

## ROUSSEAU Y LA SIGNIFICACION DE LA INFANCIA

M. E. CLAPAREDE

Profesor en la Universidad de Ginebra

El *Emilio* pasa generalmente por ser un libro muy aburrido. Verdad es que la mayor parte de los que le juzgan así no lo han leído. Es posible que no lo hayan leído precisamente porque pasa por ser aburrido: ¡es un libro de pedagogía!

Ahora bien, la pedagogía no aparece a los ojos del *gran público* como una cosa atractiva. ¿Habrán hecho esta disciplina siempre todo lo necesario para ser agradable? Ciertamente no será por culpa de Juan Jacobo, cuya obra admirable y chispeante resulta víctima de prejuicios que él ha intentado combatir por todos los medios.

Pero todavía es más sorprendente que aquellos de entre nuestros contemporáneos que han leído el *Emilio*, que le han leído seriamente, emitan sobre esta obra las opiniones más contradictorias.

Mientras algunos la consideran como una obra capital que señala el renacimiento de la pedagogía, otros no ven en ella más que un tejido de trivialidades.

Citemos entre éstos, a título de ejemplo, al difunto J. J. Nourrisson (del Instituto de Francia), que se pregunta si Rousseau ha hecho «otra cosa que exponer, a veces desnaturalizándolas, ideas muy antiguas en materia de educación», y a M. Jules Lemaître, que se expresa así: «Es muy cierto que Rousseau ha puesto su sello elocuente sobre estos principios conocidos, pero queda todavía por decir que lo que es bueno le pertenece poco y lo que le pertenece parece insolentemente absurdo.»

Pues bien, yo quisiera demostrar aquí precisamente que, si bien es verdad que todo lo que hay de bueno en el *Emilio* no pertenece a Rousseau y que lo que le pertenece algunas veces es malo, lo esencial, sin embargo, que es a la vez lo mejor, es suyo, absolutamente suyo.

No pudiendo entrar en todos los detalles que sería preciso y, sobre todo, no pudiendo dar las numerosas citas del *Emilio* que serían el mejor argumento en favor de la opinión que deseo defender, me limitaré a subrayar lo que, según mi opinión, pone a J. J. Rousseau por encima de todos los que le han precedido en el dominio de la educación.

¿Qué es, pues, lo propio de Rousseau? ¿Cuál es su idea genial? El haber comprendido que antes de edificar un sistema de educación es preciso preguntarse de antemano qué es el niño, qué representa la infancia, qué significación tiene la infancia. Resulta evidente que la manera de portarse con respecto al niño cambiará esencialmente según que se considere el período infantil como una fase de insuficiencia, como un estado defectuoso y en cierto modo anormal, sin importancia intrínseca y que es preciso corregir lo más rápidamente posible, o, por el contrario, como un período útil en sí mismo del cual conviene examinar atentamente sus pasos naturales para no perturbarlos.

Rousseau, en efecto, desde el prefacio del *Emilio*, se queja de que hasta los educadores más sabios «buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar

en lo que es antes de ser hombre». Buscando al hombre en el niño, se expone uno evidentemente a no encontrarlo y a terminar por decir que el niño es un ser incompleto, un ser imperfecto. De este modo se presta la mayor atención a sus torpezas, a su incapacidad, a sus «defectos» y se descuidan sus cualidades positivas. La idea genial de Rousseau es el haber visto el lado positivo, el valor propio del período infantil. «Nos quejamos del estado de la infancia y no vemos que la raza habría perecido si el hombre no hubiera empezado por ser niño», declara en las primeras páginas del *Emilio*. Por tanto, la infancia como tal tiene un valor, una *significación biológica*, como diríamos nosotros en nuestro lenguaje moderno. Pero ¿para qué sirve esta infancia?

