

La Educación estética en la Escuela Primaria

La idea de incluir la educación estética en los programas de la escuela elemental, no es solamente de nuestro país, aunque no parece tener en otras partes el mismo significado. Entre nosotros, la creación preocupaciones de orden más económico que pedagógico.

En 1906 cuando Gastón Quenioux comenzaba una activa propaganda en favor de su método de dibujo, hacía notar los peligros que corrían nuestras relaciones comerciales con los extranjeros.

Los artistas se perdían en rebuscamientos que no llevaban sino á excentricidades admiradas en pequeños corrillos ó copiaban incesantemente á antiguos artistas. Durante este tiempo, los alemanes, austriacos, ingleses, belgas, menos encumbrados por *la herencia del arte* que entre nosotros pesa sobre las tentativas de arte nuevo, inventaban con felicidad, estilos nuevos. Su producción bien pronto confundía á la nuestra.

En la sesión del 24 de Marzo de 1910 del Senado, durante una discusión sobre el régimen de las aduanas, Rosenthal dió cifras significativas. Para el mueble, otrora triunfo de nuestra industria, de 1892 á 1908 nuestras exportaciones han aumentado apenas y las importaciones extranjeras, han triplicado. En los bazares de 1892 á 1910 nuestras exportaciones no han variado y la importación se ha sextuplicado. Había en París en 1884, 3000 escultores y solo 1500 en 1910, 3000 tapiceros en 1885 y solo 300 en 1910; 20 casas extranjeras de mobiliario, 8 de orfebrería, 10 de tejidos, 5 de cerámica.

La causa inicial de esta crisis la daba Laborde en 1856 cuando reprochaba « la manía arqueológica que nos lleva á la imitación de todos los estilos, unos después de otros ». Ya Musset en sus *Confesiones de un niño del siglo*, había dicho: « Nuestro siglo no tiene formas. No hemos sabido dar el carácter de nuestro tiempo ni á nuestras casas, ni á nuestros jardines, ni á nada. . . . No vivimos sino de ruinas como si el fin del mundo estuviese próximo ».

Estas quejas no fueron oídas y se ha llegado según las predicciones de León Laborde, á que el extranjero en lugar de comprarnos copias de nuestros antiguos estilos, los fabricara por sí mismo. Hoy, desde las tentativas hechas en 1900, se trabaja por un estilo

original para que la Francia pueda reconquistar su supremacía». Es esa la justificación del método de M. Quenioux.

Se hizo, decía, todo lo que era posible por impedir la creación de este estilo original.

En las escuelas, en los liceos, los niños se ocupan solo en copiar obras de arte, yesos sin vida y sin color. La espontaneidad es destruida, toda observación de lo real, toda imaginación. Es necesario pintar los yesos de la escuela, cultivar la facultad de observación por el dibujo de objetos reales y coloreados, dar amplio sitio al croquis natural y favorecer el enriquecimiento y el desarrollo de la imaginación por ejercicios libres de arte decorativo. Este método, que no es sino una cultura de la espontaneidad, nos revelará los dones naturales allí donde existan, permitirá el descubrimiento y la formación de futuros artistas, originales seguramente, puesto que no habrán copiado ni imitado nada antes de haber asegurado y desarrollado su arte personal y formará al mismo tiempo, el gusto de aquellos que incapaces de crear, sabrán admirar y elegir entre los artistas esta originalidad, esta sinceridad en las obras, que sentirán por sí mismos.

Por otra parte, hay en esto, motivos poderosos para los intereses franceses, fuera y dentro del país, razones de orden más general, válidas no sólo para las artes plásticas sino para todas las artes; de aquí la educación estética en los programas de la escuela elemental. Estas razones son muchas y diversas; pero una es esencial y primordial: la separación progresiva de los artistas y el público. A una pérdida del gusto en el público corresponde un alejamiento de los artistas, un refinamiento del gusto y una complicación de la técnica.

Los dos fenómenos son paralelos, uno causa del otro. En épocas clásicas, el arte estaba en estrecho contacto con el público, porque el público al cual estaba destinado, era el público amante del arte. El desarrollo de las sociedades, la democracia, el incremento considerable, de una pequeña burguesía, la cultura rudimentaria dada á una clase obrera ávida de arte, aumentan desmedidamente la extensión del público. No es en lo sucesivo á una corte ó á una élite burguesa á quien debe gustar un autor dramático, un músico, un poeta, es á una multitud infinitamente diversa, de cultura desigual y que va desde las almas simples que no piden al arte sino una satisfacción sensual inmediata y reposo y olvido de sus penas cotidianas hasta los amateurs esclarecidos, semi-artistas que piden al arte una observancia de lo real, una forma perfecta.

