

educación

Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA: La preparación del maestro, por G. Lombardo Radice.

DOCUMENTOS HUMANOS: Don Nicolás Aguilar Murillo, héroe de la Campaña Nacional.

INFORMACIÓN METODOLÓGICA: La Composición. La lectura por María Montessori.

DE NUESTROS EDUCADORES: Las nuevas matemáticas de las escuelas por Omar Dengo.- La escritura en primer grado por C. L.

7

Julio 1934

San José, C. R.

€ 0.25

IMP. ESPAÑOLA

educación

Organo de la Asociación de Inspectores y de Visitadores Escolares

Sétimo número

Julio 1934

INFORMACION PEDAGOGICA

LA PREPARACION DEL MAESTRO

1. *Importancia del problema de la preparación del maestro.*—Hemos visto que la unidad del espíritu didáctico se nos presenta bajo varios aspectos: como unidad orgánica de la obra de cada maestro en la esfera de su propia actividad; como una dirección concordante de las varias clases de la misma escuela; como desenvolvimiento normal, sin soluciones de continuidad, de la educación, a pesar de los cambios de personal docente en una misma clase; como coordinación de las materias de enseñanza que tiende a evitar por igual, en cuanto a los fines esenciales de la cultura, tanto la fragmentación de la enciclopedia como la desproporción entre cada una de sus partes, con posible riesgo de unilateralidad; como unidad de gobierno, que es lo que confiere a la escuela su sentido tradicional y, por así decirlo, su bandera; como una extensión de la acción educativa que tiende a abarcar la familia y el mundo del alumno.

Un ideal de tal suerte fecundo no se instaure en la conciencia del educador de un modo fácil y rápido. La personalidad del maestro se desenvuelve en el ejercicio de su magisterio, a condición de que su vida entera sea una preparación de la misión educativa. Por tanto, el problema de la disciplina y de la organización escolar se resuelve a su vez en el problema de la educación de los educadores.

Mucho se discute el problema de la preparación del

maestro en el campo de la política escolar, y es de trascendencia el establecer la duración y orientación de los estudios de los que se preparan a la función docente. No es nuestro objeto en este libro entrar en polémica con los partidarios o enemigos de una reforma determinada. Bastará recordar, sin embargo, que suele exagerarse demasiado acerca de la *especialización* de las escuelas normales, fundándose sobre la falsa idea de que las escuelas superiores, formadoras de las clases dirigentes —clases a las que pertenece el maestro,— deben presentar tantos tipos diversos cuantas sean las diversas carreras, error éste que deriva del prejuicio de la *vocación*.

Se ha hecho demasiada retórica, especialmente acerca de la *vocación del maestro*: como si fuese una disposición innata, una oscura llamada de la naturaleza del individuo a la misión de maestro: una predestinación. Este prejuicio va ligado a una idea abstracta de la cultura, que hace que se la conciba como divisible, de donde arranca la posibilidad de organizar variados agrupamientos de los estudios, entre los cuales es lícito elegir.

2. *La preparación del maestro no es algo específico, sino el desenvolvimiento integral, de la actividad espiritual: la Pedagogía misma no constituye, en su esencia, una enseñanza «profesional».*—Es evidente para nosotros que la preparación del maestro, si su tarea tiene por objeto organizar la disciplina mental y moral de la juventud—disciplina que él crea en colaboración con todos los otros elementos dirigentes de la escuela—, debe consistir en un desenvolvimiento integral de su propia actividad espiritual. La Pedagogía misma, que parece ser una materia de estudio *especialísima* para los maestros, no servirá para su formación más que cuando abandone la moda de las «*prédicas pedagógicas*», es decir, cuando en lugar de pretender dictar *reglas para hacer escuela*, se convierta en una reflexión sobre la realidad viva de la educación, conciencia de las leyes del desarrollo espiritual. Vista de este modo, la Pedagogía, no es ya un manojito de normas, sino una profundización de la cultura, una ascensión desde la consideración abs-

tracta de los varios objetos del saber a la consideración concreta del procedimiento del saber. Filosofía de la educación, que tiene con respecto a las otras materias de la cultura—en el caso de nuestra Escuela Normal—la misma función que tiene la Filosofía en el Liceo.

Si es cierto que el concepto es una cosa vacía sin la intuición y que la intuición es ciega sin el concepto, la cultura es por sí misma una *síntesis a priori*; de la Pedagogía puede decirse, como de la Filosofía, que es una cosa vacía sin el múltiple contenido de la cultura; y de este contenido mismo—las distintas *materias* de los estudios escolares—que es una cosa ciega si no se unifica en una reflexión superior que todo lo abarque.

Cultura, pues, como análisis del pensamiento que se integra en una perpetua síntesis, no reglas. O mejor aún, la cultura misma es la regla del maestro. Fuera de esto no hay más que el ejercicio de la actividad docente, o como aprendizaje o como profesión. Y el ejercicio docente no puede ser concebido como una aplicación de recetas ya preparadas para su utilización inmediata, sino como la cultura misma en su actualización, en su conato de propagación, en su adaptación a la mente del discípulo. Su intento de actualización es vario, infinitamente nuevo cada vez, siempre imprevisto e imprevisible. La clase de un año no es la misma que la de otro año; cambian los escolares y el maestro mismo cambia, porque unos y otros viven y se transforman; un alumno no es como otro alumno; y aun el mismo alumno presenta siempre nuevas modalidades en sus estados de espíritu. La vida es insospechablemente varia.

En el contacto con la escuela, que es en sí misma *vida*, el maestro siente la inanidad de las reglas pedagógicas que pretenden darle la clave de las dificultades escolares. Y si el maestro no va armado más que de reglas, ¡pobre tarea educativa!

Pero si tiene alma—una cultura orgánica—encontrará siempre su camino. La mejor preparación profesional del maestro fué, es y será siempre una cultura desinteresada, no profesional: una cultura *humana*.

3. *Crítica del concepto de vocación.* a) *Su difusión.*

Es necesario que tratemos con alguna extensión, como problema fundamental que es, del prejuicio de la vocación y de la falsa idea de la cultura especializada y no integral, prejuicio que no sólo daña a la preparación del maestro sino a la constitución de la escuela entera.

Entiéndese comúnmente por vocación un conjunto de disposiciones intelectuales y prácticas, estrictamente personales, innatas, que constituyen en cierto modo su sino, que le arrastran, quiéranlo o no él y su educador, a preferir unos ciertos estudios a otros. Todo el arte de la educación que sobre este concepto se funda, queda reducido a descubrir las vocaciones de los jóvenes y secundarlas.

En cierto modo, no es la escuela la que debiera formar y guiar al alumno, sino el alumno—el individuo abstracto—debiera guiar la escuela para ponerla a su propio servicio. Ciertamente, aplicado a la política escolar, traería consigo esta notable consecuencia: serían precisas una multitud de escuelas *de cultura* y de direcciones escolares lo más variadas posible, para que entre ellas pueda elegir el alumno; y elegida la escuela, debería tener facultad de optar entre los varios grupos de estudios. Como se ve, el concepto de vocación puede orientar—y, según el punto de vista, desorientar—respecto a toda la vida educativa y escolar.