Esta última pregunta no la ha formulado Rousseau, pero se encuentra implícitamente contenida en las respuestas que él da: «Si el hombre naciera fuerte y corpulento, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que aprendiera a servirse de ellas... Si un hombre tuviera a su nacimiento la estatura y la fuerza de un adulto, este hombre-niño sería un perfecto imbécil, un autómeta, una estatua inmóvil y casi insensible». En efecto, no basta tener los órganos, es preciso aprender a servirse de ellos. Este período de aprendizaje es indispensable, y es lo que constituye la infancia. Pero la manera de llevar a cabo este aprendizaje es en gran parte obra de la Naturaleza, que asegura «el desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos».

¿Confirman nuestras concepciones modernas estas ideas de Rousseau? Evidentemente. En esto, como en otras cosas, ha sido un profeta extraordinario. Solamente hoy, es decir, pasados ciento cincuenta años, nos hallamos en situación de comprenderle verdaderamente y de medir toda la profundidad de su intuición. La doctrina evolucionista, en efecto, nos ha llevado a preguntarnos por qué un período tan precario como la infancia ha sido no solamente conservado en el transcurso de las edades, sino hasta prolongado cada vez más, de tal suerte que los seres más elevados de la escala animal son los que tienen la infancia más larga. La única solución que podemos dar a este enigma es admitir que, puesto que la infancia ha sido preservada así, es porque se ha encontrado que es útil al individuo y a la especie. Hoy día está considerada como un período de juego y de ejercicio de las funciones físicas y mentales que prepara a éstas para su actividad futura, y esta concepción corresponde casi exactamente a la de Rousseau.

Desde este punto de vista, la infancia nos aparece, pues, como teniendo una significación funcional. En biología se dice que un proceso es una «función» cuando, considerándolo desde el punto de vista de su utilidad para el individuo, se descubre en él tal utilidad. Se dice, por ejemplo, que la muda de los animales es una función, porque esta caída del pelo, que se produce en el momento de la estación cálida, tiene una utilidad evidente; mientras que un fenómeno muy análogo, la calvicie, no es una función, porque no se le ha descubierto ninguna utilidad: es sencillamente un proceso contingente, accidental.

Pero si la infancia tiene como significación la preparación a la edad adulta, no se deduce de ello que sea preciso formar al niño siguiendo como modelo al hombre ya hecho. En modo alguno. Rousseau ha protestado repetidas veces contra esta pretensión de la educación tradicional. De ninguna manera, puesto que para llevarle a este estado adulto la Naturaleza le ha trazado un camino bien determinado, del cual ha señalado ella misma las etapas sucesivas; de suerte que sería tan insensato querer empezar por las últimas como que-

rer escalar una montaña por la cumbre. «Observad la Naturaleza y seguid el camino que ella os trace —declara Juan Jacobo—. La Naturaleza quiere que los niños sean niños antes de llegar a ser hombres. Si queremos alterar este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor... La infancia tiene maneras de ver, de pensar y de sentir que le son propias; nada tan insensato como querer sustituirlas por las nuestras; me gustaría tanto exigir de un niño que tuviese cinco pies de altura como juicio a los diez años... La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable. ¡Y se pretende educar a un niño por la razón! Es empezar por el fin, es querer hacer de la obra el instrumento.»

Resulta, pues, que para Rousseau «cada edad, cada estado de la vida, tiene su perfección conveniente, su clase de perfección que le es propia». «Con frecuencia oímos hablar de un hombre hecho, dice; hablemos de un niño hecho; resultará quizá más nuevo para nosotros y no será por eso menos agradable.»