¿Cómo satisfacer tantos gustos? Sólo lo han podido ciertos genios cuyas obras tienen algo para todos, hombres cultivados y gente del pueblo: Daniel de Foe, Cervantes, Manzoni y más recientemente Tolstoi. A defecto de estos raros y preciosos genios, los artistas deberán esforzarse en mostrar su arte y estar cerca del público. Un malentendido ha hecho que ellos no lo quisiesen; pero es necesario reconocer que si lo hubiesen querido no lo hubiesen podido.

El éxito del cinematógrafo en que las vistas sacuden los nervios por la risa ó el terror, decae visiblemente en el gusto general. Y como el público siente la necesidad de un arte no sentido por sus an-

tepasados, á causa de su ausencia total de cultura, se ha dado su arte, ha producido espontáneamente sus artistas, teniendo aquellos que merecía. Hubo dos artes, podríamos decir, como hubo dos públicos. Los verdaderos artistas alejados cada vez más del gran público se entregaron á un núcleo cada vez más restringido. Su arte se hizo cada día más complicado, más delicado y encantador, pero también menos general. Mallarmé era el poeta de los delicados, ininteligible, aún para éstos mismos. Copée, el poeta de los «humildes», vulgar (en una parte de su obra, demasiado banal para su público). Es así que se llegó, por una parte á los pintores perdidos en rebuscamientos sutiles, sin belleza, sin ver en las figuras y en los paisajes otra cosa, que lo que ve el común de los hombres, sin restituir á los objetos la vida; y por otra, á la insulsa coloración de las cintas del cinematógrafo, el afiche banal, las litografías de dibujo y colores convencionales, la pintura *l'échéé*, el arte de todos los conciliadores complacientes de lo real; á los escultores discípulos inteligentes de Rodín, inventores de la escultura impresionista, á los maestros, atormentadores de la materia á cambio de la redondez amable y pulida de la solemnidad profunda de los monumentos conmemorativos. Hay escritores amantes del arte, estilistas incomparables, psicólogos sutiles y romanceros populares destructores de la lengua francesa, ocupados sin cesar en dar una forma nueva á los viejos cuentos de hadas.

Vemos los músicos, los técnicos puros, vueltos á un arte únicamente objetivo, después de las confesiones extravagantes de los románticos, amando su arte por sobre todo, fuera de todo, pasmados ante un acorde original y la complaciente y perversa dulzura de los aduladores del populacho, de la chusma *vérista*, la canción de café concierto ó de la calle.

El magnífico esfuerzo intentado por Berlioz para dar á todos la música de todos, esfuerzo que es el éxito del genio creador del hombre, ha sido vano. Berlioz fué condenado por los delicados que lo acusaron de «escribir mal».

Es así que nació la fórmula del arte por el arte, la fórmula definitiva del arte actual. Es así, que vemos en museos, exposiciones, pequeños salones, raros visitantes que admiran el ingenio ó lo que se llama el enriquecimiento de la técnica y calendarios y cajas de masticilla se ofrecen á los compradores, reproducción de amorcillos ó un nacimiento de Venus en azúcar rosa. Salas de concierto exiguas donde *aficionados* escuchan durante algunos momentos la graciosa pavana que se escribió para una infanta difunta ó los pasos que se deslizan suavemente por la flauta de un fauno y en las galerías del teatro los auditores congestionados se rehacen de las desdichas de Paillasse ó de las inquietudes de Carlota. Bosquecillos semicercados donde suspiran voces descalabradas y encantadoras, cimas de donde descienden acentos desdeñosos, el lamento grave de Berenice.

He señalado el grave peligro de este alejamiento progresivo, de este aislamiento de los artistas; he indicado al mismo tiempo el descenso continuo de este arte inferior que se da á la multitud. He indicado el peligro para los artistas y para la multitud. El arte

separado de la vida, buscando su fin en sí mismo, se marchita, desaparece. La pintura, desviada de su tradición y de su verdadero fin se reduce á la pintura de caballete: pequeños cuadros para las galerías. La pintura al fresco á pesar de los esfuerzos de artistas como Baudoin, no existe más. Los poetas dan obras breves. Los romances simplifican sus historias y su lengua. Después de las construcciones sólidas y vivientes de un Balzac ó de un Manzoni, se tienen breves recitados relatados con arte: la simplicidad es allí un despojo y los balbuceos de un «oïdor ingenuo» ó de una obrera súbitamente transformada en artista son el fin del fin. Los autores dramáticos (aquellos que no hacen el teatro á golpes de puño y á cuchilladas) son ininteligibles.

