22.

388 Íbidem, p. 17.

389 Íbidem, p. 12.

Binet, el segundo; es decir, «una idea que se transforma en acto», para no confundir —dice— «con la asociación de ideas de todos los fenómenos intelectuales».³⁹⁰ Su análisis lo lleva a identificar la sugestibilidad con la obediencia, lo que es evidentemente erróneo. Por eso preferimos las conclusiones de Baudoin sobre la sugestión como «la realización por nosotros mismos, o por otros, del poder ideorreflejo que cada uno de nosotros posee», no precisamente por impotencia e inferioridad, sino, «esencialmente una fuerza que, accidentalmente y en determinados casos, puede volverse contra nosotros».³⁹¹

Estas deducciones nos llevan a la necesidad de distinguir, como lo hace el autor aludido, la autosugestión de la heterosugestión, «según que el poder ideorreflejo haya sido puesto en juego por nosotros mismos o por otros», teniendo la primera su asiento en la psicología de la atención y pudiendo ser *espontánea*, si se dirige hacia todo lo que nos alcanza a interesar, sin esfuerzo alguno, y *reflexiva* si supone un trabajo de reflexión y esfuerzo consciente; y la segunda (heterosugestión) que es la sugestión provocada.

Ahondando más en la que nos importa, es decir, en la autosugestión, podemos decir que bajo su forma espontánea «es un fenómeno natural en nuestra vida psicológica, tan natural como el fenómeno de la emoción o como el de la idea, y podemos decir que es tan frecuente»,³⁹² y que representa una «fuerza incalculable en sus efectos sobre nosotros mismos», de la cual jamás nos podremos librar ... Entre estas autosugestiones tenemos varios grados: la *fascinación* —siguiendo la ejemplificación del autor de *Sugestión y autosugestión*—, estado «en el que nuestra atención está de tal modo embargada por un objeto, que volvemos a él sin cesar, a pesar nuestro»³⁹³ y cuya transición nos lleva con facilidad a la *obsesión*, «que no es sino una fascinación mental» y cuyo último grado se reconoce en la *idea fija*. Grados superlativos de esta autosugestión son, todavía, la *neurastenia* en cuyo estado el individuo «por un juego de su subconsciencia se acoge, sin saberlo, a todo lo que

390 BAUDOIN: o. cit., p. 12.

391 *Ibidem*, p. 20.

392 *Ibidem*, p. 25.

393 *Ibidem*, p. 28.

puede proporcionarle a su pena una sombra de motivo» y el *vértigo*, en el cual «la percepción del vacío bajo nosotros evoca la idea de una posible caída». ³⁹⁴

Hay en todos estos ejemplos siempre presente un elemento, la emoción, la que está unida, como factor importantísimo, a toda sugestión espontánea y que actúa «sin que sepamos cómo», según afirma Baudoin. Cabe destacar en este proceso de la sugestión espontánea, que es el que más nos importa para nuestras deducciones finales, que esta sugestión «no se aplica solamente a movimientos insignificantes, sino a actos; no solamente a hábitos aislados, sino al carácter, que es un fascículo de hábitos mentales», ³⁹⁵ por lo cual y «en la medida en que no es plenamente consciente y voluntaria, toda imitación es una sugestión. La mayor parte del tiempo, el niño no sabe por qué escoge este o el otro juego, cuando la idea se ha implantado en su espíritu por imitación. Hace lo que ha visto hacer y ha olvidado a veces». ³⁹⁶

Ahora bien, todos estos antecedentes que hemos analizado ligeramente en este capítulo, y cuyas leyes abstraemos porque no queremos darle más importancia al problema que la estrictamente necesaria para entender nuestro propósito, demuestran que la sugestión «es una función psicofisiológica que se da en todos y que, por consiguiente, en todos debe ser educada». Más que como un medio terapéutico, como lo usara la escuela de Nancy que se sirvió del lema de Bernheim: «todo no está comprendido en la sugestión, pero la sugestión está en todo»; o como la de la Salpêtrière en donde Charcot explicaba las tres etapas de su hipnosis «exhibidas con tanto aparato escénico en las lecciones de los martes» (como comenta irónicamente Axel Munthe, que considera erróneas casi todas estas teorías sobre hipnotismo de Charcot, aunque no dejó de ganar sus buenos pesos con ellas), ³⁹⁷ la sugestión tiene importancia, desde el punto de vista educativo, como método aprovechable, ya que «la susceptibilidad para la sugestión es mucho mayor en el niño que

394 BAUDOIN: o. cit., pp. 30 a 35.

395 Ibidem, p. 94.

396 Ibidem, p. 95.

397 AXEL MUNTHE: *Historia de San Michele*, 1929.

en el adulto» como reconoce Barnés.³⁹⁸ Los experimentos de Guidi y de Surell demuestran que «la sugestibilidad tiene una tendencia a decrecer con la edad, pero entre los siete y los nueve años y entre los trece y los quince se comprueba una elevación de la curva que corresponde a las épocas de gran crecimiento».³⁹⁹

Entendiendo la educación de la sugestibilidad del niño, sin embargo, nos hacemos eco de las reflexiones de Claparède en el sentido de averiguar: «¿hasta qué punto tenemos derecho a usar de nuestro prestigio para imponer al espíritu del niño marcas que determinarán su conducta? ¿Tenemos derecho de hacer a un individuo bueno a pesar suyo, es decir, de atentar contra su libertad de elección, contra su libertad moral?» Y concluye: «La única tarea que nos incumbe es la de determinar en qué medida estas sugerencias obtienen éxito, si tienen resultados molestos».⁴⁰⁰ Para Tolstoi, la sugestión personal del educador era un factor innegable —ya que esta es una forma normal de la actividad humana— sobre todo cuando consideraba que en la educación no había un método mejor que otro, sino que en el fondo todo dependía del «arte y talento» del maestro; o cuando afirmaba más rotundamente que «la educación está basada sobre esa cualidad humana (la sugestión)», para demostrar lo cual razonaba de esta manera: «Todo lo que enseñamos intencionalmente a los niños, conocimientos científicos u oficios, pertenece a la sugestión consciente. Todo aquello que los niños imitan independientemente de nuestro deseo, sobre todo en nuestra vida, en nuestros actos... pertenece a la sugestión inconsciente. La sugestión consciente es lo que se llama instrucción; la sugestión inconsciente es lo que llamamos en sentido estricto, educación».⁴⁰¹ De este modo, para el creador de la *Yasnaia*, «el contagio del ejemplo no excluye la palabra. Pero que esta palabra no sea voluntaria, trabajada... que sea la respiración espontánea y casi inconsciente de nuestro ser moral: el ejemplo de su propia vida

398 BARNÉS: o. cit., p. 152.

399 CLAPARÈDE: *Psicología*... Véase la gráfica n.º 38 y su leyenda, p. 414.

400 *Ibidem*, p. 212.