La infancia tiene, pues, una significación, no solamente con respecto a la especie, cuyo progreso mental asegura, sino también una significación en sí misma. A cada instante de su vida, un niño es un todo y su conducta significa algo relativamente a esta vida de niño, considerada no solamente en cuanto a su porvenir, sino también en su momento presente. Los deseos, las necesidades, los intereses de un niño son tan indispensables a su pequeña existencia como lo son los intereses de un hombre a su vida adulta. Y, sin embargo, ¡con cuánta frecuencia los actos del niño, por no ser comprendidos y juzgados desde el punto de vista de la mentalidad infantil, son tachados de pilerías, de «defectos», de necedades, de aturdimientos, cuando no son más que la expresión natural de «este estado de la vida»! ¿Tienen la culpa los niños si nuestra organización económica y directora no deja bastante sitio a la expansión de sus instintos hasta tal punto que no puedan darles libre impulso sin que sean para nosotros una molestia o un rompecabezas?

Pongamos, para hacer mejor comprender todo esto, que la falta de espacio me impide exponer de una manera más metódica, un ejemplo vulgar:

Todo el mundo conoce la hormiga-león, pequeño insecto que, parapetado en el fondo de su embudo, acecha el paso de las hormigas que en él se introducen, para devorarlas. Ahora bien, la hormiga-león no es otra cosa, si se nos permite hablar así, que un niño, puesto que aquélla es la larva de una especie de libélula. Desde el punto de vista de la libélula, es decir, desde el punto de vista de lo que será más tarde, está llena de defectos, se prepara muy mal para lo que tiene que llegar a ser, es un ser incompleto y miserable... ¡Estando destinado a revolotear graciosamente por los aires, pierde el tiempo —en lugar de tejer sus alas— arrastrándose pesadamente bajo la tierra, se divierte construyendo embudos en la tierra y, para colmo, anda hacia atrás! ¡Cuántas malas costumbres no habrá adquirido cuando llegue a la plenitud de su vida! ¿No te avergüenzas, hormiga-león?

Así hablarían las libélulas si se ocuparan de pedagogía; pero, por lo menos, ellas tendrían la excusa de no haber leído el *Emilio*.

Pero nosotros que lo hemos leído, ¿no razonamos un poco de la misma manera? ¡Cuánto trabajo nos cuesta admitir, porque choca a nuestra lógica de adulto, que la Naturaleza, para llegar a cumplir sus fines, emplea medios

que nos parecen rodeos! ¡Y qué inclinados somos a tachar estos rodeos de futilidades e imperfecciones porque no comprendemos su significación!

En el caso de la hormiga-león, sin embargo, vemos muy bien que este animalito, por larva que sea, no deja de ser, considerada en sí misma, un animal perfecto, completo, cuyas actividades todas tienen una razón de ser y, por muy alejadas que parezcan de otras a las cuales preludian, se encaminan de todos modos hacia ellas.

¿Sacaremos a un renacuajo del agua so pretexto de enseñarle a respirar al aire libre, como deberá hacerlo un día? No. Pues bien: cuidemos de no sacar a los niños de su vida para enseñarles a vivir. Y como hasta ahora sabemos muy mal lo que es su vida, «dejemos largo tiempo proceder a la Naturaleza antes de mezclarnos procediendo en su lugar, por miedo de contrariar sus operaciones».

Será conveniente demostrar aquí que esta manera de ver de Rousseau encaja perfectamente con las direcciones que siguen la biología y la psicología modernas. Si analizamos las principales afirmaciones a las cuales conduce la ciencia del niño en sus más recientes formas, todas se encuentran claramente expresadas en el *Emilio*: así la *Ley de la sucesión genética* relativa al orden constante en el cual se suceden las etapas del desenvolvimiento mental; la *Ley del ejercicio genético y funcional* subrayando la importancia del juego para el desarrollo de las funciones presentes y la eclosión de las futuras; la *Ley de la autonomía* expresando la unidad, sobre la que acabamos de insistir, de la vida infantil; la *Ley de la adaptación funcional*, de la cual hablaremos; la *Ley de la individualidad*, que recuerda las diferencias intelectuales y morales de los individuos, diferencias que debería tener más en cuenta la educación.