Los músicos van más lejos en el rebuscamiento de lo exquisito. Desviados á la vez de las creaciones clásicas y de las confidencias románticas, producen obras cortas, de un arte perfecto, de una distinción de forma irreprochable. Ellos no ocultan su cuidado de reducir al mínimum la longitud é importancia de sus obras, de insinuarse solamente en la vida de sus contemporáneos, de no turbarla; algunas frases discretas, una palabra que hace sonreír, eso es todo.

Una música que se hace sublime: nada de melodía, de efusiones, de forma, de elección de sonoridades, de acordes, de arpeggios, nada.

Por parte del público la barbarie, mezcla de estilos, el caos: una arquitectura que recuerda á la vez las construcciones en manteca de cerdo que exponen los salchicheros y los puzzles pintarrajeados que vienen de Alemania ó de los alrededores, una literatura perversa, perpetuamente arreglada y optimista, una música cada vez más baja. La amorosa sensualidad y la línea ondulante de los violoncelos, la pasión tierna y blanda y después el golpe de un grosero realismo la pieza de gran espectáculo con no importa con qué orquesta, los estribillos populares, los golpes de timbales, el chauvinismo de los trombones. Después nada entre estos dos artes, uno que huye á fuerza de sutilidad, otro á fuerza de grosería. Por una parte débiles voces predicando en el desierto y por el otro, la forma más deplorable del arte: el cinematógrafo. Es para concluir con este peligro que se quiere dar á todos un mínimum de educación estética. Se espera, así, alejar al público del arte miserable y grosero que se le ofrece y llevarlo á darse un arte más elevado y ofrecer á los artistas un público más preparado para comprenderlos renovada su sensibilidad para darse más estrechamente á la vida actual, á las emociones y á las imágenes de que tiene necesidad su arte. Refinar el gusto del público, enriquecer el de los artistas, acercar á ambos, volver á la época en que el artista era verdaderamente un hombre del pueblo, en que su voz era la voz de un pueblo, he aquí á lo que se aspira cuando se quiere introducir la educación estética en la escuela primaria.

El entusiasmo con que ciertos apóstoles han predicado la nueva cruzada, los esfuerzos hechos por todas partes, la elocuencia de los escritores y conferencistas han conseguido algún éxito. ¿Qué se pretende? Formar el gusto de los niños.

Queremos, como ya lo dijimos, unir artistas y público. Dar á los niños el mínimum de educación estética que les permitirá más tarde

gustar una obra bella así como le damos el *mínimum* de educación científica que les permite iniciarse en los nuevos descubrimientos. Se trata de preparar un público para los futuros artistas.

Es decir, habituarlos á ver las cosas del punto de vista de lo bello así como el principio de toda educación moral es habituar á los niños á considerar los sucesos y los hombres del punto de vista del bien. La admiración estética no es un sentimiento natural de todos los hombres; lo que se tiene es, en general, la satisfacción inmediata que da al espíritu la sensación de cosas con las cuales se siente familiarizado: el escalofrío del melodrama que no exige ningún esfuerzo al pensamiento, la comicidad del vaudeville, la imagen groseramente colorida, la melodía fácil donde las frases banales se adivinan.

Amiel ha notado la necedad egotista de algunos paisanos que, ebrios, en una noche estrellada, llena de reflejos, de sonidos y perfumes entonan bajo las ventanas canciones obscenas. Incapaces de contemplar la belleza se entregan á la satisfacción de sus bajos instintos. He oído, por mí mismo, en Florencia, en la capilla de Miguel Angel, á visitantes reír y ridiculizar estatuas sublimes como por el temor de ceder á la admiración que inclinaba á los demás. Aprender á admirar y á contemplar, son los dos primeros puntos de la educación estética. Tratándose, en cambio, de la educación estética de los adultos la tarea es más fácil. Pero vamos á ocuparnos no de adultos sino de niños de la escuela primaria, que han adquirido el gusto de lo bello abandonados á lo feo.

¿Qué hay en el espíritu del niño, sobre qué podríamos apoyarnos para darle cultura? ¿Qué disposiciones hay á la contemplación, á la admiración? ¿Qué representa del punto de vista estético?