El que cree en la vocación—entendida como ha sido expuesta—lamenta el triste destino de los pobres jóvenes oprimidos, forzados a estudiar contra lo que les pide su genio, ligados a una tarea que les es extraña, y a quienes la educación ha hecho infelices.

4. b) *La vocación no es un hecho originario, sino una formación que se da en función de la cultura total.*—Si se da en el hombre un desenvolvimiento de energía espiritual que va adueñándose, cada vez más distinta y eficazmente de toda la esfera de su actividad, no podemos situar al principio de su desenvolvimiento una diferencia bien marcada y explícita entre hombre y hombre, entre personalidad y personalidad, sino más bien

una semejanza relativamente grande; un estado de vida indiferenciada con respecto a ulteriores estados de mayor complejidad y riqueza.

Para nosotros, civilizados—o por lo menos civilizados hasta cierto punto—los salvajes, por ejemplo, se nos aparecen como una humanidad que posee un mínimo de energía espiritual y, por tanto, un máximo de uniformidad de vida. Para nosotros, adultos, la infancia representa algo relativamente indiferenciado, elemental, casi impersonal.

La personalidad—es decir, la diferenciación—no es algo dado, anticipado, sino algo que se conquista paso a paso.

La historia de la vida humana—o de un pueblo, o de una región, o de una persona—es una meditación sobre este desarrollo de la actividad que nos muestra precisamente cómo el hombre va, poco a poco, encontrándose a sí mismo. *No hay un límite de tiempo para la aparición de las vocaciones.* Si la vocación es algo, no es un hecho, si no una formación perenne. *Vocati sumus*, personas y pueblos, de un modo nuevo, en todo momento, porque la vida ofrece un número infinito de situaciones frente a las cuales afirmamos nosotros nuestro valor humano rehundiéndonos en nosotros mismos, para dispararnos luego en la acción como impulsados por un resorte.

Cierto que nada podríamos hacer en el mundo si la acción no presupusiese una potencialidad especial en cada uno. Mas esta potencialidad no es algo primitivo; es más bien la resultante de todo nuestro pasado, esto es, la energía que suele suscitarse en nosotros en aquellas ocasiones en que hemos obrado y, mejor aún, la organización espiritual que se ha llegado a crear en nosotros, en las experiencias de la vida ya superadas, y que cada momento ulterior en la vida pondría nuevamente a prueba, ampliándolas y enriqueciéndolas.

Si vocación significa *aptitud humana*, capacidad de ser hombre, de mantener los valores humanos íntegros en las situaciones varias de la vida; de no resignarse a ser víctima o simple espectador, renunciando por can-

sancio a traducir en acción los ideales, y sintiendo en tal renunciación que hay algo que muere dentro de nosotros, o circunscribiéndonos a la sola prosecución de los intereses que satisfacen a la pura animalidad o a nuestra vida afectiva; entonces vocación es sinónimo de humanidad, y no es patrimonio de ninguno sino de todos, y no está en el comienzo de la vida, sino que es la vida misma toda ella; todo el drama de vivir, que es afirmarse como hombre.

Y cuando hablamos de valores entendemos todos los valores humanos en su unidad orgánica, inseparables los unos de los otros, aunque pueda uno de ellos convertirse en un momento dado en predominante e imprimir su característica en aquella vida concreta en la que actúa. La vida humana, considerada en lo que tiene de esencial—como capacidad de intuición, de autorreflexión, de acción—, tiene una identidad fundamental que contradice el común concepto de vocación como una irreductible diferencia individual; si se considera en su desenvolvimiento histórico, como un despliegue concreto de las aptitudes esenciales, es *siempre diversa*; cada uno de sus momentos es plenamente una creación nueva, irreductible a otra.

5. c) *Arbitrariedad de la clasificación de «tipos» de actividad humana como base de un sistema educativo.*—«La individualidad irreductible ni aún en el mismo individuo es siempre idéntica, porque, como todas las otras cosas, también ella se desenvuelve y se va conformando de un modo vario, según las contingencias en medio de las cuales vive. Por esta causa aquello mismo que años atrás nos parecía digno de que empleásemos para su logro las mayores fatigas y era para nosotros el secreto de la felicidad, pierde para nosotros mismo todo atractivo y se presenta a nuestros ojos tan descolorido e indiferente: tantas ondas de pensamientos diversos y de sentimientos que le son ajenos han pasado sobre ello».

Clasificar las producciones del hombre es un procedimiento enteramente arbitrario porque no hay *tipos*

de actividad humana; ni dos, ni diez; los tipos son *infinitos*. Es decir, no existen tipos, sino actos, momentos espirituales.

Cuando se hace una clasificación de los hombres, por ejemplo, en hombres prácticos, hombres especulativos, olvidando que tal distinción no corresponde a una realidad sino a una abstracción violenta que escinde la realidad, se imagina que ciertas personas nacen con una vocación hacia la práctica y otras hacia la especulación. Pero el hombre es acción y pensamiento a la vez, y no se da la una sin el otro, o viceversa.

Verdad es que en la vida la energía humana de cada individuo es limitada y parece, en efecto, que hay hombres en los cuales se ha desenvuelto una de las formas de actividad humana. Mas esta *limitación* es sólo aparente: la excelencia de la actividad de un individuo en un campo no significa ya que sólo en aquél sea capaz de trabajar y que los otros le estén vedados. Significa que su energía se ha concentrado en una obra, que su humanidad se afirma en aquello, *hasta que lo haya concluido*. Y la obra puede llenar la vida entera, o lo mejor de una vida.

La limitación—si así quiere llamarse—está determinada por la situación histórica de cada hombre. Una masa de agua desciende del monte; si encuentra una llanura, hace más lento su curso; si una oquedad, la llena; si un salto, se precipita; si un terreno semipermeable, lo encharca; si un obstáculo, lo rodea. No se dirá que sea una masa de agua con la vocación de convertirse en charca, o lago, o cascada, o murmurante arroyuelo. Puede llegar a serlo todo si las circunstancias cambian. La energía humana se agita dentro del alma; *debe*—es su destino, su única vocación—desplegarse. Se exterioriza como puede; hoy es una manifestación; después, otra; una llega a hacerse históricamente dominante, pero puede mostrarlas todas. No hay caminos cerrados para el hombre; no hay obra que él no pueda realizar si el mundo humano es la vocación del hombre, si el hombre hace la historia.