401 BAUDOIN: *Tolstoi*..., pp. 155 y 156.

encierra en sí mismo el ejemplo. El ejemplo enseña a vivir y a hablar, y la palabra nos enseña en sí misma el ejemplo». ⁴⁰²

Guyau, como Walter Rose, Horn, como Cari Pitch, asentaron doctrinas educativas sobre este problema de la sugestión; lo mismo que Marion y Thomas, que anota Claparède, aceptan el empleo pedagógico incluso de la sugestión hipnótica, en contra de Wundt que, en su *Hypnotisme et suggestion*, lo condena. ⁴⁰³ Nosotros descartamos el hecho de su existencia y beneficio en la cultura. Pero queremos aclarar nuestra posición al respecto en relación a la clase de sugestión que se trata. Nos preocupa solamente cuando la sugestión es de la *buena*, esa a que se refería Tolstoi, que es capaz de *reforzar en sí mismos* los poderes de atención y de asociación, más allá del ejemplo en sí; es decir, esa *autosugestión*, perfectamente desenvuelta, que nunca ha de ser, por otra parte, una imposición avasallante sobre la personalidad del individuo, y la que, «lejos de debilitar la energía del sujeto parece desenvolverla, por el contrario, por un solo mecanismo y sin que sea necesario formular para esto sugestiones especiales». ⁴⁰⁴

Por otra parte, todos los educadores saben que no es que sea un error el querer sustraer al niño de la sugestión de los diversos agentes que obran en su contacto, sino que, simplemente, es imposible hacerlo desde todo punto de vista; por lo cual, a fuerza* de anarquizarlo bajo la presión de distintos azares, es conveniente metodizar y desarrollar esa autosugestión, que es la única forma en que ella nos dará un cabal valor del instrumento expresivo del individuo. Hay quienes han defendido este método hasta el exceso, como el propio Baudoin, que hemos visto; tanto que en su conocido libro, todo el capítulo VII trata, justamente, sobre «la sugestión en la educación del niño» al que remito a quienes necesiten argumentos para defender esta posición. Igualmente, se pueden consultar los capítulos X y XI, de la *Pedagogía sociológica*, de Rouma, que no solo trata la parte teórica, sino, además, numerosas observaciones sobre casos de sugestión colectiva en grupos de escolares, los métodos para medir el grado de sugestibilidad de los niños, los

402 AUDOIN: *Tolstoi...*, p. 159.

403 CLAPARÈDE: *Psicología...*, o. cit., p. 212, ver nota.

404 BAUDOIN: *Sugestión...*, o. cit. p. 340.

principios sobre la sugestibilidad de los niños, los de tipo general y los que esperan aún dilucidación, y las consideraciones prácticas para el educador, todo este material que no entra en nuestro trabajo para evitar dilaciones, las que se pueden subsanar consultando dicho trabajo.⁴⁰⁵

CUÁL ERA NUESTRA INTERVENCIÓN EN SU PRODUCCIÓN Y EL PROBLEMA DE LOS TEMAS

El grado de nuestra inmediata o directa intervención en la expresión del niño —teniendo en cuenta el sentido con que hemos venido estudiando la sugestión y que es el que nos importa— era, pues, relativo. Es indudable que mi preocupación esencial era la del problema expresivo infantil, por sobre todos los demás. Que para lograr éxito total en él estuve colocado siempre no frente al niño, sino a su lado. Que le oía más de lo que le hablaba y que traté siempre de desterrar ese oralismo menudo y aparatoso, que es como un abismo entre el espíritu del niño y el del maestro; un abismo que se está abriendo de continuo, y que en este trance mutuo cedí yo la mayor parte basado en mi lema: «Aprendo más de ustedes que ustedes de mí»; todo lo cual como se sabe, es bien al revés de lo que generalmente sucede en las escuelas.

Es claro que en estos aspectos existen secretos que nos han sido revelados por los niños, los que, para quienes han ejercido la profesión en forma dogmática, resultan especies de «milagros», solo posibles mediante los pases magnéticos del hipnotismo. La verdad de esta influencia, la mayor, estaba sin duda en la verdad de nuestras vidas, íntimamente unidas en el conocer desde las primeras horas de la mañana, a veces hasta las altas horas de la noche; perdidos por entre los bosques o las campiñas; durmiendo en carpas sobre las orillas de los ríos; excursionando sobre canteras o trigales, pero siempre juntos; aliados como potencias iguales; sin que ni la edad, ni la cultura, ni la jerarquía inclinaran el platillo de la balanza más de un lado que de otro. Esta situación creó, por su propio nivel, el sentido de la autoridad moral sin trapacerías de sentimentalismo

405 ROUMA: *Pedagogía...*, o. cit., capítulos x y xi, pp. 213 a 283.

superficial, sino fuertemente enraizado a esa realidad que vivíamos y que era común a todos. En tal comunión estuvo el secreto de esas revelaciones que alcanzamos.

En lo que respecta al tema, al principio de la experiencia, trataba yo de sugerirlos, aunque siempre haciendo lo posible por conectar su realidad interior con el momento emotivo que estaban viviendo o que iban a vivir. De este modo, sucedía una cosa importante: la expresión correspondía exactamente a la emoción que la desencadenaba, al interés que estaba en ebullición; era una gravitación espontánea. Así, por ejemplo, luego de realizar observaciones sobre determinado asunto, observaciones muy íntimas en donde la atención, el asombro, la admiración se sucedían con esos espacios de silencio y cobraban un vigor de concentración y separación al mismo tiempo, los niños traducían en sus expresiones estos momentos objeto de su observación. Después de oír música, anotábamos emociones, ideas, impresiones, etc. Y así sucesivamente. Sin perder nunca la emoción particular de cada uno. Otras veces, y de acuerdo con determinadas cuestiones que preocupaban a un grupo de niños, se presentaban temas que eran sorteados para escribir sobre ellos en sus momentos determinados. Y, finalmente, cuando cada uno era absolutamente dueño de sus medios y deseos, las anotaciones sobre mil y un asuntos menudeaban en sus libros diarios.

En cuanto a la manera de encarar la expresión, la única condición esencial era la absoluta libertad. No había antecedentes de clase alguna: ni lecciones modelos, ni vocabularios específicos, ni «algunas ideas sobre el respecto» —como he oído en algunas escuelas—, ni nada, como no había estampas para el dibujo o formas para el modelado o maestro para el ritmo. El niño, frente al tema, se encontraba como frente al mar: limpio de obstáculos para recurrir a su poder evocador, a su asociación, a su pura invención. Por otra parte, la generalidad realizaba, después del segundo o tercer año de nuestro ensayo, sus apuntes personales en absoluto sobre lo que les preocupaba, sin siquiera esas llamadas de la gravitación, que en lo colectivo solían ser frecuentes. Eran los suyos, especies de diarios o anotaciones que podían girar sobre asuntos escolares, problemas de la aldea o los íntimos de la infancia y la adolescencia. En lo relativo a la responsabilidad de cada uno sobre un tema que trataban

colectivamente, el pudor de cada cual llegó a veces al exceso, como hasta el prohibir —por cuenta propia— mirarse entre ellos para «no copiarse por los ojos», como se decían muy gráficamente.