II

He tratado de los fines de la educación estética en los niños para formar el gusto. Pero este vago deseo no puede servir de programa porque es impreciso. Formar el gusto en los niños es ponerlos en estado de producir lo bello, á fin de elevar por todas partes y especialmente en Francia el nivel del arte decorativo y de un modo más general, el arte de todos los artesanos, es decir, ponerlos en estado de gustar lo bello á fin de hacer al público capaz de sentir y amar un arte.

Producción, ó si se quiere, acción y contemplación, tales nos han parecido ser las dos partes constitutivas de la educación estética. Y me propuse buscar en la psicología del niño, qué facultades, qué tendencias permiten la posibilidad de esta educación. Pero antes de ir más lejos es necesario una observación susceptible de un largo desarrollo, que es de la mayor importancia.

Estas dos partes de la educación estética ni se confunden ni se pueden suplir.

La acción no es suficiente sin la contemplación ni para formar el gusto (sobre todo en lo que contiene de discernimiento) ni para desa-

rrollar y cultivar la admiración, ni para enriquecer el espíritu de imágenes, que es uno de los principales beneficios de la cultura estética.

No es dibujando el «Lobo y el cordero» ó el «Zorro y la cigüeña» que los niños aprenderán á admirar y á comprender el arte de Barye y de Oudry y sobre todo, á sentir las diferencias que los separan, ni cantando el «Himno de tiempos futuros» aprenderán á amar á Beethoven, ni escribiendo composiciones francesas, describiendo la selva en Otoño, donde aprenderán á estimar el arte de Ronsard ó de Samain. Por la práctica de un arte se adquiere más ó menos habilidad en este arte, pero no se adquiere por eso más competencia para juzgar las otras artes ni aun la suya misma.

¡Cuántos obreros de arte dotados de gusto que saben hallar el engarce que da más valor al ópalo ó á la esmeralda, quedarían indiferentes ante los jarrones de Vaphio ó el tesoro de Boscoréale!

¡Cuántas modistas adornan deliciosamente un sombrero y nada experimentarán ante un Gainsborough ó un Reynolds! Y los que sobrepasan en un arte este primer grado del artesano que son ellos mismos artistas, no son mejores jueces ni en su arte ni en otros. Se sabe que, excepción hecha de Fromentin, los pintores están lejos de ser críticos de arte.

Los mejores críticos musicales de nuestro tiempo no son músicos y los más sutiles compositores, los más hábiles técnicos que hacen ó hicieron crítica se han mostrado siempre injustos para sus colegas que no escribían música semejante á la suya. Los artistas son capaces de apreciar el mérito de sus obras si bien se aferran demasiado á la técnica y de una manera general á la forma. ¿Pero qué decir de aquellos en que el ejercicio de las artes habrá apenas excedido los primeros balbuceos y que no conocen otras artes que las que han producido? Es que la práctica no es una cultura aun en los trabajos manuales donde en vigor sería concebible. Dibujar, sin duda, es aprender el dibujo, modelar es aprender escultura, cantar, realizar un bajo ó construir una fuga, ó comentar un tema es aprender la composición musical: no es formar el gusto, no es discernir lo bello de lo malo (solamente lo bien ejecutado de lo mal hecho), no es distinguir el arte sincero del arte falso, es hacer del arte un fin y no lo que debe ser, un medio de cultura del espíritu. No debemos soñar en hacer de los niños de la escuela primaria artistas; es necesario enriquecer el espíritu con goces estéticos y en general, con emociones y asociaciones de ideas que pueden elevar á la educación estética. Tanto como la Geografía ó la Física, el arte no puede ser estudiado por sí mismo. Como todas las otras disciplinas debe servir á la cultura, debe ser, según la expresión de Tyndall «no una rama de la enseñanza sino un medio». A eso, la actividad no puede seguramente por sí sola llevar.

Si insisto sobre esta idea previa es que hasta aquí la acción, la actividad estética casi sola ha reinado en las escuelas en detrimento de la contemplación. Allí hay, á mi parecer, un error ó por lo menos una confusión que es preciso señalar.