Un hombre abraza una tarea, una misión con preferencia a otra, porque su energía se vierte por el camino que le abre aquella situación de hecho en que se encuentra. ¿Puede esto significar que cuando la situación cambie no deberá, o no podrá desenvolver en otro sentido su actividad? *Nadie es nunca definitivo*. Filósofo hoy, puede ser mañana político; hoy un solitario, puede ser mañana un organizador; el hombre práctico de hoy puede ser el teórico de mañana. Siendo cualquier cosa, podrá llegar a serlo todo. Pero nada se puede decir desde *el principio*, sino que tiene *la vocación de ser hombre*. Y si es hombre, sabrá encontrar un puesto y una misión *suya*, individual.

Proponerse desde el principio una limitación, *educar sobre la base de una limitación*, no es educar, sino hacer lo contrario: moldear, comprimir.

La educación no puede proponerse el desenvolvimiento de una actividad aislada de las otras, imaginada como vocación; como no puede proponerse el formar al hijo, o al padre, o al ciudadano. Debe proponerse el hombre en conjunto; que sea capaz de recibir en su alma por igual la poesía y el pensamiento; que sea capaz de formar una conciencia del deber; que sepa ser hijo, padre, ciudadano: todo.

Sobre esto están más o menos de acuerdo, aunque se contradigan entre sí, los partidarios de la *vocación* y los de la gran multiplicidad de las tareas escolares. Nadie piensa en serio que pueda olvidarse por completo aquel fondo humano que ha de cultivarse en todos los individuos. Pero el prejuicio de la vocación tiende a reducir al mínimo esta base de la educación. Educar lo humano en el hombre quiere decir muchas cosas, todas trascendentales y requiriendo todas ellas una larga elaboración y, por lo tanto, tiempo y una actividad escolar no pasajera.

Educar lo humano en el hombre quiere decir formar y ejercitar en él la actividad expresiva—arte, lengua;—quiere decir orientarlo en la vida—historia, filosofía;—quiere decir adiestrarlo en la utilización de sus

propios conocimientos, hacer que su mundo intelectual se ordene hacia los fines prácticos—ciencias.—Significa, en una palabra, todo lo que es esencial en una escuela de cultura. No es posible renunciar a ninguna de estas partes de la cultura y ninguna de ellas puede encerrarse en unos breves ejercicios escolares.

6. d) *Falso respeto a los individuos en los reglamentos escolares.*—Pero el que cree en la vocación cree justamente que el joven, por virtud de una oculta disposición, e independientemente del desenvolvimiento concreto de su vida espiritual durante el curso de los estudios, se inclina más hacia una «materia» que hacia otra; y se desea por ello diversos tipos de escuelas secundarias, en las que predomine uno u otro grupo de materias; una escuela que ramifique lo más posible tras de un breve curso común a todos, y en la cual todos los estudios sean ensayados rápidamente. Para los maestros se pide luego una escuela que sea todo lo *especial* y profesional posible.

Conviene, por tanto, justificar la legitimidad de tales subdivisiones de la cultura escolar.

En realidad se encuentran ciertas predilecciones; pero ¿cómo se explican? Para nosotros no las hay al comienzo del desarrollo del muchacho, ni aun en las proximidades del comienzo; pero se manifiestan a lo largo del curso de la formación juvenil, en las múltiples ocasiones que la educación ofrece a la actividad del muchacho. Si el joven encuentra un maestro dotado de una personalidad sugestiva que despierte, actualizándolas, sus capacidades potenciales y se siente a su lado con una mayor vitalidad y se complace en la alegría que experimenta en aquella compañía espiritual, se dejará arrastrar por su fervor hacia las tareas intelectuales de aquel maestro. Su actividad se vierte en aquella dirección. Si el maestro es un matemático, se apasionará por las matemáticas; si es un geógrafo, por la geografía; si un historiador, por la historia. Aquel maestro es la chispa que provoca el incendio.

Si son dos o tres los maestros geniales, la energía

se distribuye en dos o tres actividades diversas; sin embargo, no es nunca posible el afirmar que sean aquéllas y no otras las vocaciones del joven. Si siente repugnancia por alguna disciplina, es una explicación demasiado cómoda el sentenciar que no tenía disposición para ella. Puede suceder que sus fuerzas mentales sean escasas y que, entregado a un estudio en el que ha experimentado ya alguna satisfacción, no tenga energía el joven para ensayar otra tarea, nueva para él.

Puede ocurrir también—y esto es bastante más frecuente—que los maestros de las otras materias de estudio no sean dignos del nombre de maestro, no logrando hacer de sus alumnos unos colaboradores de suerte que su espíritu continúa cerrado e inerte. En todos estos casos no falta la vocación sino la ocasión y las fuerzas. En el primer supuesto, el deber de la escuela es el de ejercitar al joven, de modo que llegue a extender su simpatía y su trabajo más allá de los límites en que se ha encerrado. Si todos los intentos dirigidos a este fin resultasen vanos, la solución tendría que estar en interrumpir los estudios de cultura superior, para encaminarlo a una escuela práctica (semiescuela) o hacia una ocupación profesional que no requiera una larga preparación mental. En el segundo caso el remedio es más difícil; pero el educador honrado, antes de aceptar la idea demasiado cómoda de la vocación o de la aversión natural del joven, haría bien en sospechar la existencia de alguna deficiencia propia y ponerle remedio.

Lo que llevamos dicho puede encontrar fácil comprobación en la experiencia didáctica del lector. Observad a vuestro alrededor y pensad cada uno en vuestra escuela. *¿Por qué los muchachos de una escuela elemental estudian mejor aquella materia en la que el maestro está más capacitado?* *¿Deberemos suponer que su vocación innata coincide exactamente con la vocación del maestro?* Se advierte mejor el hecho en las escuelas secundarias en las que son varios los maestros que coetáneamente tiene el joven. Hay escuelas en las que el centro de actividad de los jóvenes es el idioma; en otras

la vida intelectual juvenil está en las ciencias, etc.; las otras materias se estudian por obligación, o se estudian mal.

Haga cada uno su propia biografía escolar. He aquí una:

«En la primera clase en el Instituto yo no tenía vocación (así decíamos todos unánimemente) para el latín; claramente lo dicen mis papeletas escolares con las notas pésimas que merecía (¿yo?); me vino en la tercera clase la pasión por el latín; en la cuarta y quinta fui (Dios me perdone) poeta; me sentí historiador en la sexta, después de haber aborrecido durante seis años la hora de historia; en la séptima fui helenista, por así decirlo, tras de tantos tormentos escolares que pudieran haberme hecho gritar también a mí: «¡abajo Jenofonte!»

»Si los míos se hubiesen preocupado por la vocación, hubiesen tenido que apartarme bien pronto de los estudios clásicos; si en mi tiempo hubiese existido la facultad de escoger, yo me hubiera decidido, en la sexta, a dejar el fastidiosísimo griego, que fué más tarde, durante algún tiempo, mi mayor pasión.

»Conservo algunos recuerdos precisos: empecé a interesarme por el griego un día que oí a un profesor nuevo leer y traducir con claridad admirable y con un acento cálido de emoción algunas escenas de Eurípides, que después hizo recitar entre las ruinas del teatro griego de Taormina; amo la Historia desde que un profesor me indicó que leyese las «Vísperas Sicilianas» de Amari, encargándome que lo narrase en clase.

