

El Concepto del Niño

Por Rousas J. Rushdoony

El niño no es solamente una persona sino un concepto, en el hecho que toda cultura tiene su propia idea y expectativa particular del niño. De este modo, el concepto del niño en una cultura motivada por la adoración a los ancestros es radicalmente diferente al concepto de la cultura actual. El niño nace en una cultura y es amado y honrado en tanto que cumple las expectativas de esa cultura.

Entonces, ¿Cuál es el concepto cultural moderno del niño? Dingwall ha llamado la atención al énfasis en los Estados Unidos sobre la “pureza” y la “inocencia” del niño, y la supremacía de la idea de que “el niño es la esperanza del futuro.”¹ Dingwall está equivocado al considerar esto como una aberración exclusivamente Estadounidense, en el hecho de que en Inglaterra también se tiene tal pensamiento. Hemming y Balls, en *El Niño Tiene la Razón*, pueden sostener que “nosotros los adultos tenemos en nuestras manos la felicidad futura, el carácter y los logros de nuestro país... Un niño no ‘nace en pecado,’ no está ‘lleno del viejo Adán,’ es un puñado de carne viviente, lleno de buena voluntad, reflexivo y sensible, neutral en cuanto al bien o al mal... y se halla totalmente en las manos de personas mayores.”² La pureza y la inocencia del niño se ven básicamente como una neutralidad moral. El niño es pasivo y ha de ser moldeado.

Esto va totalmente en contra del antiguo concepto Protestante del niño quien es visto como (a) una creatura hecha, de forma sorprendente y maravillosa, a la imagen de Dios, y con responsabilidades impresionantes, y sin embargo (2) concebido en pecado, es decir, nacido con una predisposición al pecado, en pecado original, que radicalmente manchaba todos los aspectos de su ser. A los niños escolares de Nueva Inglaterra una vez se les enseñaba, “en la caída de Adán todos hemos pecado.” En este concepto, en términos de este doble aspecto del niño, la educación implicaba dos hechos fundamentales, primero, educación en la dignidad y en las grandes responsabilidades de alguien creado a la imagen de Dios, y segundo, disciplina en la comprensión de que esta responsabilidad no podía ser llevada a cabo a menos que el viejo Adán fuese mortificado. Esta actitud influyó por mucho tiempo en la educación. Persistió por bastante tiempo en los Estados Unidos y en otros lugares en el contenido del currículo, en el énfasis moral de los lectores. El “*Salmo de la Vida*” de Longfellow resumía esta meta educativa, frecuente e influyente mucho después de que la ortodoxia Protestante se había desvanecido:

¡La vida es real! ¡La vida se toma en serio!
Y la tumba no es la meta

.....

1 Eric John Dingwall: *La Mujer Americana*, p. 123. Nueva York: Signet Bks., 1958.

2 De Hemming y Balls: *El Niño Tiene la Razón*, p. 3, citado en E. W. Crabb: *Entrena al Niño*, p. 63, Londres: Paternoster, 1954. Los Románticos Ingleses sobrepasaron a los pensadores Norteamericanos en su exaltación del niño. Un poco más tarde, encontramos a Martin Farquhar Tupper, por ejemplo, diciendo, en su *Filosofía Proverbial*, “Un niño en una casa es un manantial de satisfacción, un mensajero de paz y amor: Un lugar de reposo para la inocencia en la tierra; un eslabón entre los ángeles y los hombres; y no obstante, es un talento al crédito, un préstamo que ha de ser pagado con intereses...” (1847).

En el amplio campo de batalla del mundo,
En el campamento de la Vida,
¡No seas como el ganado bobo, que tiene que ser dirigido!
¡Sé un héroe en la lucha!

.....

Estemos, entonces, erguidos y actuando,
Con un corazón dispuesto a cualquier destino;
Aún alcanzando logros, aún prosiguiendo,
Aprende a trabajar y a esperar.

Innumerables niños memorizaban y recitaban estas líneas como parte del trabajo en clase y aprendían tanto a trabajar como a esperar. Pero los niños educados sobre un concepto de la vida, no como batalla sino como juego, y con un énfasis en sus necesidades, no pueden ni trabajar ni mucho menos esperar.