Desde que se ha pensado hacer en los programas de la enseñanza primaria un pequeño sitio á la educación estética, se ha con-

cebido esta educación, esta disciplina nueva sobre el mismo plan que las otras disciplinas. Por todas partes los pedagogos señalaban el peligro de una enseñanza que dejaba á los alumnos pasivos, que no ejercitaba su actividad. Los maestros estaban invitados apremiantemente á suprimir las lecciones ex-cátedra, á conversar con ellos, habituarlos á responder y á interrogar, á hacerles trabajar durante la clase; el maestro no estaba allí sino para dirigir esta acción. En la enseñanza secundaria los cursos desaparecían poco á poco; los cuadernos de notas no ocupaban el sitio preponderante que tenían hace 10 años.

En las facultades, que fueron su último refugio, desde lo alto de la cátedra la enseñanza pierde su importancia: las conferencias, los estudios prácticos. Se organizan junto á los cursos; se crean laboratorios, talleres, donde la actividad de los estudiantes se ejercita de una manera mucho más considerable y más provechosa que la atención á la palabra del maestro.

Esta preponderancia de lo que se ha llamada singularmente el *método activo*, estaba á la vez conforme con lo que podemos saber de la psicología del niño y parecía destinado á dar resultados mejores que otro. Se sabe, en efecto, que el niño aprende á conocer poco á poco el mundo que lo rodea por una serie de observaciones y experiencias que ponen en juego su actividad. Observa, escucha, toca y explora los objetos, imita la actividad de los demás, camina, habla.

Hacerle obrar así en la escuela es continuar formándole en el sentido en que se forma por sí solo, no es establecer solución de continuidad entre la escuela y la vida, es desenvolver en el niño la curiosidad y el espíritu de iniciativa; el gusto y el deseo del libre examen, es emplear el mejor método para cultivar el espíritu. Es el método que parece lógico aplicar en materia de educación estética.

El procedimiento bueno para las otras disciplinas ¿por qué no puede ser bueno aquí?

Se enseña al niño el manejo de su idioma haciéndole hablar y escribir, la Aritmética haciéndole contar, la Ciencia haciéndole observar; se le educa moralmente haciéndole vivir bien; intelectualmente, haciéndole pensar bien, fisiológicamente haciéndolo obrar con precisión y energía y se le educará estéticamente, si así puede decirse, excitándole en producir obras bellas, crear lo bello. La unidad de la enseñanza, formación física, intelectual, moral y estética está así, realizada. El mismo método, el mismo instrumento sirven á la cultura del espíritu bajo todas sus formas.

De acuerdo con este principio, se ha introducido en la escuela primaria, no ya la enseñanza estética, pero el ejercicio de la actividad estética: el dibujo, el modelaje, el canto. El decreto del 18 de Enero de 1887 establece dos ó tres clases de dibujo y una ó dos horas de canto por semana. Estos ejercicios, que no tenían ni programa ni método, han hecho un llamado á la acción. Al dibujo únicamente geométrico, á la reproducción de líneas, de superficies, ha sucedido la copia de grabados de ornamento, (cabezas griegas, perfiles de capiteles), luego la copia de yesos, de relieves y final-

mente después de la revolución atrevida y feliz de M. Gastón Quenioux, el dibujo natural, la composición decorativa y el dibujo libre, donde la actividad es completamente libre y puede desarrollarse fructuosamente.

La enseñanza musical evoluciona aunque con más tanteos. Se ha comenzado por dar un lugar considerable á la teoría. Hace veinte años, ante todo, los institutores ó profesores especiales de canto enseñaban llaves, tonos, accidentes, etc.

Eso exigía por sí largos meses en que no se cantaba. Más tarde la teoría fué restringida y se dió parte especial al solfeo. Hoy se quiere llegar aun más á la acción: el aprendizaje del solfeo reemplazado por cierto mecanismo, y el canto enseñado por audición, constituyen toda la música.

Los alumnos de la escuela primaria no aprenden nada ó casi nada de música, cantan. Cantan abundantemente al unísono ó á varias voces toda especie de música, buena ó mala, al azar, música que no ha sido escrita para ellos y que desfiguran, música vulgar que la trivializan con palabras á veces impropias. Los educadores americanos han ensayado el libre ejercicio de la actividad artística. Algunos tratan de componer cantos para sus alumnos, la música sobre palabras que se proponen ó ya la música y el poema en conjunto. Y no digo que este procedimiento sea bueno ó malo; digo solamente que está en el sentido de la evolución de nuestros métodos de enseñanza y que todos nuestros métodos deben tender á ella para no detenerse en el camino ni cambiar de dirección.