Relacionado con el empleo del lenguaje, su depuración, etc., mi intromisión era la de un simple corrector gramatical, como considero ha de ser el lógico trabajo del maestro; sin modificar palabras o construcciones —por creer en la gramática propia del niño— sino, en último caso, determinar diferencias entre distintos elementos expresivos: las palabras concretas y finales y las de extensión y generalización universales, la imagen y su empleo en sus formas y traducciones, el símbolo en sus variadas posibilidades, lo directo, inverso, etc. de la construcción; y siempre con el objeto de extender y ampliar el horizonte lingüístico del niño, antes que nada. Todo este trabajo realizado mediante ejemplos muy claros y sencillos, nunca tomados de los propios trabajos de los niños, sino de temas inventados. De esta manera, y así como cada uno tiene un matiz en cada una de sus apreciaciones sobre asuntos de los más diversos, como hemos visto en los capítulos de lenguaje, las diferencias en el manejo del idioma se hacían presentes inmediatamente. Comparando, como hicimos con anterioridad, diversas expresiones se puede apreciar en forma precisa cómo son notables esas diferencias. Y todavía en lo que respectaba a la obligación de expresarse, el mismo ritmo de trabajo que debía cumplirse era el que lo creaba.

LO QUE ES DE TEMER NO ES EL EFECTO DE LA SUGESTIÓN, SINO LA AUSENCIA DE LA BUENA SUGESTIÓN

Hasta aquí la noticia de lo que podría llamarse «gravitación directa e intencionada de mi persona en la expresión infantil». Ahora bien, ¿hasta dónde tomaba cada niño de ella? ¿Hasta qué grado cada uno se dejaba influir por mis observaciones o se defendía de ellas? Exactamente no podría decir hasta dónde. Eso, como se sabe, depende de varios factores: de la fuerza de simpatía o de repulsión del operador o de los sujetos; de la contextura mental de ambos; de las condiciones en que se efectúa el trabajo, etc. ¿Dónde estaba la

mayor fuerza de sugestión que ejercía, entonces? Creo que en las condiciones del trabajo y del medio en el que el niño se desarrollaba, como ya he significado anteriormente. Y esto nunca puede ser lo peor.

No podía ser lo peor de nuestro entendimiento cognoscitivo, además de aquellas condiciones materiales que vimos, el que tuviéramos como divisa de nuestro trabajo una tolerancia y respeto mutuos severamente comprendidos; el que realizáramos un apasionado estudio de nuestra realidad, común a todos, de las relaciones sociales de nuestro medio; el que viviéramos un conocimiento amoroso de las cosas de la naturaleza en su contacto con nuestra vida; el creer en los postulados de la belleza y exaltar una vida pura y justa como finalidad que debe alcanzar el hombre para desenvolver un más armonioso destino; el tratar de encontrar los más amplios y nobles caminos para lograr el pleno desenvolvimiento del individuo en su medio; el combatir las limitaciones y el estatismo social mediante un análisis certero y honrado; el abominar todas las formas de destrucción, de sujeción, de absolutismos, en donde la violencia, el autoritarismo y la sinrazón predominen sobre la masa en nombre de intereses que son necesarios de conservar para la egoísta felicidad de la minoría. Y sobre todo, el creer en el hombre como la fuerza más alta, que ha de alcanzar a convertir este mundo de ceniza y de odio —cuando se libere de todas las trabas socioeconómicas que le tienen atado— en un mundo en que la vida tenga un sentido; su creación, una finalidad; la felicidad, esa de la que hablan las leyendas, sea una viva realidad, y el hombre, ahora esta pequeña brizna envilecida, sea el exponente de la realidad permanente de la justicia y no necesite gastar toda su fuerza, que debe utilizar para la música y la alegría, en defenderse de las malas sugestiones que le están pressionando hasta la locura, día y noche.

Si en parte es razón lo que afirmaba Tolstoi, «que si se comprende que no se puede educar a los demás más que por el ejemplo propio, el problema de la educación se elimina y solamente queda uno que se refiere a la vida, ¿cómo hay que vivir?, porque no conozco hecho alguno que se refiera a la educación de los niños que no se halle comprendido en la educación misma...», creo que el temor que muchos advertían en mi sugestión, no está precisamente en

que los niños vivieran, o vivan, en nuestro contacto comprensivo y leal, de dignificación de seres y cosas, y en él alcanzaran o alcancen, con la experiencia de esas realidades, a construir la victoria de sus mundos futuros, no. El temor debe estar, por el contrario, en que les falte ese ejemplo y ese contacto y hayan de recurrir, como en la generalidad de los casos, a los sucedáneos, otras tantas máscaras de adormideras que sirven para alejarlos cada día más de su realidad, y de ese «principio que está en sí mismo», como define el propio idealismo a la libertad.

Entiendo que ese «proscribamos toda coacción», de que hablaba Tolstoi, no era el dejar al niño librado a la presión exterior, porque eso sería negar lo único de específicamente revolucionario e individualista que tendría su doctrina, sino que eso se refería al reforzamiento de la *buena sugestión* a que aludía, porque en su tiempo, este reforzamiento no significaba más que crear un escudo exterior contra ese mundo terrible que apretujaba al individuo hasta hacerlo reventar; y luego de tenerlo, que se desarrollara entonces sin coacción.

El niño que alcanza a disciplinar su autosugestión, no solamente «aprenderá el dominio de sí —como afirma Baudoin—; no solamente desenvolverá sus fuerzas físicas y luchará contra la enfermedad, sino que podrá desenvolverse también en proporciones de las que no podremos formarnos una idea antes de haber tentado la experiencia, su capacidad de trabajo en todos los dominios. Aprenderá a obtener el máximo de resultados con el mínimo de esfuerzo; adquirirá un método que le valdrá para toda su vida». ⁴⁰⁶ Esta misma autosugestión será la que le defenderá de la trampa que le tiendan a sus aptitudes en vistas a un profesionalismo selectivo, utilitario y guerrero, fin de gran parte de la vocación en la época actual. Ya no engañarán a sus sentidos: su atención será activa y firme; su memoria, un auxiliar disciplinado; su asociación, una fuerza poderosa en la evocación de sus destrezas interiores; en fin, toda su psique será un filtro para los engaños de esa moral intencionada y servirá para destruir también a menudo «sus gustos y tendencias ficticias».