Pues el énfasis ahora es en las *necesidades* del niño, no en las *demandas* y *expectativas* de la cultura. Hubo una vez en que la literatura para los jóvenes abundaba en un énfasis sobre lo que el joven necesitaba saber, cuál era su armadura espiritual, qué lo hacía un hombre completo, un granjero completo, un zapatero o un aprendiz, todo sobre la premisa de su responsabilidad para con la cultura y en su incapacidad personal si dejaba de cumplir los requerimientos de la hombría y la fe. Pero ahora el enfoque es radicalmente diferente. Los padres son inundados con información respecto al tratamiento de este recién nacido mesías, la esperanza del futuro, y sus necesidades. Se les dice lo que los padres deben saber sobre las necesidades de sus niños, y el incalculable daño que se puede producir a causa de la ignorancia de padres bienintencionados. Las necesidades se presentan de manera muy específica en una variedad de libros, como por ejemplo, el niño de los tres a los cinco años, los niños de los cinco a los diez, y así sucesivamente. Hoy, tener un niño, ya no es un acto natural sino un asunto de dolorosa investigación. La educación “esencial” es la que se hace en términos de las necesidades del niño, no en términos de los requerimientos de Dios y de la sociedad. Las consecuencias, claro está, son niños que son dirigidos por el grupo y centrados en el consumo, cuya actitud hacia la vida es una de apetito en lugar de la responsabilidad.³

Las implicaciones de tal educación tienen un alcance trascendental. Cuando las necesidades del niño son lo principal, y se asegura una neutralidad moral con relación al bebé recién nacido, entonces la responsabilidad básica y la culpa es del estado y de la sociedad, y la acción correctiva no es la acción personal sino la acción social y estatista. No es el hombre el que necesita cambiar sino más bien la sociedad. De este modo, la esperanza persistente es que un buen omelet se puede hacer con huevos malos, para usar un adagio apropiado. El siguiente resultado es que el estatismo florece en tal contexto.

³ El niño está bien consciente de esta orientación. De la propia experiencia del autor en una escuela de vacaciones de una iglesia, quien miró a un niño que había abusado, por un período de años, de la insistencia de todos los maestros, que en un esfuerzo cariñoso por llenar las necesidades del niño, decían que sería ganado. Finalmente, cuando la paciencia de una maestra rebasó el límite y dio paso, debido a una conducta deliberadamente provocativa, a una ira explosiva, el muchacho, temeroso de que el castigo por fin fuera a llegar, chillaba, “¡No vayas a golpearme! ¡No vayas a golpearme! ¡Lo que necesito es amor y afecto!”

Una vez más, tal educación es “para la vida” y de este modo es impotente en términos de las realidades de la vida en el hecho que la vida es vista en términos de necesidades y apetitos. Como Crabb ha señalado, la educación se llevó a cabo una vez en términos de la vida y la muerte por igual, la totalidad de la realidad, y tenía, como un elemento de su disciplina, el concepto de la omnisciencia de Dios. “Tú eres el Dios que me ve” (Gén. 16:13) era algo que se establecía en el contexto de la responsabilidad y en el hecho de rendir cuentas. Este mundo era “un valle para la edificación del alma”, y la verdadera disciplina, la que “brota de una convicción interior,” es la meta de la educación. El hacer escarmentar era un acto de gracia por parte de Dios y una manifestación de cuidado y gobierno por parte de los padres y la escuela.⁴ Que esta acción de aplicar escarmiento fuese imperfecta, y que en sí misma a veces se viera afectada por el viejo Adán en la vida de quien la aplica, es algo que no necesita decirse, pero el hecho que esta era en verdad una manifestación de amor e interés es algo igualmente cierto. Y, aunque hay mucho de valor en los estudios modernos sobre los niños, la orientación básica no puede ser aceptada. El trasfondo de su pensamiento se puede entender estudiando una obra muy influyente en su día y frecuentemente reimpressa, escrita en 1904 por Horne, profesor asistente de Filosofía y Pedagogía en Dartmouth. Según Horne la meta de toda la historia, la evolución y la educación es esta: “el individuo *no* es lo universal, pero lo será.”⁵ Desde el tiempo de Horne la orientación ha llegado a ser menos filosófica pero no menos centrada en el individuo y más y más en términos de necesidades. Si la política internacional ha requerido una revalorización de la educación, ha sido únicamente para cambiar el concepto de necesidades del individuo al estado. Se necesitan científicos e ingenieros. La responsabilidad y la disciplina son requeridas en términos de las necesidades del estado, no en términos de Dios y la creación a Su imagen. Como resultado, *aunque el contenido del currículo puede mejorar, las metas educativas han sido cada vez más disminuidas*. La religión del estatismo no puede crear personas responsables; solamente puede forzar la responsabilidad, terminando de ese modo en el mismo externalismo contra el que Dewey y sus seguidores se rebelaron con tanta fuerza. Pero el externalismo es el único recurso, el otro es el colapso, si rechazamos aquella ortodoxia Cristiana que produce responsabilidad. De este modo la educación ha llegado a ser estatista por defecto, no teniendo otra alternativa excepto el Cristianismo. De acuerdo a Lazarsfeld y Thielens, siendo ellos mismos estadistas por simpatía, en aquellas universidades que califican, basados en sus estándares, como de alta calidad, el 58% de los científicos sociales son “permisivos,” es decir, estadistas en su fe, y otro 30% son algo permisivos, y solamente un 12% son conservadores. En las universidades catalogadas como altas medianas, el 44% son estadistas, el 33% son “algo permisivas,” y el 23% son conservadoras. Las universidades bajas medianas son 27% permisivas, 24% algo permisivas, y el 49% conservadoras, y las universidades de “baja” calidad lo son porque son ‘solamente’ 22% permisivas, 19% algo permisivas y 59% conservadoras.⁶ Si estas cifras han de creerse, tenemos el lamentable espectáculo de un porcentaje muy grande de todos los científicos sociales dedicados al concepto estatista que hoy está destruyendo rápidamente toda la libertad y prostituyendo todo el conocimiento.