Detengámonos un instante sobre lo que yo llamo la «Ley de la adaptación funcional» porque encierra una gran importancia práctica. Se puede formular así: «La acción se pone en juego cuando su naturaleza es apta para satisfacer la necesidad o el interés del momento.» Y de ella se deduce la siguiente aplicación pedagógica: «Para hacer actuar a un individuo es preciso colocarle en las condiciones propias para que sienta la necesidad de la acción que se desea suscitar.» Rousseau había ya dicho: «El interés presente: éste es el gran móvil, el único que lleva con seguridad y lejos», y había observado—bien es verdad que después de Montaigne—que para hacer *morder* a un niño cualquier clase de trabajo es preciso empezar por *abrirle el apetito*.

La pedagogía tradicional, que no se ocupa de la significación de la infancia, no tiene nada que ver con esta ley de la adaptación funcional. Para ella, el niño debe almacenar en su cerebro un cierto programa, fabricado según ciertas consideraciones desprendidas de la vida adulta y extraño por completo a la psicología genética. «Los más sabios, decía ya Rousseau, se interesan por lo que importa a los hombres saber, sin considerar lo que los niños están en condiciones de aprender.» Todos los medios serán buenos con tal de que lleguen a efectuar este almacenaje. Pero como este programa no ha sido confeccionado teniendo en cuenta la mentalidad ni los intereses del niño, no se llama, para que lo asimile, a las inclinaciones naturales, las necesidades psicológicas infantiles. Por tanto, las partes de tal programa no podrán jamás, si no es fortuitamente, excitar un interés verdadero, es decir, una necesidad que el niño arda en deseos de satisfacer.

Pongamos un ejemplo: la lengua materna. Con frecuencia nos quejamos de que nuestros niños se expresan mal. Pero, ¿qué se hace para suscitarles el deseo de hablar bien? Casi nada. El lenguaje es un instrumento que en las circunstancias de la vida normal sirve para algo; es una función. Ahora bien, en la escuela no se emplea casi el lenguaje en su función natural, que es la de comunicar el pensamiento.

Se hace hablar a los alumnos de cosas sobre las cuales no tienen nada que decir o que sus condiscípulos conocen ya; no experimentan, pues, ningún interés por hablar, y no teniendo ese interés, tampoco lo tienen porque lo que están obligados a decir o a escribir, esté bien expresado o no, sea elegante o vulgar. Estos discursos no tienen para ellos significación vital, no tienen utilidad en las circunstancias presentes. ¿Por qué, pues, molestarse por satisfacer una necesidad que ellos no sienten?

Rousseau lo comprendió bien. «Es un extravagante propósito—exclama a propósito de las lecciones de retórica—ejercitarles a hablar sin tener nada que decir... Creéis enseñar a vivir a vuestros niños enseñándoles ciertas contorsiones del cuerpo y ciertas fórmulas de palabras que no significan nada.»

Hay, pues, que esforzarse en la escuela en proceder de forma que los procesos mentales en vez de ser accionados en el vacío, como si dijéramos, conserven el papel funcional que les es naturalmente debido. Estoy seguro de que, ingeniándose un poco, se encontrarán infinidad de medios de restituir a estas acciones que exige el trabajo escolar, una utilidad, por lo menos, aparente, gracias a la cual será suscitado el esfuerzo necesario para cumplirlas.

Si pedís a un niño que describa un objeto, un jarro, por ejemplo, sin decirle para qué va a servir esta descripción, no estimularéis ninguna de las funciones mentales cuyo juego deba ser necesario para llevar a cabo este trabajo. En efecto, no habréis creado ningún motivo de observación; por lo tanto, no se habrá suscitado ninguna necesidad de observar y de describir. No se observa por observar, ni se describe por el placer de describir: se observa y se describe cuando se tiene un fin. Y la manera de observar y de describir variará según el fin preciso que deba alcanzar esta observación, esta descripción. El primer deber del maestro consiste en colocar al niño en circunstancias concretas tales que su observación tenga una significación, una utilidad, al menos momentánea, utilidad real o ficticia, poco importa. Volviendo a la descripción del jarro, se puede, por ejemplo, señalar como fin al alumno hacer su descripción de tal manera que otro alumno que no lo haya visto pueda, sin embargo, dibujarlo siguiendo la descripción que se le haya dado.