406 BAUDOIN: *Sugestión...*, o. cit. p. 341.

La sugestión, entendida de esta manera, pues, no puede ser entonces esa adaptación sistemática de valores extraños a nuestro espíritu; no esa obediencia impositiva, que confunden muchos, ni esa corriente que va del más apto al menos apto, del más fuerte al menos fuerte, etc., mediante un laboreo funcional de nuestros poderes mentales; ni ese grado de afirmación violenta, de coacción insolente, que sucede cuando se ha despojado al individuo de toda posible defensa, como dijimos al principio: sumisión, *sujeción*, que es lo que creemos necesario combatir. La sugestión temible es la de la escuela con su actual educación, sus métodos transmisores y su técnica específicamente utilitarista. Trágico es cuando la escuela toma a los individuos fuertes en medios personales, en sugestiones cognoscitivas propias, en almacenamiento de experiencias, y les empieza por quitar, por destruir, todo ese bagaje específico que tienen para ver, sentir, conocer, interpretar y traducir su experiencia con sus medios propios, y luego le inyecta lo suyo grosera y arteramente; entonces sí, lo sugestiona de sus medios, de sus intereses e intenciones.

Muy distinta es la *personalización* que, mediante su propia sugestión, tratábamos de que el niño adquiriera: reafirmación de sus valores esenciales y delineación de su carácter. Nuestra sugestión estribaba en devolverle sus razones y poderes, esos que la escuela se los había quitado para cumplir su función de *preparar para la vida*, que hemos llamado más propiamente *preparar para la muerte*. De ahí que nuestra obra, antes que ninguna otra, era de destruir, mediante un análisis de todas las realidades de su relación, ese mundo artificial que le creaba la escuela; luchar contra esa mala sugestión que le tenía atarantado y luego, cuando estaba desnudo de tales imposiciones, lentamente colaborar con él en el levantamiento de su propio edificio partiendo de sus raíces y ayudado por una poderosa autosugestión.

No otra cosa debe ser la obra de la escuela que quiera servir lealmente en este tránsito del niño, en el que más que atosigarlo con recocidos culturales, que son la expresión de la mentira perdurable, ha de librársele el alma de malezas, de malas sugestiones, para que sea capaz de captar aireadamente las contradicciones entre las que se debate en el medio social y que son las que, para encontrar

su propio nivel, lo llevaran a menudo a la lucha contra los medios injustos y las sociedades opresivas.

EL PROBLEMA DE LAS CONDICIONES DEL MEDIO SOCIAL EN LA EXPRESIÓN

Aparte de las limitaciones en el desenvolvimiento de la psique infantil que crean los problemas subconscientes, las anormalidades que han sido reveladas por los psicoanalistas, por ese *complejo de inferioridad*, que estudiara Adler, que suele convertirse en *complejo de menorvalía*, como se le ha completado, están los problemas de carácter *psicosociológico* y *fisicosociológico*, bastante corrientes entre los niños de las clases pobres; los niños proletarios cuya alma, a pesar de que haya científicos que crean que no puede diferir con la de los niños de otras clases sociales, está trizada de problemas de índole muy particular y privativa de esas condiciones que han tenido que sufrir tales niños. Nuestro propósito va a ser el de demostrar, a través de algunos estudios que se han realizado, cuánto influyen estos factores en el juego de su aprendizaje y expresión.

Rouma, acentuando el carácter de ese influjo, dice en su *Pedagogía Sociológica* que «el medio actúa fuertemente sobre la formación del individuo: actúa sobre su inteligencia, sobre su carácter, sobre su moralidad, sobre la forma de su cráneo... y por lo tanto importa estudiar científicamente este influjo, descomponerlo, medir el valor de cada uno de sus elementos, para poder sacar de él todo el partido posible en una fórmula noble del vasto problema de la educación».⁴⁰⁷

Las características generales en las que se desarrollan los niños en sus medios; las condiciones de vida y alimentación tan diversas; los determinantes mínimos de su vida: placer, juegos, juguetes, etc., ninguno de estos factores puede ser abstraído en un estudio serio sobre cualquier aspecto particular de la vida del niño que se realice, mucho menos entonces en este de su expresión. Pero para que sea más claramente visto el efecto de estos fenómenos de inhibición, limitación o simplemente interferentes en tan importante aspecto de su vida, sintetizaremos algunas relaciones de los influjos del medio

407 ROUMA: *Pedagogía...*, o. cit., p. 9.

ambiente social sobre la vida del niño, a través de la experiencia de numerosos estudiosos que han discriminado atentamente sobre estos hechos.

CÓMO INFLUYEN EN SU ORGANISMO EN GENERAL, LAS CONDICIONES SOCIALES, LA VIVIENDA, ETC.

El doctor Mackenzie, en sus averiguaciones sobre las condiciones higiénicas de la habitación de los niños de Glasgow, midió talla y peso de más de setenta mil niños en cuatro grupos, desde los más miserables hasta los niños de la clase rica. El resultado afirmó que peso y talla son superiores en los niños ricos. «La diferencia de peso es de 2 a 3 libras, término medio, entre los cinco y los ocho años; llega a 4 1/2 a 6 1/2 libras, de los nueve a los catorce años. La diferencia de talla llega a 2 1/2 pulgadas, o sea, 6,3 centímetros».⁴⁰⁸

A estas demostraciones sobre peso y talla, Chalmers, de la misma ciudad, agregó el estudio sobre la mortalidad infantil: «32,7 % para 1/6 de la población que no ocupa más que una habitación por familia. 21,3 % para 1/2 de la población que no ocupa más que dos habitaciones por familia. 13,7 % para 1/4 de la población que no ocupa más que tres habitaciones por familia. Y 11,2 % para 1/5 de la población que ocupa cuatro habitaciones y más por familia»;⁴⁰⁹ lo que nos demuestra que si en Glasgow está en proporción el crecimiento de defunciones en razón directa con el hacinamiento, ¿cuál no será la cifra que se registraría en cualquiera de nuestros países, en sus barriadas pobres, en las que casas de vecindad, «conventillos» en el Río de la Plata, «cité» y «mejoras» en Chile, «Imperial house» en Colón de Panamá, para no citar más que tres tipos de tugurios horribos en un mismo meridiano, albergan un mundo de miseria y a veces de promiscuidad?

Ratificando los datos del doctor Mackenzie, la City Edinburgh Charity Organization Society, ha hecho públicas sus estadísticas no solo en peso y talla, sino en los demás aspectos orgánicos de la niñez. Igual cosa hicieron Binet y Simón en las escuelas de París, demostrando que la miseria fisiológica de los escolares parisienses

408 ROUMA: *Pedagogía...*, o. cit., p. 23.

409 *Ibíd.*, p. 28.