Así, el arte está reducido, en la enseñanza primaria, á la acción artística. La parte de la contemplación es completamente ó casi completamente nula. Creo que hay allí un error de método y que suponiendo que el niño es activo en el ejercicio de creación y pasivo en la contemplación, se simplifican demasiado las cosas. Volveremos sobre este punto tan importante; pero podemos asegurar desde ya que la contemplación cuando es real y convenientemente dirigida, pone en juego, como la creación artística aunque en grado algo más débil, la actividad estética del espíritu. «Admirar una obra, es siempre en cierto grado rehacerla, resucitando las emociones que la originaron».

La insuficiencia de los resultados señala mejor que una argumentación *a priori*, el error inicial del método.

Quenioux quería dos cosas: desarrollar el espíritu de observación, formar su gusto por el ejercicio de la composición decorativa. Quería, así, hacer gustar el dibujo á los niños.

Acerca del primer punto la causa fué ganada y el resultado probó que la idea era buena. Los dibujos de los niños que todo el mundo ha podido ver en la exposición de Nantes, el número considerable que he tenido entre mis manos atestiguan un desenvolvimiento real del espíritu de observación. Sin duda hay vacilaciones, tanteos, errores de método.

Se hace á veces una imitación demasiado exacta, se pone un cuidado exagerado donde no debía haber sino actividad libre, impresiones directas y traducidas rápidamente, originalidad.

Los maestros no han llegado á desprenderse de antiguos hábitos y tomar el rol que de ellos se espera, de iniciadores y de correctores. Pero no es necesario que estas reservas impidan reconocer la transformación considerable operada en tan poco tiempo por la aplicación de los nuevos métodos. El dibujo interesa á todos los niños; mientras que antes no interesaba á ninguno ó solamente á los aplicados, que copiaban un yeso como una página de escritura. Además, la ejecución es, á pesar de las apariencias, muy superior á lo que era en otro tiempo: es menos minuciosa, más característica, pone en juego de modo más infinitamente considerable la actividad del espíritu. Tiene sobre todo, la ventaja de ir unida á la observación. La mano traduce directa y sencillamente lo que el ojo ve; ninguna fórmula se interpone. Seguramente ocurre lo mismo á los grandes pintores que han llegado á poseer su arte hasta que ninguna dificultad técnica pueda impedirles traducir su visión ó su sueño. Pero como los niños no pueden llegar á tanta habilidad, es más educativo abandonarlos á su ejecución, á su torpeza y á su sinceridad.

El arte decorativo se manifiesta en algunos niños de dones artísticos, en todos con un interés muy vivo por este género de dibujo y con aptitudes que la vieja enseñanza no permitía sospechar. Se sabe que el niño es sensible á los colores y que cuando dibuja, en sus primeros años, solo está satisfecho cuando tiene en sus manos pinturas y pinceles y hace correr como el pequeño Tolstoi, una liebre azul en una selva multicolor. La composición decorativa utiliza estas primeras tendencias y las satisface.

Si en el dibujo libre se exige una observación más exacta y un colorido natural en un friso destinado á decorar la clase, en la orladura de un tapiz, en el encuadramiento de un espejo ó en el ornamento de una carátula, hay libertad de arrojar á manos llenas los colores sobre el papel con la discreción de un Wedgwood ó la osadía de un artesano neo-munichois.

Los niños de las escuelas primarias han usado con placer de esta libertad todas las veces que se les ha dado una materia precisa sobre qué ejercitarse. Si los numerosos frisos y los innumerables adornos de platos han, alguna vez, cansado su interés y agotado su imaginación, en cambio los niños, á los cuales se pudo proponer con más variedad la ornamentación de todos los objetos que adornan hoy nuestras casas (taburetes, mantelería de thé, cubre-teclados, etc.), han, á menudo, creado obras que indican gusto y un progreso en su desarrollo.

Pero todos estos resultados, cualquiera que sea su valor, que atestiguan la excelencia del método y obligan á perseverar, no pueden satisfacerse cuando se someten á los niños á una verdadera educación estética y no se cuida sino de dar á su país artesanos originales y delicados. El problema no está resuelto sino en parte. Este gusto, que los ejercicios libres de composición decorativa tienen por fin y resultado producir, es particular y restringido. No es tal que dé la facultad al que la posee de apreciar no solo las obras que crea sino las creadas por los demás. El trabajo del espíritu