Y de este modo la descripción, que antes constituía un trabajo abrumador, se convierte en un juego palpitante. Nuestro alumno está interesado vivamente; ahora ve una sanción a su esfuerzo y distingue claramente la dirección en la cual debe efectuarlo; sabe que consiste en que uno de sus camaradas pueda reconstituir en el espacio y bajo forma visual lo que él mismo le ha transmitido en grafismos verbales... ¡Qué interesante resulta! ¡Con qué placer va a admirar y amar el lenguaje, maravilloso instrumento que no le habían presentado hasta ahora más que bajo sus aspectos gramaticales y rudos! El procedimiento que acabo de exponer, y que da resultados muy interesantes en la práctica, ha sido imaginado por la señorita Pittard, profesora

ra de la Escuela de segunda enseñanza, de Ginebra. Seguramente hubiera encantado a Juan Jacobo, quien imaginaba otros un poco más complicados para hacerle interesante la lectura a *Emilio*: lo importante aquí es que él había reconocido admirablemente que para poner en juego los procesos psíquicos deben estar apoyados en el contexto vital que legitima la acción. En efecto, en la vida concreta es donde nuestras funciones mentales entierran las raíces que las alimentan llevándoles la savia protectora del interés práctico; aislándolas, separándolas de su medio natural—creyendo que se las cultiva así mejor, por sí mismas—, no se hace en realidad más que matarlas, desecarlas.

Como la pedagogía tradicional, a pesar de Rousseau, no se ha dado cuenta todavía de la verdad profunda de este principio de la adaptación funcional que trata de dar al trabajo móviles interiores, se ve obligada a recurrir a la violencia, ya sea ejercida en forma de castigos o de promesas de recompensas: todo es uno. Las recompensas tienen sobre los castigos la ventaja de no deprimir al alumno, pero tanto los unos como las otras implican siempre una confesión de impotencia pedagógica si, en lugar de ser excepcionales, figuran como único resorte de toda enseñanza, pues siempre son un móvil extrínseco, que obra desde fuera.

Lo primero que, en efecto, se debía preguntar un educador no es «¿hará esto trabajar al alumno?», sino «¿constituye esto un agente de desarrollo?» El niño es un ser que se desarrolla y este factor capital, el desarrollo, debería ser claramente considerado por el educador. ¡Qué bien lo comprendió Rousseau! «La Naturaleza tiene medios para fortificar el cuerpo y hacerle crecer, que no se deben contrariar nunca.» También tiene medios para hacer crecer el espíritu y no basta no perturbarlos; la educación debe facilitar su acción. Sería, pues, necesario que, tanto en la escuela como en el hogar, se acentuara ante todo *lo que desarrolla*.

No sucede así, ciertamente. Ocurre con mucha frecuencia suponer que el niño posee en su más alto grado todas las facultades del adulto, y sus errores y olvidos son considerados como efecto de su mala voluntad. Y se le regaña en lugar de educarle. Esto es opuesto al sentido común. Además, los castigos que se le imponen, en lugar de ser adaptados al defecto de desarrollo que ha producido la falta, son, en general, completamente inadecuados. Veamos, por ejemplo, un alumno que olvida su paraguas. Esto no tiene nada de particular. Muestra simplemente que la función de retención no está en él completamente organizada todavía, que no ha adquirido aún el hábito, los automatismos o las mil pequeñas recetas mentales que a nosotros, adultos, nos permiten olvidar el nuestro de vez en cuando. Pues bien, ¿qué se hace en este caso? ¿Se le enseña a no olvidar? ¿Se intenta desarrollar su memoria, habituarle por medio de ejercicios *ad hoc* a no salir nunca de un local sin preguntarse si olvida sus chanclos, libros, abrigo o su paraguas? De ningún modo. Se le hará conjugar el verbo: *Yo no tengo memoria, tú no tienes memoria...*, etc. ¿Qué se desarrolla con este castigo? ¿Por qué, si un niño no tiene memoria, se le obliga a aprender la conjugación, que quizá sabe muy bien? De esta manera, si el alumno multiplica sus distracciones, a fin de curso obtendrá el primer premio en la conjugación de los verbos..., pero olvidará siempre el paraguas.