«está directamente causada por un conjunto de influjos deplorables del medio que son producidos por la miseria, la mala alimentación, la mala higiene, etcétera».⁴¹⁰

En los Estados Unidos, Mac Donald ha medido la fuerza muscular de los niños de las escuelas de Washington, clasificándolos —un poco artificiosamente— en clases trabajadoras y no trabajadoras, ya que decir *trabajador* no es necesariamente decir *necesitado*, a pesar de lo cual pudo demostrar que los niños de la clase trabajadora son en la mayor parte de las comparaciones, si no en todas, inferiores a los de la no trabajadora, demostración que llevó a efecto mediante la presión en el dinamómetro. Schuyten en las escuelas de Amberes, Nicéforo con sus variados experimentos en las escuelas de Luisiana, Rouma, con anormales, en Bruselas, etc. han demostrado «que la miseria moral y física de los niños es la consecuencia directa de la miseria y de los influjos del medio físico en que viven y en que se han desenvuelto».⁴¹¹

A este primer grupo de experiencias, «sujetos del mismo origen étnico pero sometidos a influjos de medios físicos diferentes», se agregan los de un segundo grupo de experiencias, aquellas en las cuales «el individuo está sometido a influjos diversos del medio físico», para observar las modificaciones que sufre su desenvolvimiento. Entre ellas las observaciones de Borschmann, en Moscú, sobre niños antes y después de una estadía de dos meses en el campo. El número de glóbulos rojos de niños y niñas eran 3.884.000 y 3.750.000, antes de partir, es decir, que daban un 73,1 % y 69,8 % respectivamente de glóbulos rojos, y de regreso tenían 4.820.000 y 4.480.000, o sea 78,2 % y 78,3%, respectivamente.⁴¹²

Däffner, por su parte, ha demostrado cómo las estaciones influyen en el crecimiento de los jóvenes; Schmid-Monnard, de Halle, cómo el medio escolar modifica las condiciones psicoorgánicas de los niños en un 30 %, en los niños de doce a trece años, y en 35 a 40 % en las niñas, llegando este autor a acusar al medio escolar «de

410 ROUMA: *Pedagogía...*, o. cit., pp. 31 y 32.

411 *Ibidem*, p. 39.

412 *Ibidem*, p. 42.

ser la causa directa de la detención del desenvolvimiento natural y normal del niño». ⁴¹³

Otros autores han ido aun más lejos con sus investigaciones. Binet, por ejemplo, teniendo en cuenta las variaciones del consumo de pan en las escuelas de París, quiso determinar qué influencias acarrearban estas variaciones en las relaciones infantiles. En lo que respecta al influjo de las condiciones meteorológicas en el índice del consumo alimenticio, demuestra «que el consumo es tanto más elevado mientras más baja es la temperatura»; en cuanto al influjo del trabajo físico, el consumo es superior en días de campeonato, y el influjo del trabajo intelectual le lleva a afirmar que «es muy verosímil que el trabajo intelectual de preparación de los exámenes disminuya el consumo de pan». ⁴¹⁴ Estas conclusiones, ratificadas luego por Schuyten, quien las amplió en el sentido amplio de la alimentación, han demostrado cómo no solo la cantidad, sino la calidad de los alimentos «ejercen un influjo directo sobre el desenvolvimiento del individuo», hechos todos muy estudiados por médicos e higienistas y muy sugestivos en cuanto a la importancia que destaca, sobre los cuales hasta la fecha no le habíamos dado la suficiente importancia.

CÓMO VARÍAN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LOS NIÑOS DE DIVERSOS MEDIOS SOCIALES

Todos estos datos que hemos destacado, nos afirman, pues, el poder del influjo de los medios exteriores sobre el desenvolvimiento físico y psíquico del niño; podríamos decir, más que en nada en su estructura orgánica y material. Otros maestros y psicólogos han ideado a su vez *tests* para medir y calificar —en la manera más científica posible— las relaciones que existen en cuanto al desarrollo mental de los niños de diversos medios sociales y cómo se desenvuelve el aprendizaje en los mismos. Sin que estemos en absoluto de acuerdo con algunos de estos *tests* y sus resultados, respetamos, no obstante, a quienes han estudiado objetivamente estos problemas para

413 ROUMA: *Pedagogía...*, o. cit., p. 45.

414 *Ibíd.*, p. 48.

alcanzarnos un documento más en pro de la dignificación social y moral del niño.

Alice Descoedres, en sus *tests* de lenguaje, de habilidad manual, de observación, del desarrollo de la noción del número, etc., nos ha aportado excelentes pruebas. Por ejemplo, en los *tests* correspondientes al lenguaje —grupo A, comprensión del lenguaje, tercera prueba, reconocimientos de grabados—, el cuadro de los resultados nos muestra «que en un total de 58 o 60 grabados, la diferencia entre las categorías sociales es sensible sobre todo a los dos o tres años, después a los cinco», entre los niños de los medios elevados (M. E.) y populares (M. P.).⁴¹⁵ En los M. E. los niños reconocen 42 y 47 grabados, a los dos y tres años. Y en los M. P. en esas mismas edades, solamente 20 y 36, varones y niñas, respectivamente. A los cuatro años de edad, en un medio y en otro desaparece esta diferencia, acentuándose nuevamente aunque en forma leve, a los cinco, seis y siete años. En la prueba sobre repetición de sílabas —grupo C, memoria, sexta prueba—, el porcentaje entre los dos medios es equilibrado siendo a veces hasta más regular en los M. P. Esto se explica por la necesidad que tiene el niño de los M. P. de valerse por sí mismo, sin el auxilio de personas mayores, ayos o sirvientas, y tener que ser útil desde la más tierna edad. En la séptima prueba de este mismo grupo —contar hasta treinta—, tenemos la siguiente diferencia: a los tres años, cuentan los niños de los M. E. hasta 9 y los de los M. P. hasta 4; a los cuatro años, los de los M. E. cuentan hasta 18 y los de los M. P. hasta 12; a los cinco años, unos 21 y otros 14; a los seis años, unos hasta 30 y los otros hasta 28, desapareciendo la diferencia recién a los siete años cuando la abstracción ya no requiere tanto esfuerzo mental. Para Alice Descoedres, la causa es la de «que los padres de los de M. E. tienen más tiempo para repetir a sus hijos las series de los números»;⁴¹⁶ cosa que ya es en sí un poco triste para los niños de los M. P.; pero, en realidad, más que esa misma causa, es posible señalarse la que apuntamos al principio, el esfuerzo más activo, orgánico, que requiere un trabajo fuerte, como es este para el niño pequeño. Este es un caso en que

415 DESCOEDRES: o. cit., p. 29.

416 *Ibidem*, p. 37.

el mejor alimentado lleva sus ventajas innegables y eso lo hemos comprobado ininidad de veces. Por esta misma razón, el carácter de la actividad numérica y el aprovechamiento de las mejores condiciones orgánicas de los niños, es que la metodología recomienda dictar esta asignatura en las primeras horas del curso escolar.

En los *tests* del grupo D —vocabulario—, en los a y b del párrafo XI, ella nos dice que «se ve que el empleo de las frases marca la gradación con la edad y establece la superioridad de lenguaje de los niños de los medios cultivados». ⁴¹⁷ En el *test* de reconocimientos de objetos en láminas —mismo grupo, párrafo XI, Bildersaal—, así como nombres de animales, frutas y legumbres, distinción de las partes del cuerpo humano, la diferencia entre los distintos medios es muy profunda aunque se borre completamente hacia los siete años. En los M. E., por ejemplo, a los cinco años los niños distinguen casi todos los nombres de los objetos o partes, en cambio, en los M. P., recién lo hacen a los seis años.