»Vuelvo a verme en mis hermosos años aquellos, vuelvo a ver los compañeros, la clase, el lugar en que estaba cuando surgió en mí la simpatía hacia estudios por los que antes tenía aversión o indiferencia. Recuerdo aquel apetito devorador que fué su consecuencia y que el largo ayuno anterior aumentaba.

»Sin embargo, no fui ni filólogo, ni historiador ni poeta, porque en la Universidad me asaltó una enfermedad nueva, ya en incubación desde hacía tiempo: la Filosofía».

¿Cuál es mi vocación?

Propóngase cada uno esta embarazosa pregunta; cada uno encontrará que su actividad se ha encauzado de maneras varias, según las circunstancias. Una insignificancia basta a veces para encender en los niños, que tienen vírgenes sus fuerzas espirituales, una verdadera pasión intelectual; una lección más feliz que las otras; una lectura reveladora, y aun una sola palabra oportuna que llegue a ellos en un momento de recogimiento y de seriedad espiritual.

El alma se ilumina; una nueva vía se le abre.

Podría decirse, y se dice, que la vocación para una determinada tarea intelectual no se manifiesta claramente; que las múltiples simpatías intelectuales son como tentativas para encontrar el propio genio; pero acaba por prevalecer una vocación.

Aceptando, sin embargo, esta afirmación, ¿qué valor tendría dentro del campo de la educación? ¿Quién podrá decir nunca, al descubrir en un niño un vivo interés por una cierta clase de trabajos: ésta es, *indiscutiblemente*, su vocación o bien que está llamado a poder hacer una cierta cosa con preferencia a otra? ¿Cómo resolverse ya desde el principio de la educación a conducir al niño por un cierto camino más bien que por otro?

El problema debiera plantearse lo más tarde posible para poderlo resolver con cierta aproximación. Y antes de ello se debería proporcionar una cultura integral en la cual el joven se ejercite en lo que es esencial para el hombre. La cuestión de la ordenación de los estudios se nos presenta así como lo que realmente es: una determinación de los elementos que son fundamentalmente necesarios a la cultura. Un problema, en fin, de filosofía pedagógica, no materia de arbitrio individual.

7. e) *Conclusión general respecto a toda la educación y particular respecto a la escuela normal.*—En este terreno no hay sino una consideración general que hacer: Una cultura no es válida cuando se encierra en una especialidad; ninguna actividad vive aislada de las demás; pedagógicamente no puede existir por sí mis-

ma más que como abstracción. Cada actividad se alimenta de todas las otras, del hombre entero. Por tanto, la escuela debe cuidar de la persona humana en su totalidad, si quiere realmente ser el «sagrado taller del espíritu». La especialización de la actividad presupone la cultura general, fundamental: la escuela elemental y la escuela secundaria, juntas, tienden precisamente a proporcionar una base a toda posible especialización.

Especializar o ramificar *prematuramente* la escuela haciendo que predomine aquí un estudio, allá otro, significa no sólo que se cierran a la actividad juvenil algunas vías en las que podría manifestarse y se mutilan las ocasiones para el desarrollo de la inteligencia y del carácter, sino también que *se disminuye el valor educativo del «grupo» de estudios que forma la especialización misma*. En una escuela integral, con un programa formulado sobre razones y no sobre opiniones, se ofrece a la juventud el mayor número de oportunidades para desenvolver las tendencias humanas fundamentales, y se organizan los estudios de modo que las materias de enseñanza se conexionan y compenetran mutuamente.

Generalmente la especialización no puede confiarse a la escuela de cultura sino a la iniciativa de la familia, en la cual el deseo del hijo siempre cuenta por mucho, o mejor a la iniciativa personal del alumno ya maduro. Viene *después de la escuela*, no antes.

Ss elige una profesión desde el punto de vista práctico, puesto que todo hombre debe vivir y resolver su propio problema. Y la elección de una profesión es una cosa delicada y difícil, por los posibles errores y dolores. La escuela tiene su criterio: *«cualquiera que sea la profesión futura, es necesario asegurar a los jóvenes el máximo posible de valores humanos»*.

Hay que educar la naturaleza humana de suerte que cada hombre, sea el que fuere el oficio a que se dedique, llegue a ser un miembro consciente de la sociedad de su tiempo, capaz de sentir su dignidad de ciudadano, de defender su derecho, que coincide con el derecho

de los otros; que le proporcione resolución e independencia de juicio y a la vez disciplina y conciencia de sus límites; que lo ligue interiormente a su pasado, a sus tradiciones, con el deseo ardiente de continuar la vida nacional, en la que ha de participar y de la que ha de ser responsable. Hay una naturaleza humana por la que todos los hombres se sienten ligados en el arte, en el pensamiento, en los ideales morales. Hacia esta vida tiende la verdadera escuela, esto es, la escuela universal y por tanto *adaptada a toda clase de alumnos inteligentes*.

Llega un momento en que se hace forzosa la elección del camino que se ha de seguir, del puesto que se ha de ocupar. Elegir significa valorarse a sí mismo, estudiar la propia formación; significa preguntarse: «*dadas las pruebas por que hasta ahora he pasado, ¿en qué cosa podré triunfar mejor?*» Llámese si se quiere vocación a lo que la elección decide. Siempre será una resultante, pero no una premisa.

Y aquel que haya mejor ejercitado sus cualidades humanas, fundamentales, tendrá una doble ventaja en la elección: *uno más profunda conciencia de su historia individual*, sobre cuya base juzgará con alguna aproximación qué camino le será más conveniente; *un horizonte de posibilidades más amplio* por la multiplicidad de sus aptitudes, producto de la universalidad e integridad de la cultura.

Habrán quienes crean que una escuela así, que cumpla sus fines con absoluta seriedad, sin tener en cuenta las aversiones y predilecciones juveniles, que no ofrezca la posibilidad de cambiar para alcanzar el mismo resultado administrativo—el título, o diploma—es una escuela aristocrática.

Llámesela aristocrática si se quiere: nosotros preferíamos llamarla *seleccionadora*. Es una escuela que quiere preparar una minoría de almas selectas: es *la escuela*. Para los demás, para la mayoría, la política escolar no puede ser—y de hecho no es—más que una: *dejar*

un lugar que sea siempre lo mayor que se pueda en las «escuelas menores» a la cultura desinteresada. Esto es precisamente lo que se viene haciendo, o lo que se hará, al prolongar la obligatoriedad escolar, con las instituciones integradoras de la cultura escolar: escuelas libres, bibliotecas populares, etc.

La «escuela de los educadores», esto es, la escuela normal no puede ser considerada entre las escuelas *menores*. El alumno-maestro que la frecuenta debe adquirir en ella, a la vez que la convicción de que contribuye a la formación de su más completa cultura, la seguridad de que sin ella no sería maestro, porque no sería suficientemente hombre.