Aparte del desprecio implícito de la libertad y el aprendizaje, aparece otro hecho en este

4 Crabb, *op. cit.*, pp. 32, 114 f.

5 Herman Harrell Horne. *La Filosofía de la Educación*, p. 286, Nueva York: Macmillan, 1908.

6 Paul F. Lazarsfeld y Wagner Thielens, Jr., con un reporte de campo por David Riesman: *La Mente Académica, los Científicos Sociales en un Tiempo de Crisis*, p. 162. Glencoe, Ill.: The Free Press, 1958.

reporte, el uso de la palabra “permisiva” como equivalente a una creencia en el estatismo, el socialismo y la planificación de asistencia social. A primera vista parece una presunción monstruosa, y algunos críticos han hablado sin rodeos sobre esto como una terminología evasiva y perjudicial. Este puede ser sin duda un elemento de esta actualidad, pero, más que eso, refleja un trasfondo muy definido en la fe educativa y el lenguaje de la escuela de Dewey. Dewey, reflejando la fe desarrollada de la Ilustración y de Froebel, al enunciar en 1900 las tres premisas de la educación, comenzó la asociación de la permisividad con el estatismo. Dos de las tres premisas declaraban que el punto focal principal de la educación era el entrenamiento en la vida grupal o cooperativa en una sociedad estatista lo que era visto religiosamente por Dewey como el verdadero Reino de Dios. Una tercera premisa declaraba “que la raíz primordial de toda actividad educativa se halla en las actitudes y actividades instintivas e impulsivas del niño, y no en la presentación y aplicación de material externo.”⁷ Dewey también declaró, “La conducta del estudiante debiese ser gobernada por él mismo de acuerdo a las necesidades sociales de su comunidad, más bien que por leyes arbitrarias.”⁸ La permisividad y el estatismo están asociados de una manera esencial. La noción de la responsabilidad por el estado inevitablemente implica la rendición de la responsabilidad del individuo ante el grupo y el estado. Cada período de deterioro social y de estatismo ve también el surgimiento en popularidad del concepto de permisividad. Llega a ser una necesidad básica del hombre “libre,” ahora visto como libre solamente en términos de emancipación del trabajo y de la responsabilidad. El estatismo es libertad y permisividad para el hombre en fuga total de las responsabilidades de la hombría, en rebelión contra los requerimientos de Dios, y con un amor inmaduro hacia el juego en lugar de amar el trabajo. “La gloriosa libertad de los hijos de Dios” es para ellos una esclavitud indescriptible. El concepto del niño en términos de necesidades y neutralidad moral inevitablemente implica una reinterpretación radical del concepto de libertad. Educacionalmente, al niño considerado en términos de necesidades se le deben proveer promociones automáticas para impedir algún sentido de inferioridad, frustración o falta de ajuste. Socialmente, al mismo niño se le debe garantizar la seguridad desde la cuna hasta la tumba, no sea que se produzca un trauma psíquico. La cura para el fracaso en el aprendizaje es devaluar el aprendizaje, y la cura para el fracaso social es devaluar el éxito. Inevitablemente, los únicos maestros que tienen éxito en términos de tales escuelas son aquellos que comparten las premisas básicas, o que lánguidamente permiten su propagación con el resultado que, a pesar de los títulos académicos, los maestros son cada vez menos maestros y cada vez más propagandistas del credo estatista. Su obvia inferioridad ha sido sustancialmente demostrada por el programa de aplazamiento del reclutamiento del ejército que revela que los maestros candidatos no solo son los más bajos en inteligencia y habilidad en cualquier grupo, y por un margen sustancial, sino que aquellos que se dirigen a la administración escolar son un grupo radicalmente inferior. Como comenta Whyte, analizando las cifras, “Ahora es bien evidente que una gran proporción de la gente joven, quienes un día estarán a cargo de nuestro sistema escolar de secundaria, son precisamente aquellos con la menor aptitud para la educación de todos los Americanos que asistan a la universidad.”⁹ Los educadores no están dispuestos a admitir estos hechos, y, cuando se ven

7 John Dewey, “Principios Educativos de Froebel,” *el Registro de la Escuela Primaria*, p. 143, Vol. I, no. 5, Junio, 1990.