En el grupo E —conocimientos—, en muchos de los *tests* las diferencias son notables. El saber decir su edad es de los que marca la mayor diferencia: en los M. E. lo hacen los niños a los tres años, en los M. P. a los cinco. El *test* «¿Dónde vives tú?» es contestado en los M. E. a los tres años, en los M. P. a los cuatro. El saber las estaciones del año, a los cuatro en los M. E. y a los cinco en los M. P. En este mismo grupo, la referida psicóloga incluye la referencia de nombre y apellido, afirmando que el medio no establece diferencias para este caso. ⁴¹⁸ Esto no sucede en nuestros medios, en especial en el campesino, en donde los niños al entrar a la escuela no saben el nombre de sus padres, a veces ni los suyos propios; cuando mucho saben algún apodo o designación muy abstracta; en pocos casos el nombre, raramente el apellido.

En el grupo F —juicio, inteligencia—, en el *test* «Recuerdos de lectura», Alice Descoedres dice que «se ve que los niños cultivados alcanzan casi el máximo de lo que son capaces —frases a recordar por sus ideas principales—, mientras que los otros lo consiguen a los seis y siete años. La diferencia entre los medios sociales es más

417 DESCOEUDRES: o. cit., p. 41.

418 *Ibidem*, p. 59.

marcada en los pequeños». A los tres años, los niños de los M. E. recuerdan 6 frases, los de los M. P. recuerdan 5; a los cuatro años, los niños de los M. E. recuerdan 9 1/2 y los de los M. P., 6; a los cinco años, los niños de los M. E. recuerdan 16, los de los M. P. 8 1/2.⁴¹⁹ Y que nos basten estos ejemplos para admitir este influjo como muy importante en esta fase que venimos estudiando.

EL INFLUJO DEL MEDIO SOBRE LA ESCOLARIDAD Y RASGOS TEMPERAMENTALES DE LOS NIÑOS DE NUESTRO CONTINENTE

Sería unilateral esta demostración si no se propusiera revelar algunos datos relacionados con los niños de nuestro continente. Es cierto que tales datos existen en muy contados lugares y son siempre insuficientes y limitados para establecer con ellos una generalización. En este sentido, nuestra sociedad es bastante avara de la preciada riqueza de sus estadísticas, incluso en materia censal, a fin de no facilitar el índice fundamental para todas las comparaciones numéricas. Conozco pocos trabajos en nuestro continente que ofrezcan seriedad para su divulgación, por su irrefutabilidad. En Chile, no obstante, me fueron facilitados por el doctor Luis Custodio Muñoz, un estudioso médico y sociólogo, los datos — todavía inéditos, dentro de un trabajo de alto interés en especial para Chile—, que comentaré a continuación. Tales datos son el resultado de una encuesta de antecedentes formulada por el doctor Muñoz, para estudiar el problema de la higiene mental del escolar chileno y está en relación con la escolaridad y los rasgos temperamentales de carácter más importantes del niño.

En lo relativo a la alimentación como influjo de escolaridad aprovechada, el prolijo fichamiento de los niños de varias escuelas de Santiago, repite en una el caso de todas, con muy pequeñas diferencias. Tomemos, por ejemplo, las escuelas números 151 y 300. En 200 niños fichados nos encontramos con un 29,5 % de desnutridos, con un déficit de peso desde 3 kg en adelante por niño. (Los trabajos del doctor Mira y López, en Montevideo, dan resultados parecidos.)

419 DESCOEUDRES: o. cit., p. 66.

Analizando este grupo de desnutridos, o sea 59 niños, solo un 10,1 % alcanzó la nota B en el aprovechamiento escolar, y otro 10,1 % la de R. B. El resto, o sea los 4/5 de esos desnutridos, sus notas oscilaban entre R. M. y M. En cambio, los alumnos que recibían alimentación satisfactoria fueron aprobados con B y R. B. en un 80,1 % de los casos, teniendo las notas de R y M, menos de 1/5 del grupo. Y esta alimentación es la que reciben en la escuela. . .

En cuanto a la habitación, estos mismos alumnos tomados en su régimen de vida: o en casas independientes (C. I.), propia o arrendada, con un máximo de dos piezas apenas, o en casas colectivas (C. C.), en las *cité* (casas pequeñas, de una sola pieza, juntas), en piezas de casas particulares (el *conventillo* del Río de la Plata, *Imperial house* en Panamá), o en las trágicas e irónicamente llamadas *mejoras* (los deshechos como fueron los de Puerto Nuevo), los resultados son los siguientes: Los de C. I. obtuvieron R en un 14,91 %, M en otro 14,91 %. Los de C. C. obtuvieron R en un 17,41 % y M en un 30,23 %. Los que vivían en C. I. fracasaron claramente en un 14,91 %, mientras que los que vivían en C. C. lo hicieron en un 30,23 %.

En cómo influyen tales condiciones de vida en los rasgos de temperamento y en los antisociales de carácter, tenemos este resultado. En cuanto a los primeros, no juega de entre los mejor nutridos solo un 7,8 %, de entre los desnutridos un 52,54 % y la tendencia al aislamiento, a la introversión y al poco trato con los demás, en los nutridos es del 22,69 % y en los desnutridos, del 33,89 %. Y referente a los rasgos antisociales de carácter, se ha determinado el complejo de timidez y propensión al lloro, en un 28,36 % de los nutridos, y en 40,67 % de los desnutridos; y la carencia de espíritu de cooperación, en los desnutridos alcanza a la alarmante cifra de 45,76 %...⁴²⁰

Cuando terminaba estas anotaciones, me llegó un interesante estudio de México, del doctor Ramos Espinosa, en el cual a efectos de comparar la antropometría y rendimientos escolares de niños de barrio pobre y de colonia (como se llama a las barriadas en México) elegante, se aportaban nuevas pruebas relacionadas con los niños

420 Doctor LUIS C. MUÑOZ: *Encuesta de antecedentes para el estudio de la higiene mental del escolar chileno*, inédito; datos que me fueron proporcionados generosamente por su autor y autorizados para la publicidad. J.

de nuestro continente, que me parecen excelentes para mostrar cómo, no obstante las deficiencias antropométricas anotadas entre los pobres, han podido superar en sus rendimientos por un espíritu de capacidad y heroicidad que habla siempre en favor de los oprimidos.