EL PROGRESO DE LA ESCUELA COMO PRODUCTO DE LA CULTURA NACIONAL

1. *El maestro no perfecciona su capacidad didáctica por virtud de una técnica, sino profundizando su cultura.* La escuela que prepara al maestro no hace sino iniciarle en el camino de su capacitación didáctica. El verdadero maestro es el que se hace en la escuela viva, adueñándose en cada momento, mediante un acto espiritual nuevo, de las múltiples relaciones espirituales que nacen de la educación: entre él y los alumnos, o como discípulos individuales, o como clase; entre él y el organismo escolar del que forma parte (relaciones con los colegas, con los discípulos, con el director); entre él, como conciencia directora de sus discípulos y sus familias o, como suele decirse, su ambiente.

El llegar a un dominio de todas estas relaciones no es el fruto de una técnica precisa, de un conjunto de menudos expedientes adquiridos en la práctica, sino de una profundización de su propia cultura.

Aclaremoslo con un ejemplo. Un conocimiento más profundo de la literatura nacional, adquirido en la convivencia con los grandes espíritus que fueron y son de verbo de la nación, suscitarán en él un sentimiento pa-

triótico más íntimo, que no podrá menos de reflejarse en su lección cotidiana—lo mismo si se encuentra en el primer grado de una escolita popular, que en el último grado de una escuela superior—, por lo que su palabra será más viva, más auténtica su corrección, más firmemente organizada la materia didáctica. Será un gramático menos pedante, mejor hablista, suscitará más cálidamente los afectos, será un enemigo vigilante del artificio y de la pereza mental, más deseoso de desbrozar, renovar y enriquecer el bagaje grande o pequeño de las lecturas y de los ejercicios de los escolares.

La lengua familiar hablada, «el italiano» o «el castellano», no es una abstracción, algo inmovilizado dentro del esquema gramatical o de las reglas estilísticas: es *la lengua en movimiento*, o lo que es lo mismo, la renovación perenne de la expresión, a medida que va renovándose la mente que se expresa. Así como en la literatura italiana de un siglo a otro asistimos a una transformación del espíritu italiano, recibimos la impresión de que hay varias lenguas—por ejemplo, la lengua del doscientos, la lengua del romanticismo, diversos ciclos del pensamiento italiano, que tienen, por tanto, una fisonomía lingüística propia—; así también en un mismo escritor asistimos al desenvolvimiento de su mentalidad, que en cierto modo se presenta en fases sucesivas—por ejemplo, las *Juvenilia* de Carducci ¿no son otro mundo lingüístico respecto a las *Odas Bárbaras?*—; hemos, pues, de reconocer en todo momento que aun en la maestra más modesta la capacidad expresiva y los giros particulares de su «lengua» se dan en función de su desenvolvimiento espiritual. La *madurez* lingüística no la alcanza el maestro de una vez para siempre, y la madurez didáctica en la enseñanza de la lengua no es sino un cierto *grado de madurez* del que se pasa a un grado superior. Nadie es maestro «completo» del idioma; completo significa cristalizado, definitivo, incapaz de crecer.

La cesación del impulso interior por el que un maestro reelabora y desenvuelve continuamente, a la vez que su pensamiento, la lengua, no es un daño sólo

para él sino también para sus discípulos, que advertirán algo como muerto y embalsamado, característico de la personalidad de un maestro que se repite.

El perfeccionamiento metodológico no puede darse como separado del perfeccionamiento del pensamiento de quien enseña; en todos los grados de la cultura va implícita una metodología. Así, por ejemplo, no se han abandonado las *composiciones por imitación*, las *composiciones retóricas*, la *enseñanza de la estilística* porque la metodología descubriese un buen día que carecían de valor, sino porque un conocimiento más profundo de la vida del lenguaje reveló la inanidad de tales recursos didácticos; no se abandonó la *gramática del purismo* por la *gramática del uso actual* más que cuando llegó a prevalecer una nueva conciencia de lo que es la historia literaria que destruyó la idolatría hacia un tipo abstracto de lengua.

Para que el arte de enseñar nuestra lengua familiar progrese, es menester que concurren, pues, las siguientes condiciones esenciales: 1º, *el estudio cada vez más cuidadoso de la literatura y la lectura de los escritores que familiarice y llegue como a fundir nuestro propio espíritu con el suyo*; 2º, *la reflexión sobre el concepto de lengua y literatura—una filosofía, por tanto—que nos haga repudiar los procedimientos didácticos que estén en contradicción con aquellos conceptos*.

Otro tanto puede decirse de todas las otras materias de enseñanza, aun de aquellas asignaturas que parecen más definitivas y como organizadas ya de una vez para siempre, ya que el maestro no es el que *repite* a los escolares una lección, sino el que, además de saber la cosa que *enseña*, por humilde que sea, sabe también cuál es su valor dentro del organismo total de la cultura; y por tanto, cada vez que necesita hacer de un asunto materia de una lección, ha de repensar nuevamente el orden de sucesión ideal en que todas las cuestiones van expuestas.

Ahora bien, este orden de sucesión ha de sugerírsele la ciencia misma que enseña, en cuanto que ha sido *vi-*

vida en su espíritu. Profundizar en la ciencia es poseer mejor aquel orden, o lo que es lo mismo, el método de enseñanza de la ciencia.

Se dice *superficial* el conocimiento de una ciencia cuando sus verdades aparecen en la mente del que la estudia relativamente aisladas las unas de las otras, casi bajo el mismo plano, sin perspectiva, sin movimiento, sin dramatismo. El que posee superficialmente una ciencia, da a todo lo que aprende—o enseña—el mismo valor; no gradúa, no subordina, no deriva una verdad de otra, no asiste al *nacimiento* de cada nueva verdad, sino que la acepta ya hecha, y la repite. Se asemeja al que habiendo leído un libro, supiera repetir todos los argumentos particulares del mismo, pero fuese incapaz de apoderarse de las ideas centrales generadoras de las otras, y cuyo movimiento es el que produce, a través del esfuerzo creador del autor, el libro.

El método del que enseña una ciencia que conoce superficialmente es el memorismo, que imbuye a los escolares definiciones y clasificaciones vacías. Profundizad en la Ciencia y sabréis enseñarla mejor.

2. *La acción disciplinaria de la escuela y las relaciones afectivas entre el maestro y el alumno se elevan también al elevarse la cultura del maestro.*—Aun lo que suele denominarse *conducta* del alumno y comportamiento en la escuela (diligencia, puntualidad, atención, cortesía con los compañeros, respeto hacia el maestro, todo el complejo de las relaciones morales del alumno) no se mejora sin un íntimo mejoramiento que sea a la vez una profunda reflexión del maestro sobre sí mismo. En lugar de echarse a buscar el modo de lograr disciplina, vea el maestro de disciplinarse a sí mismo, procurando que una íntima y clara ley domine su vida toda, no encerrándose en sí mismo como un profesional tétrico, sino mezclándose a la vida, a todos los sectores de la vida de su país, obligándose a tomar siempre una posición clara como actor y como juez, a conseguir un conocimiento más completo del hombre y de sus necesidades

morales, y una más encendida simpatía hacia la vida de todos los seres que en torno a él se mueven.