8 John Dewey, Artículo I, “Los Principios de la Educación Progresiva,” *Educación Progresiva*, p. vi, Vol. I, no. 1, Abril, 1924.

9 William H. Whyte Jr.: *El Hombre Organización*, p. 83 f. Nueva York: Simon and Schuster, 1956.

obligados a hacerlo, abogan porque los bajos salarios alejen a los mejores candidatos.¹⁰ Pero la falsedad de esta afirmación es evidente cuando se deja en claro que lo mismo se aplica a los sistemas de pago elevado, y el hecho de que los *administradores, generalmente bien pagados, representan el calibre más bajo de todos*. Entonces el dinero no es el tema, porque al menos la administración atraerá a hombres de habilidad y aptitud intelectual. El hecho es que la educación estatista, descansando en una filosofía repugnante para los hombres libres y responsables, no atrae, ni puede hacerlo, a hombres de gran nivel. Sin embargo, las escuelas Cristianas, a menudo pagando menos, son capaces de atraer a hombres dedicados y a hombres culturalmente instruidos, esto a pesar de algunas desventajas que enfrenta un concepto joven y en desarrollo de la educación. C. S. Lewis ha comentado acertadamente sobre la situación educativa, llamando la atención a “lo tragicómico de nuestra situación – continuamos clamando por aquellas cualidades que estamos convirtiendo en imposibles... En una especie de simplicidad espantosa removemos los órganos y demandamos la función. Hacemos hombres sin pechos y esperamos de ellos virtud e iniciativa. Nos reímos del honor y nos impactamos de encontrar traidores en medio nuestro. Aplicamos la castración y les pedimos a los castrados que sean fructíferos.”¹¹

En tanto que la educación sea estatista, el concepto del niño y del hombre también será estatista. Estaremos ocupados castrando y pidiéndoles a los castrados que sean fructíferos. No es suficiente sostener escuelas privadas y Cristianas en medio de una cultura estatista. Las dos son, en última instancia, mutuamente excluyentes. En 1922 el estado de Oregon intentó hacer toda la educación estatista, siendo detenido únicamente por una Corte Suprema aún dedicada a los antiguos conceptos. Pero, como Clark lo ha declarado, “bajo cualquier gobierno el principio Cristiano es simple: Dad al César lo que es del César, y a Dios lo que es de Dios. Los niños no le pertenecen al César.”¹² El Cristiano no puede reposar contento con obtener una indulgencia para sí mismo; debe atacar el concepto estatista fundamental, separando toda la educación, incluyendo las escuelas parroquiales, privadas y Cristianas, lo mismo que las escuelas “públicas,” del estado y de la ayuda financiera estatal en alguna forma. La educación estatista es, en última instancia, la aniquilación del hombre como hombre. Para el estatista el pensamiento de la retirada de cualquier área del alcance del gobierno es algo que le huele a anarquismo, a la época del oscurantismo y al colapso total. Atacar la educación estatista es ser vilipendiado como un enemigo de la educación. Incluso los críticos de la educación contemporánea que son estatistas en sus premisas están sujetos a un ataque vengativo e irracional. Pero el asunto inevitable permanece: la educación estatista es el baluarte de este concepto estatista de la vida, capacitándole para moldear al niño a su fe y para arrasar con cualquier forma no estatista de cultura. No puede haber un ataque al estatismo sin un ataque similar contra la educación estatista. La educación debe ser verdaderamente libre. Las iglesias no han perecido por habérseles cortado los fondos estatales en varios países. Más bien, han prosperado y están ganando una nueva vitalidad y una nueva relevancia. De igual manera, la “destitución” de la escuelas producirá una verdadera erudición y una educación vital.

10 Para un análisis objetivo de la riqueza en fondos de impuestos que se destinan a la educación, vea Roger A. Freeman: *Las Necesidades de la Escuela en la Década por Venir*. Washington: Instituto para la Investigación en Ciencia Social, 1958. La educación, en lugar de pasar hambre, es superada solamente por la defensa nacional en lo que se refiere a gastos.

11 C. S. Lewis: *La Abolición del Hombre*, o Reflexiones en la educación con referencia especial a la enseñanza del Inglés en las escuelas superiores, p. 16. Nueva York: Macmillan, 1947.

12 Gordon H. Clark: *Una Filosofía Cristiana de la Educación*, p. 195 f. Grand Rapids: Eerdmans, 1946.



Este artículo es el capítulo seis del libro del Dr. Rushdoony titulado ***Esquizofrenia Intelectual***, cuyo subtítulo es *Cultura, Crisis y Educación*, Presbyterian and Reformed Publishing Co. Phillipsburg, New Jersey, 1980. © Copyright 1961.