¿Qué se diría de una escuela de ranas en la cual cuando un renacuajo empleara más tiempo del debido en formar sus patas se le hiciera conjugar

diez veces *Yo no tengo patas...*, en vez de investigar por qué causas el desarrollo se efectúa tan lentamente y de restablecer las circunstancias naturales para favorecerlo?

El castigo es inhibitorio; puede tener razón de ser cuando se trata de reprimir un movimiento, pero es absolutamente impropio cuando hay que desarrollar una facultad.

Aparte de su eficacia, la educación basada sobre la significación de la vida del niño, a la que podemos llamar educación funcional, tiene además una gran ventaja de orden humanitario y moral: y es que hace feliz al niño, que respeta sus derechos. Psicológicamente, comprendemos bien el origen de esta felicidad. Nosotros sentimos placer o alegría cuando seguimos la pendiente de nuestras inclinaciones naturales: cuando saciamos nuestra sed, cuando satisfacemos nuestra curiosidad. El niño siente también placer realizando normalmente su destino, que es crecer, enriquecer su personalidad.

Con frecuencia estorbamos inútilmente este goce natural por efecto de una educación mal comprendida. ¿No es esto violar los derechos del niño? Rousseau lo sintió vivamente y ha manifestado una simpatía tan profunda por la infancia como nadie hasta él lo había hecho: «Amad la infancia, favoreced sus juegos... ¿Por qué queréis quitar a estos seres inocentes el goce de un tiempo tan corto que se les escapa?... ¿A qué llenar de amarguras y de dolores estos primeros años, tan fugaces, que no volverán para ellos, como no pueden volver para nosotros? Padres, ¿sabéis en qué momento la muerte espera a vuestros hijos? No os procuréis motivos de arrepentimiento quitándoles pocos instantes que la Naturaleza les da: en cuanto puedan sentir el placer de existir, hacédles gozar de él; procurad que en cualquier momento que Dios los llame no mueran sin haber saboreado la vida.»

Nuestras modernas escuelas, sin duda, han hecho grandes progresos después de Rousseau. Yo temo, sin embargo, que todavía son con demasiada frecuencia para los niños, o al menos para ciertos niños, pero para muchos más de los que se cree, verdaderos lugares de suplicio. Y generalmente son los más inteligentes los que peor se acomodan, como si precisamente sus aptitudes sufrieran tanto más por estar comprimidas cuanto más tienden a desbordarse y a salirse de los rígidos marcos que se les quiere imponer. Para convencernos de ello no tenemos más que ojear unas cuantas biografías de hombres célebres. Se puede estar seguro de encontrar en ellas lamentaciones relativas a la vida escolar. Y esto en todos los países. «Yo adquirí repugnancia por la enseñanza y no tenía ninguna especie de interés en seguir los trabajos obligatorios de la clase —cuenta Aug. Pyr. de Candolle— y no tenía casi tiempo de entregarme a mis gustos favoritos.» Y Galton: «No aprendía nada y me irritaba el marco tan estrecho dentro del cual se limitaba mi instrucción. Imploraba lo que se me rechazaba, especialmente abundantes lecturas de buenos escritores ingleses, de matemáticos bien informados, y una ciencia sólida. La gramática y los secos rudimentos de latín y griego me repugnaban. Por otra parte, el alimento literario suministrado por la escuela estaba en completo desacuerdo con mi digestión mental...» Ed. Rod no quisiera revivir su infancia «por causa de su colegio maldito». Acaba de aparecer en Alemania una obra, titulada *Schülerjahre*, en la que se encuentran coleccionados los recuerdos escolares de ciento cincuenta contemporáneos, hombres públicos, naturalistas, filósofos, literatos, artistas, etc. ¡Resulta una verdadera letanía de gemidos y recriminaciones! Varias de las personas a las que el editor