Sólo así disciplinará mejor a sus alumnos, sin necesidad de proponerse una casuística de la disciplina, una especie de código penal escolar. El juez en el tribunal no es un mero mensurador mecánico de la culpa, considerada con abstracción de la persona que cometió el hecho y del estado de conciencia en que lo cometió, es decir, calibrador de la culpa sin el drama de que el hecho delictivo es una escena. Cuanto más hombre es el juez, será tanto más justo.

Aun aquéllos a quienes pudiéramos calificar de maestros óptimos han comenzado por ser, si no maestros malos, sí ligeros y poco reflexivos: juvenilmente enamorados de la escuela y de los niños, pero sin entregarse a la escuela totalmente, sin que arraigue profundamente en su alma este afecto. Hay en tales casos una relación amistosa entre los escolares y el maestro, hecha de simpatía, pero no de devoción y gratitud; una especie de simpatía física, una especie de enamoramiento de la alegría festiva, del ímpetu, de la atención vivaz del maestro. Es el maestro que simplemente siente afecto a «los niños», y sabe hacerse niño, sabe entretenerlos, *divertirlos*, hacerles trabajar con alegría, con jocunda emulación.

Pero ¿es éste el maestro ideal? Aún no. Para el verdadero maestro la escuela comienza a aparecérsese poco a poco como algo distinto de esto. Es para él *demasiado* festiva y alegre. Pero su mundo moral se amplía; ve más profundamente en la vida de los hombres; en los defectos de un alumno siente la angustia dolorosa, las llagas morales que no son sólo individuales, sino que van ligadas a todo un modo de ser de una civilización que lleva dentro de sí divisiones y luchas y que produce víctimas y mártires y detritos venenosos.

El maestro que haya visto crecer, con su conocimiento de la vida, su sentido de lo humano, no se satisfará ya con un superficial amor al niño como tal niño (¡cuánto puede engañarse acerca de la *infantilidad* del niño, cuando en la escuela los hay que a los siete u ocho

años están maleados y pervertidos!); querrá con delicadeza y prudencia llegar a comprender, sin preguntarle directamente, ni espiarle, sin chismorreos, toda la vida del alumno, las anomalías a veces terribles, que son quizá la causa lejana y dolorosa de su comportamiento escolar. No sólo esto, sino que verá en cada uno de sus discípulos al hombre de mañana, y se sentirá sobrecogido ante la tragedia que puede desatar aquella risueña irreflexión del niño, y querrá armarlo para la vida, ya que él, el maestro, es el custodio de los valores humanos. Se sentiría entonces culpable de no hacer de la escuela *más que* una cosa fácil, alegre y divertida; sentirá aversión hacia la «pedagogía de leche y miel», y aspirará a que la vida de la escuela sepa de la lucha, de las asperezas superadas, y que el muchacho sienta, no la alegría que nace de que el camino sea risueño y fácil, sino la alegría de la victoria: comprender, vivir, es siempre vencer obstáculos.

El maestro, juvenilmente despreocupado y superficial al principio, ahora, aun haciendo su tarea escolar con alegría, siente dentro de sí algo serio y solemne, y queda su corazón en suspenso como ante un gran misterio que desea comprender plenamente.

No es el *método* lo que le ha hecho encontrar la manera mejor de influir sobre el carácter de los alumnos, sino la elevación de sí mismo. No enseñará ya, ni premiará ni castigará de la misma manera; y no porque haya leído una nueva «didáctica», sino porque tendrá un alma más profunda y humana.

¿Y qué otra cosa nos prometemos con esta nuestra didáctica, sino una incitación a los jóvenes para que contemplen su propio espíritu, para que busquen su propio camino, para que piensen que siempre convendría hallar *por sí mismos* el camino mejor—estudiando la vida—sin esperar que se lo marquen los esquemáticos ejemplos de una regla externa, sin cristalizarse en los hábitos del *oficio*?

3. *La unidad educativa de una nación y la obra de los maestros.*—Si perfeccionarse como maestro quiere de-

cir acrecentar, con la vida y con el estudio de la vida, la propia capacidad didáctica; si *ser maestro es un continuo hacerse maestro*, la verdadera disciplina espiritual en que consiste la escuela no estará dada en aquellas parciales formas de colaboración que hemos indicado, sino en una más vasta, sin la cual aquellas otras carecerían de fundamento: consiste ella en *la participación del maestro en la vida espiritual de la nación. Un educador que permanezca al margen del movimiento artístico, religioso, científico, social y político de su nación es un maestro inanimado, estancado; no es un maestro.*

Sólo el conocimiento de los problemas nacionales — participación del maestro en la cultura nacional — podrá crear el tipo de escuela adecuada a ellos, y que sea instrumento útil para su solución. Y cuando se ha alcanzado este conocimiento, el maestro, como todo ciudadano que tenga interés por la educación, sentirá nacer en él la conciencia de otros deberes, además de sus lecciones y de sus relaciones escolares: deseará contribuir al mejoramiento del sistema de educación de su país. La *propaganda de la escuela* se convierte en la época actual en un apostolado, tanto más fervoroso cuanto más claro aparezca el valor de la escuela que gobernamos.

La necesidad de defender y fomentar el libre desarrollo de la escuela, de obtener siempre de los poderes públicos más abundantes medios de existencia, ganando a la opinión pública para esta noble causa de elevar el contenido didáctico, crea formas especiales de colaboración pedagógica, que son las *organizaciones* del personal docente y las distintas asociaciones de fines de cultura.

Y ello es así, porque la unidad del espíritu educador, que postulábamos como condición de una institución en la que actúan diversos maestros, es igualmente necesaria como condición de vida de las escuelas de la nación, en sus varios grados.

En una nación existe siempre, *por definición*, una cierta unidad educativa; todos los que viven en el mismo país, que tienen las mismas tradiciones, un común tesoro espiritual que acrecentar y valorizar, que luchan

contra los mismos obstáculos internos y externos para afirmarse en el mundo, tienen necesariamente, sean padres o maestros o regidores de la cosa pública, un ideal educativo común, y lo realizan colaborando todos en la formación de las generaciones nuevas.

Esta unidad de orientación se hace cada vez más explícita; se la desea, se promueve intencionadamente.

Así surgen las grandes discusiones en torno a la escuela, se forman las leyes, se dictan instrucciones, se crea una maquinaria administrativa especial que la provea de medios y la extienda; la actividad escolar del Estado se hace cada vez más intensa, las disposiciones legislativas más frecuentes, y las reformas se suceden continuamente.