es, por cierto, diferente en ambos casos. La psicología está lejos aún de estar suficientemente adelantada para que conozcamos con exactitud la naturaleza de la creación artística. Pero, al menos para los artistas, los hermosos estudios de Gabriel Séailles pueden esclarecer los antecedentes de esta creación, de esta actividad del organismo cuyas fuerzas (ideas, sentimientos, recuerdos, sensaciones) se reúnen y producen la obra como el árbol produce la flor ó la tierra trabajada, la espiga. En el niño no es lo mismo. Tal actividad no puede producirse sino en un espíritu rico. ¿Donde no hay nada ó casi nada podrán nacer la espiga ó la flor? Sin duda, aún en el niño muy joven puede percibirse un trabajo análogo de asociación, algunos elementos pueden unirse y se unen en efecto; por su corta experiencia contiene pocas ideas y sentimientos, pero muchas sensaciones.

Es preciso reconocer, por lo tanto, cuando este trabajo es débil y poco productivo. Es la intuición, la facultad esencial del alma infantil, que entra en juego.

Un tema de decoración que se proponga al niño, hace surgir espontáneamente en sí, un agrupamiento de formas y colores que reproduce. Si este agrupamiento es á menudo feliz, es por azar, ó porque nuestro espíritu está equilibrado de tal modo que parece conservar una armonía preestablecida, la composición simétrica, porque trata de construir un palacio con un pabellón central y dos alas, una fachada con llenos y vacíos bien repartidos, ó un friso con mariposas ú hojas de encina separadas por intervalos regulares ó destacando sobre un fondo gris, violetas pálidas ó rosas de Bengala.

Pero esta ornamentación hallada por intuición, no es el resultado de un trabajo en que entran en juego todas las fuerzas del espíritu. Por sí misma, no es susceptible de mejoramiento. No es sino en los alumnos ya mayores que se ven aparecer las correcciones espontáneas. Entre los pequeños de 6 á 10 años la obra es, como nace del espíritu, poco susceptible de ser corregida. Así es y será.

Los maestros podrán tener conciencia de esta espontaneidad de la creación. La composición aun siendo mala, presenta tal unidad y un carácter tan inmediato, que nada puede realmente cambiarse. Sería necesario rehacerla.

Los maestros deberían acumular observaciones minuciosas sobre el trabajo de aquéllos que corrigen por sí mismo y mejoran sus composiciones decorativas. Tendríamos, así, documentos precisos sobre la formación del gusto. Pues el gusto se forma desde un principio indirectamente al mismo tiempo que el espíritu se enriquece. A los trece años el niño puede elegir en un repertorio de imágenes más vasto que á los ocho. Las fuerzas que entran en juego y se unen en el momento de la creación artística, son más numerosas y más variadas.

Pero todavía formado por la acción del maestro, por su enseñanza, el niño vuelve sobre su primer trabajo, puede corregir la primera prueba, llenar un vacío, compenetrar mejor la composición. Su espíritu no ha dado todo su contenido en la primera creación, quedan en él recursos. Así la formación del gusto es enriquecimiento

del espíritu, enriquecimiento de la imaginación, abundancia mayor de imágenes.

No hay allí educación estética propiamente dicha; si, como M. Séailles lo ha mostrado, estas cualidades son indispensables al contemplar como al artista, son las mismas en uno ú otro, entonces es preciso que sean suficientemente intensas, fortificadas por la contemplación misma que se alimenta de ellas y las alimenta. Pero ellas no bastan, ni á la admiración que es simpatía, ni al gusto que es discernimiento.

No voy á analizar el sentimiento de admiración. Lo limitaré á nuestro tema.

Después de la primer sorpresa que es la condición de toda ciencia y de todo arte (aquellos que nada admiran, que viven en un mundo uniforme, que creen conocer porque no ven nada, son incapaces de admirar) la admiración es según la expresión de Schopenhauer renunciamiento al querer vivir. El individuo que admira sale de sí mismo, pierde el amor egoísta de sí, se une en pensamiento á la obra y á los sentimientos que inspiraron al artista en el momento de crearla. Por esto Schopenhauer atribuye al arte un gran valor moral y social. Ante una obra de arte, las diferencias que separan los hombres se borran, las almas se unen. Más que la ley moral, que exige un sacrificio y un esfuerzo á veces sobrehumanos, la obra de arte reconcilia y une espontáneamente á todos los que son capaces de admiración. Los hombres se sienten hermanos. *Alle menschen werden brüder* ante la sinfonía con coros ó la Escuela de Atenas.