se ha dirigido no han querido contestar por no remover recuerdos demasiado penosos. Otros cuentan que la idea de un examen les persigue todavía en sueños, que se convierten en verdaderas pesadillas. ¡Hay quien llega hasta decir que si un hada le ofreciera de nuevo la juventud aceptaría con gusto, pero a condición de que su nueva vida no empezase sino después de la vida escolar!...

¿Para qué acumular más testimonios? Demasiado se sabe que la escuela no es un lugar de placer para los niños, exceptuando algunas veces la escuela de párvulos, que es quizá la que más ha aprovechado del impulso de Juan Jacobo. Pero ¿por qué al crecer no continuará el niño encontrando en su clase, como en el Jardín de la infancia, una atmósfera alegre que le comunique deseo de trabajar, de hacer el esfuerzo libre y voluntariamente?

Esta atmósfera benéfica hace falta hasta para los estudiantes de nuestras universidades, puesto que se ha reconocido que es un agente excelente de entrenamiento para el trabajo. Mi sabio colega Ph. A. Guye, en un artículo muy interesante publicado en el *Journal de Chimie Physique* sobre la organización de las investigaciones en un laboratorio de química, nos muestra las ventajas que produce crear en los laboratorios una atmósfera amistosa. «Cuánto más difícil y delicado es el trabajo que se exige al joven investigador, tanto más necesario es colocarle en un ambiente donde tome gusto por el trabajo; no se hace bien más que lo que se hace con gusto.»

¿Cuándo se obtendrá esta atmósfera amistosa en nuestras escuelas primarias e institutos?

No hay que decir que los maestros no son los responsables de esta concepción todavía demasiado disciplinaria de nuestras escuelas. Por el contrario, repasando sus revistas especiales vemos que ellos son los primeros en reclamar un poco más de libertad para sus alumnos, un poco más de flexibilidad en los programas. Pero, como todo el mundo sabe, están sujetos también a este espectro, más terrorífico para ellos que para sus alumnos: el examen. Y están obligados, a pesar suyo, a tomarle, en lugar de la vida, como brújula de sus diarios esfuerzos.

¡Y ya estamos de lleno en la pedagogía! La concepción biológica de la infancia, tal como Rousseau la ha expuesto y tal como los psicólogos y educadores de hoy día están dispuestos a aceptarla, no podrá conducirnos a ella más directamente. Es un verdadero fermento de revolución el que el autor del *Emilio* ha introducido en esta disciplina al mostrar que es necesario tomar al niño como medida de los métodos y de los planes de estudio. Juan Jacobo, nuevo Copérnico, ha colocado al alumno como centro del sistema escolar. Pero, como es natural, esto ha trastornado todas las costumbres, todos los prejuicios, y se concibe que muchos no quieran oír hablar de una reforma radical cuando ellos no sienten en absoluto su necesidad.

Reconozcamos que esta necesidad casi hasta hoy no se ha hecho lo bastante evidente para imponérsenos. Rousseau se adelantó siglo y medio a sus contemporáneos y a la ciencia de su tiempo. Por eso ha sido tan poco comprendido. Pero las nuevas generaciones, más competentes, y habiendo llegado por fin al nivel al que él se había elevado de un solo golpe, con todo conocimiento de causa le harán la justicia que le es debida desde hace tanto tiempo.