Es natural que a esta actividad educativa de la nación, los maestros de todos los grados, lo mismo el profesorado primario que el secundario y el superior, aporten una contribución digna de estima por su fuerza, en su calidad de expertos conocedores de la cultura nacional, ya que son ellos quienes mejor pueden revelar las insuficiencias de la escuela frente a las exigencias de la cultura y por tanto los llamados a aparecer como reformadores.

Aun cuando parece que se limitan a tratar cuestiones *de clase*, las organizaciones de los educadores no pueden prescindir del mejoramiento de la escuela. ¿No es de hecho un mal, y de los más dolorosos que el que enseña se ve constreñido por las necesidades materiales? Pero los educadores no pueden limitarse, y no se limitan, a las cuestiones económicas, de clase, puesto que promueven el estudio y la discusión amplia de los problemas didácticos, que son siempre problemas de cultura y que suelen trascender de la escuela.

«Acción extraescolar» del cuerpo docente se la llama. Pero ella complementa la acción escolar y le confiere su fuerza. El Estado reconoce el alto valor de las reuniones del personal docente cuando tienden a discutir los problemas de la escuela, y él mismo les invita a discutirlos. No han faltado en los últimos años los refe-

rendum entre el magisterio—forma rudimentaria de colaboración entre los maestros y el Estado—ni las *comisiones* convocadas para estudiar un determinado problema que se estimase urgente, ni la participación oficial del Gobierno en los congresos que las organizaciones docentes han iniciado, actividades todas ellas que han de tener un gran valor para el historiador de la escuela nacional en este periodo. La última forma concreta de reconocimiento de la clase docente por nuestro Estado como colaboradora directa en la forma escolar han sido las periódicas *conferencias para maestros*, pequeños congresos oficiales del cuerpo docente de las escuelas primarias y populares, bajo la dirección de personas bien preparadas, encargadas de dirigir las discusiones, cuyos resultados se concretan en conclusiones.

La escuela es de hecho del Estado, simplemente porque el Estado—democráticamente entendido—es la libre expresión del espíritu nacional, que se pone a sí mismo cada vez más explícitamente sus propias exigencias, sirviéndose de las personas más adecuadas para satisfacerlas.

Sin esta *claridad cada vez mayor en sus propias exigencias*, la escuela no respondería a su fin de formadora de la personalidad humana total; y sin la participación del maestro en la cultura nacional y en la solución de los problemas escolares que a ella afectan, el maestro no sería, ni aun en el breve ámbito de su pequeña escuela, *una voz de la nación educadora*.

G. LOMBARDO RADICE

DOCUMENTOS HUMANOS

DON NICOLAS AGUILAR MURILLO

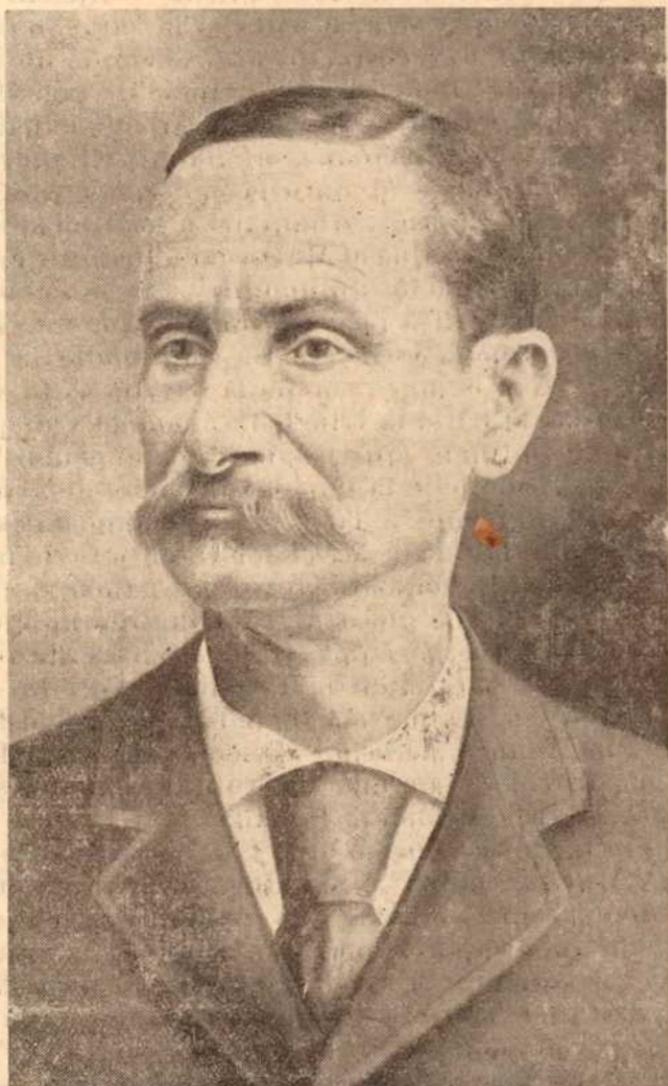
Héroe de la Campaña Nacional de 1856 y 1857

Nació en la villa de Barba el 10 de setiembre de 1834. Hijo del honorable hogar fundado por don Agustín Aguilar y doña María Margarita Murillo, se de-

dicó desde temprana edad a las faenas del campo después de haber cursado la enseñanza primaria en la escuela pública de su lugar natal.

Transcurrió su vida como la de un ciudadano modesto, entregado a sus labores para cumplir honradamente con sus deberes. Prestó servicios en su localidad como funcionario público, siempre que se le necesitó y cuando los costarricenses fueron llamados a las armas para emprender la lucha contra las fuerzas invasoras jefeadas por William Walker, fué de los primeros en alistarse como soldado y formar en las filas de aquellos labriegos sencillos que con tanta bravura derramaron su sangre para salvar a Costa Rica y a las demás Repúblicas Centroamericanas de la esclavitud.

Integró don Nicolás Aguilar Murillo, en calidad de sargento, la vanguardia que libró el combate de La Trinidad, tropas que salieron en los primeros días del mes de diciembre del año de 1856 de la ciudad de San José, a las órdenes del coronel Barillier y comandada por los sargentos mayores don Máximo Blanco y don Joaquín Fernández; figuraban además en el Estado Mayor de esa guarnición el presbítero don Rafael Brenes como Capellán del ejército, el médico don Carlos Moya y los capitanes Spencer y Cauty, diestros marinos que fueron puestos a las órdenes del Presidente Mora para emprender el rescate de la Vía del Tránsito, línea de vapores que hacía la travesía desde San Juan del Norte hasta el lago de Nicaragua y que estaba en poder de Walker. Tomaron estas tropas la vía de Grecia y poblaciones siguientes, logrando llegar, después de vencer grandes penalidades, el 14 de diciembre a lugar navegable del río San Carlos, en donde improvisaron lanchas y balsas toscamente labradas en las cuales serían transportados al lugar del combate. En la travesía hasta llegar a la boca del río perdieron gran parte de la artillería a causa de una tempestad, viéndose obligados a continuar la marcha únicamente con setenta hombres, pues el resto de los doscientos cincuenta soldados que integraban la tropa habían quedado en el camino vencidos por las