¿La actividad artística reducida á lo que debe ser en la escuela primaria es capaz de producir semejante sentimiento? Seguramente no. Diría aun lo contrario si esta actividad fuese muy desarrollada. La creación artística tiene á menudo por resultado, aumentar el amor de sí mismo y pone obstáculos á la admiración. ¡Cuántos hay, no digo ya pintores, sino estudiantes de pintura que tienen más placer en pintar que en mirar, compositores que no aman sino su propia música, artesanos que ejecutan obras elegantes, plateros delicados ó suntuosos que no han visto jamás á Cluny ó á las artes decorativas! Dibujando mucho, los niños aprenderán á amar el trabajo propio, á perfeccionar obras mediocres, pero no aprenderán á admirar. Para este fin, es preciso otro método.

Las mujeres en nuestros casos, regocijan nuestros ojos con sus broderies turcas, rusas ó persas, su macramé ingenioso ó su tapicería pintarrajeada. Es cierto, sin embargo, que ellas fallan singularmente cuando se trata de apreciar otras obras y que si nos son superiores en habilidad, no lo son en criterio. Cierta mujer que hace encajes de Venecia ó de Irlanda admirables, desdeña los encajes de nuestros museos. Otra que trabaja el cobre ó la plata como un maestro, no conoce el jarrón de plata galo del museo de Saint-Germain. Otra que es buena acuarelista permanece estúpidamente indiferente ante las estampas de Hokousai. Todas (con muchas excepciones que la galantería y el amor á la verdad me obligan á reconocer) disciernen mal, confunden la obra sincera con la falsa, la simplicidad con la debilidad, la osadía con la excentricidad. Y

esto es una prueba más para decir que la actividad artística no forma el gusto y que los niños necesitan otra cosa. Reconozco que á la cultura de la inteligencia y la admiración de las bellezas naturales podrán contribuir los croquis de paisajes hechos durante los paseos escolares. Quien sabe dibujar con un lápiz una vaca en el abrevadero, admirará un troyon; pero se embobará ante un Millet y preferirá el troyon. Quien haya dibujado muchos árboles, tal vez á un Harpignies; pero no á un Rousseau. Es necesario entonces una educación especial.

Si consideramos la música, se imponen las misma observaciones. Sea por audición ó por solfeo ó por esta bizarra y bárbara invención que se llama *galinismo*, la enseñanza de la música ha dado resultados casi nulos. No es severidad calificarla así. Después de 30 años que los niños de Francia cantan más ó menos mal, cantos populares y cantos escogidos de Flaendel y de Beethoven, de Bach y de Vincent d'Indy, el gusto público es siempre lamentable. Al salir de la escuela los niños olvidan el canto del Berry ó la canción de la Aguja y es preciso creerse feliz cuando su gusto se eleva hasta la Mascota ó la Hija de Madame Angot. En la escuela misma no se ve que las cosas hayan mejorado. En clase cantan Cendrillon ó Caperuza Roja; pero durante los recreos, cuando cantan, cantan canciones de actualidad.

Hay poca enseñanza cuando el beneficio es tan exiguo. Y por lo tanto se ha hecho cantar mucho á los niños, pero se ha empleado solo el método activo. Han cantado, pero nunca escuchado.

Entonces los más conscientes, los más aventajados de entre ellos, han ejercido su actividad, el ejercicio de su voz, los sonidos salidos de sus gargantas, se han apropiado de esas canciones y las han cantado ante sus tíos ó parientes. Y son incapaces, no diré ya de distinguir la música de Wagner de la de Massenet, sino aun de admirar á uno y á otro.

Es necesario comprender que este método es absolutamente insuficiente para dar una educación estética y que es menester completarla por la enseñanza de la contemplación.

De consiguiente todo nos lleva al mismo punto: reflexión, observación del gusto público, constatación de los resultados adquiridos en la escuela. Se ha seguido un camino falso queriendo dar la enseñanza artística por los mismos principios y el mismo método que las otras enseñanzas. Y repito, que la actividad artística no es una cultura. Admirablemente propia para desarrollar en el niño ciertas cualidades, dar valor y cultivar algunas de sus tendencias naturales no es suficiente para hacer por sí un amateur. Es necesario á este método agregar otro. Trataremos de buscar en qué condiciones y de qué manera puede enseñarse al niño á contemplar, á admirar, á comprender.

De consiguiente nos será preciso emprender un estudio fisiológico del niño desde este punto de vista y conocer sus recursos para ayudarnos en esta tarea. Es lo que pienso tratar en un próximo artículo.

R. COUSINET.