El estudio del doctor Ramos Espinosa se refiere a los niños de una escuela de población casi netamente obrera, la de San Juanico en Tacuba y la de una de Las Lomas, la barriada de la gente elegante: altos empleados, comerciantes, profesionalistas, etc. Las proporciones de la extracción social predominante son un 51 % de la población obrera y artesana en Tacuba, y un 68 % de clase media y alta en el de Las Lomas. Los resultados nos dicen que «niños y niñas de la escuela de Las Lomas tienen una estatura media superior en seis centímetros a las de los de San Juanico»; pesando estos «diecisiete gramos cuatro décimos de gramo menos por cada centímetro de su estatura que los de Las Lomas y las niñas veintinueve gramos y medio». En cuanto al segmento antropométrico (que el de las niñas debe ser mayor al de los niños), las de Las Lomas «tienen un segmento antropométrico *doce gramos nueve decigramos superior al de los niños*, que revela un contraste armonioso entre ambos», en cambio las de San Juanico superan a los varones «solo en *ocho decigramos* que revelan cuerpos igualmente escuálidos y angulosos».⁴²¹

Muchos creen, continúa el doctor Ramos, que «las clases populares están hechas para la fuerza; estos datos contradicen la opinión». En efecto, la presión del dinamómetro, tanto en la mano derecha como en la izquierda, en los niños de siete a quince años, revela una diferencia de 2,3 y 3,4 entre los niños de ambas escuelas en favor de los de la escuela de Las Lomas. El secreto de cómo el pueblo desarrolla una fuerza intensa, en especial para la carga, según el doctor Ramos, está en la manera cómo la emplea, «obteniendo el mayor rendimiento posible y merced a un adiestramiento constante logra sostener el esfuerzo por un tiempo no soportado por el no adiestramiento».⁴²²

421 A. RAMOS ESPINOSA: «Antropometría y rendimiento escolar en niños del barrio pobre y de colonia elegante», *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*, Ciudad de México, septiembre y diciembre de 1944, p. 375.

422 *Ibidem*, p. 376.



Fig. 87. El patio del conventillo es el «mundo» de muchos niños ciudadanos; un mundo misérrimo, sórdido y confuso...



Fig. 88: ...Cuando no, es esta la casa del hombre en nuestra sociedad, de un extremo a otro del meridiano americano.

Fig. 89. La oscura boca del antro, no podrá proporcionar al niño, nunca, otra expresión que no sea la de la angustia, el horror o la protesta.



Fig. 90. No sucederá lo mismo con el niño que desde que nace está rodeado de los medios materiales que le nutren de sugerencias culturales.



Fig. 91. Y muy otro será igualmente, el destino del niño que viva en un hogar bien constituido, que tenga una mesa repleta y respire seguridad de pan y salud.

Claro está que la consecuencia de estas diferencias se nota en los reprobados: un 5,2 % más de reprobados entre los niños de San Juanico y un 9,4 % entre las niñas indican su mayor fracaso. En cambio en cuanto a algunos aspectos de la psique en general, los niños pobres superan a los ricos, por ejemplo en memoria y en atención, lo que explica el citado médico, por destellos de heroicidad de los niños pobres, a nuestro ver inadmisibles. Se trata, simplemente, de que estas actividades mentales son las que más debe poner en juego en la vida el niño pobre, que desde pequeño tiene tremendas responsabilidades que cumplir, algunas como las de su propio hogar, ante la ausencia de sus padres durante el día.

Demuestra también su informe el porcentaje de enflaquecidos en favor de los pobres: un 60 % de enflaquecidos, dice, es de procedencia netamente popular, a pesar de lo cual esos niños superan su miseria física para evitar las reprobaciones, trasunto de quijotismo, «paradójico, pero también heroico, la flacura de los niños en vez de arreararlos parece impulsarlos al triunfo». Y termina resumiendo: «los simples promedios que he presentado, tanto por el número no muy abundante de casos como por la falta de especulaciones estadísticas (refirman nuestro criterio de lo poco y unilateralmente que se trata este problema en nuestro continente...) no constituyen datos definitivos pero sí un indicio de que la miseria fisiológica de nuestros niños pobres los afecta más en lo físico que en lo espiritual. Quijotismo de un espíritu que se yergue sobre todas las miserias físicas y morales, muchas veces abatido más allá de la niñez». ⁴²³ Ciertamente o no este pensamiento, sé que algo de eso tiene la niñez entera de nuestra América, yo lo he visto.

Y que nos basten estas referencias numéricas —bien expeditivas, por otra parte— para respaldar nuestra afirmación de que el medio físico y el social son de capital importancia para el desenvolvimiento en general del niño, pero en especial en cuanto se refiere al problema de su expresión, que venimos tratando. Existe así, incuestionablemente, un medio que es más propicio para que el niño se desenvuelva y para que logre una expresión más completa y más natural, y existe otro que es más mezquino, más inhibitor,

423 RAMOS ESPINOSA: «Antropometría...», o. cit., p. 385.

y no por culpa del propio niño, sin duda. Hay un medio en el que el niño se alimenta mejor o simplemente come; duerme más cómodo y tranquilo; juega más y tiene más posibilidades materiales —juguetes— para desarrollar sus juegos y poner en actividades sus resortes imaginativos, su ficción y su maravilla; ríe más y *vive* —y esto dicho en la acepción bien animal— más integralmente su vida. Y existe otro medio en el que no se dan en su favor ninguna de estas condiciones anotadas.

Aquellos niños que vivieron nuestra experiencia expresiva, muy a pesar de la realización que alcanzaron, no obstante, eran hijos de la clase popular o proletaria. Hijos de obreros de mezquino jornal y zarandeados de continuo por paros de largos meses. Pobres para la realidad material de la vida: de precario pan, de áspero lecho en viviendas como madrigueras, sin juguetes ni otras posibilidades humanas que las suyas propias. Estos niños, sin embargo, valiéndose casi solo del ambiente que la escuela les dignificó con fraternidad, respeto, confianza en sus poderes, igualdad en sus razones, exaltación de sus valores expresionistas; recuperados transitoriamente como personas por esa dignidad que la confianza que sintieron les creara y por la igualdad de posibilidades en la experiencia y en el saber vivido; respetada en alto grado su libertad expresiva en ese mundo que habíamos creado entre todos —en el único mundo en donde la expresión es capaz de florecer creadora—; en tales circunstancias, los niños se desarrollaron integralmente, en una formidable explosión total y dieron de sí, con los mezquinos medios que les pusimos en las manos, su expresión, cada cual mejor en el material de su aptitud; la que siguió su curso en originalidad y en profundidad hasta convertirse en creadora; esa expresión que está latente en todos y solo espera el emulsionador que sea capaz de transformar sus energías creadoras en realidades expresivas.

Hay, además, otro factor que, como dijimos de paso en los párrafos anteriores, debe colaborar en una mejor expresividad: el de la liberación de sus medios, mediante la cual su interés por traducir las experiencias que recogen sus sentidos va a encontrar un cauce natural y preciso. Los sistemas pedagógicos, vimos, no ofrecen esas condiciones que necesitan los medios infantiles para liberarse y expresarse. Resultan, por lo general, la limitada y coercitiva

disciplina a sus principios. Y en el niño existe un continuo desviarse hacia los objetos o seres que más íntimamente le unen a su interés, una especie de pugna por escapar al contralor objetivo de esa disciplina más formalista que formal. En cierto modo es la distracción el método personal de cada niño para mejor llegar a una adquisición sin trabas. La distracción que empieza afuera, en el exterior, por simple acomodamiento sensitivo y termina adentro en una abstracción profunda, en ese laboreo inconsciente, cauce y fuente al mismo tiempo. No es que haya quienes se distraigan y quienes se abstraigan solamente, como asegura Anatole France. Es que la abstracción generalmente sucede después de cierto proceso de objetivación, después de cierta distracción. Y los sistemas no tienen tiempo ni espacio para contemplar estos aspectos del interés naciente en el niño. Por otra parte, estas vías son las más naturales y ofrecen un menor esfuerzo, ya que son las que menos resistencia psíquica oponen a su disposición realizadora.

Tenemos esperanzas, sin embargo, que para días futuros, en un mundo que necesariamente se tendrá que racionalizar; en el que han de desaparecer las injusticias más gruesas, si no todas, y en donde el hombre ya no ha de continuar más siendo esclavo de la miseria de un trabajo encadenador, un trabajo que jamás es su creación, como aspiraba Gorki que fuera, sino que no ha podido pasar aún de servidumbre; para el mundo nuevo que con tanta ansia se espera y por el que se clama en todos los tonos, estos aspectos que hemos estudiado de la expresión del hombre adquirirán su verdadero valor. La escuela así deberá rever sus programas y métodos, ajustar sus directivas y orientaciones y darle a este problema toda la importancia que él tiene, por las propias necesidades sociales, las de una más amplia solidaridad y entendimiento entre los hombres, desenvueltos desde el individuo, el que entonces se habrá salvado definitivamente del naufragio.





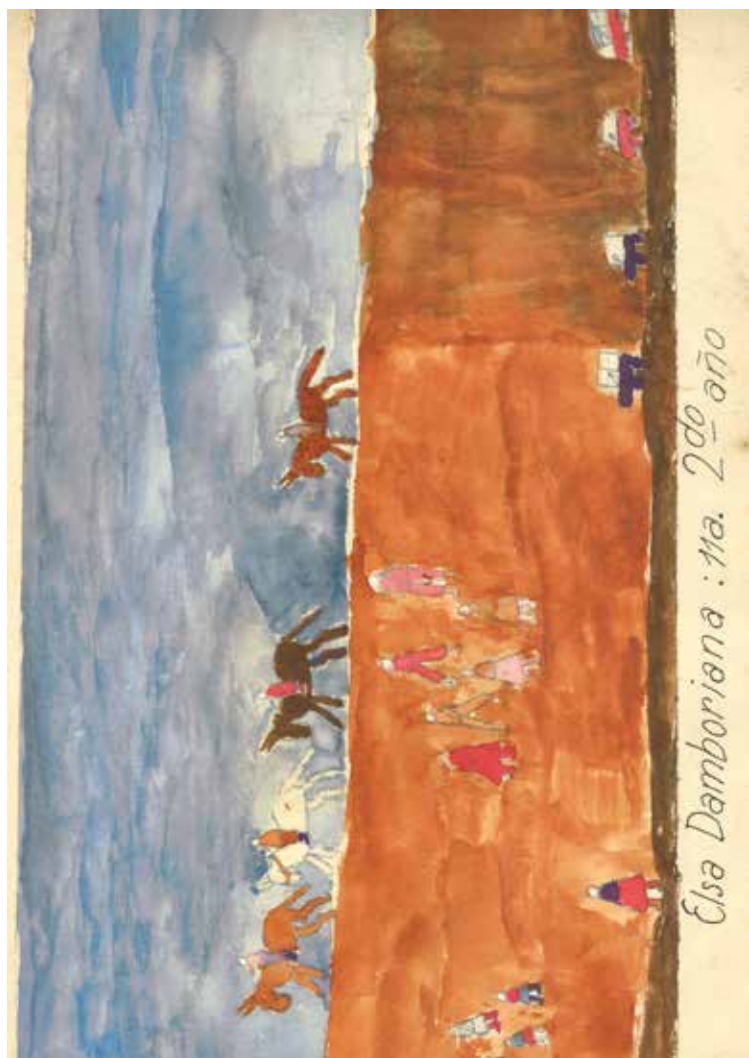


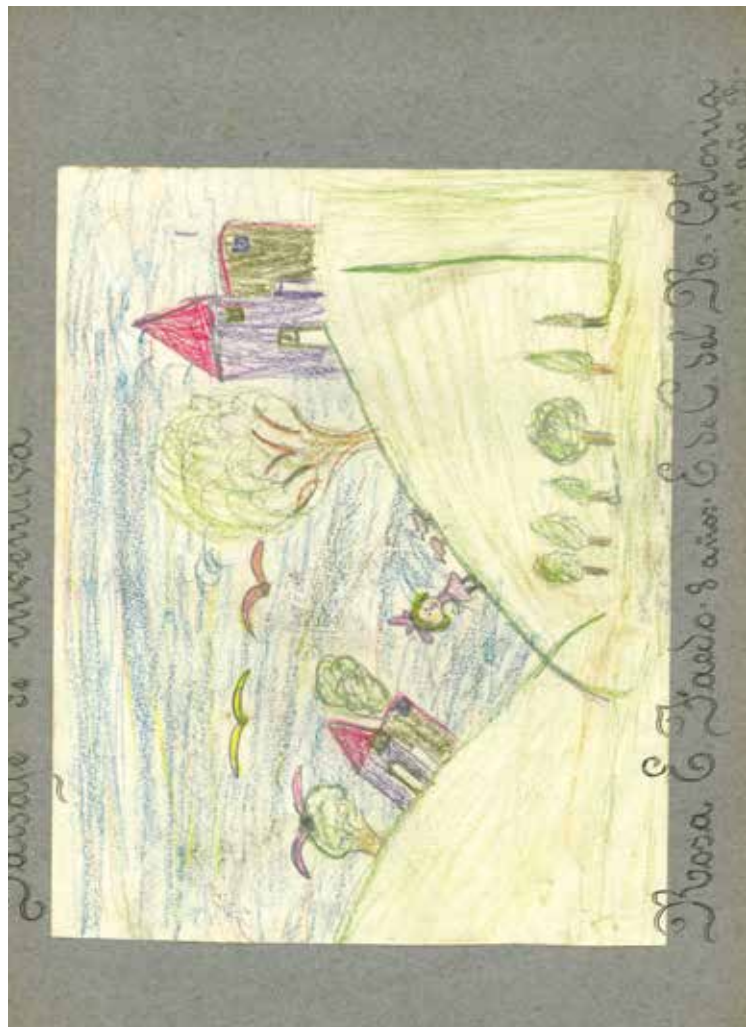












Chuchitas



no puede pasar - Lucia Cristóbal Pérez

Dr. William Sain - Celia Chaves

2.º año - L. C. del C.