DON NICOLÁS AGUILAR MURILLO

enfermedades y por las dificultades en la travesía. Llegaron el 21 de diciembre al estero de Colpachí en La Trinidad, islote que está situado a la desembocadura del río Sarapiquí. Los costarricenses se vieron obligados a pasar una noche tempestuosa y llena de penalidades en el mencionado lugar para preparar el combate que debía librarse en la mañana siguiente. El presbítero Brenes, con el ardor y el entusiasmo que le proporcionaba la fe en la victoria, estimulaba a los soldados dándoles valor, mientras que el Mayor don Joaquín Fernández ofrecía un premio de quinientos pesos a nombre del Gobierno de Costa Rica para el soldado que más se distinguiera en aquella jornada. Se emprendió la lucha con bravura y en lo más recio de la batalla saltó el Sargento Aguilar Murillo la trinchera enemiga y disparando contra el centinela que resguardaba el cañón, le dió muerte y se apoderó de la importante pieza de artillería con la cual hizo frente a las fuerzas enemigas hasta dejar gravemente herido a Mr. Thompson, jefe de las tropas filibusteras. El combate duró corto tiempo, pero sí el suficiente para que nuestros soldados dieran ejemplo de valor y para que las tropas costarricenses obtuvieran la victoria en la batalla de la Trinidad. Ante los soldados reunidos, en esa misma mañana, declaró el Mayor don Máximo Blanco, acreedor a Nicolás Aguilar Murillo al premio ofrecido por don Joaquín Fernández y se le estimó como el héroe de esa jornada.

En la tarde del mismo día, 22 de diciembre, salió Aguilar Murillo rumbo a San Juan del Norte entre un grupo de cuarenta soldados que tenían como fin el apoderarse de unos vapores que el enemigo tenía anclados allí. Al día siguiente se apoderaron por sorpresa de cuatro vapores, del puerto y de Punta Castilla, lugares dominados por el enemigo.

Participó Nicolás Aguilar en la toma del fuerte de San Carlos, en donde un escaso número de soldados al mando de Mr. Cauty, valiéndose de astucias, se apoderaron del cañón que defendía la entrada de dicho fuerte.

Amenazado nuevamente el fuerte de La Trinidad

por el ataque que se proponía llevar a cabo Mr. Thompson, quien se preparaba en San Juan del Norte con seiscientos hombres y suficiente armamento, se alistó la expedición que al mando del Mayor Blanco y de tres oficiales con veinte soldados, habían de marchar en el vapor Ogden a combatir al jefe filibustero; el Sargento Aguilar formó parte de esa expedición la que se detuvo en La Trinidad después de haberse tenido noticias del abandono en el plan de ataque. No obstante se encargó a Nicolás Aguilar y al Capitán Quirós para explorar el campo. Por entre malezas y atravesando lugares de verdadero peligro, lograron llegar estos valientes exploradores a San Juan del Norte, donde constataron plenamente el fracaso de la expedición de Thompson. Ante la dificultad de regreso a La Trinidad y convencidos de que lo fundamental en la obra de defensa había sido ya realizado, se dirigieron al Cónsul Inglés en San Juan del Norte, quien les recibió muy bien y les suministró un buque para su regreso al puerto de Limón. Volvió a su modesto hogar don Nicolás Aguilar Murillo, coronado de gloria por el valor y el heroísmo que supo desplegar en defensa de la Patria.

La modestia de este ciudadano hizo que su nombre permaneciera en el olvido mucho tiempo después de la Campaña Nacional, pero dichosamente triunfaron las instancias de sus amigos y reconocedores y al cabo de treinta años fué sacado del olvido, decretando el Supremo Gobierno, honores merecidos a quien supo como soldado defender heroicamente el honor nacional.

Los decretos emitidos por el Congreso Nacional, de 28 de julio de 1886 y de 15 de julio de 1892, disponen asignar a Nicolás Aguilar Murillo el grado de Coronel y condecorarle en sesión extraordinaria que celebrara al efecto el Congreso Nacional. Se ordena a su favor la entrega del premio de quinientos colones, se le concede una pensión vitalicia y se ordena que sea colocado en el Salón Municipal de la villa de Barba, su retrato costeado con fondos del Estado.

Muere este héroe el 2 de abril de 1898, pero su ac-

tuación en los campos de batalla y su vida de ciudadano modesto y ejemplar, mantendrán siempre vivo su recuerdo no sólo en el corazón de los barbeños y en el de los vecinos de la provincia de Heredia, sino en el de todos los costarricenses.

Nº 39.—El Congreso Constitucional de la República de Costa Rica.—Considerando:—Que el 10 de setiembre próximo se cumple el centenario del nacimiento del Coronel Nicolás Aguilar Murillo, héroe del combate de La Trinidad, en la Campaña Nacional de 1856—1857; que es un deber cívico rendir tributo a quienes han conquistado la gratitud de la Patria por sus hechos y sus virtudes.—DECRETA:

Artículo 1º—Las escuelas públicas del país dedicarán sus labores del 10 de setiembre próximo a exaltar la memoria del Coronel Nicolás Aguilar Murillo y la de los otros héroes de la Campaña Nacional de 1856—1857.

Artículo 2º—La Secretaría de Seguridad Pública hará fundir en bronce una placa conmemorativa de la acción heroica del Coronel Aguilar Murillo, que obsequiará a la Municipalidad del cantón de Barba para que sea colocada en el lugar que ese Ayuntamiento designe. Con este objeto se amplía en ₡ 250.00 el presupuesto vigente de la Cartera indicada.

Artículo 3º—La Secretaría de Fomento procederá a reparar, por cuenta del Erario Público, la calle «Nicolás Aguilar Murillo» de la ciudad de Barba.—Comuníquese al Poder Ejecutivo.—Dado en el Salón de Sesiones del Congreso. Palacio Nacional. San José, a los cinco días del mes de junio de mil novecientos treinta y cuatro.—Arturo Volio, Presidente.—Luis D. Tinoco h., Primer Secretario.—A. Baltodano B., Segundo Secretario.—Casa Presidencial, San José, a los siete días del mes de junio de mil novecientos treinta y cuatro.—*Ejecútese*, Ricardo Jiménez.—El Secretario de Estado en el Despacho de Hacienda y Comercio, Carlos Brenes.

El Congreso Constitucional de la República de Costa Rica.—En consideración al heroico rasgo de valor

ejecutado por el señor don Nicolás Aguilar y Murillo en el combate de La Trinidad, librado por el ejército nacional contra las huestes filibusteras el 22 de diciembre de 1856 y en satisfacción de una deuda contraída en su favor por la Nación en aquel memorable día.—DECRETA:

Artículo único:—El Poder Ejecutivo mandará pagar del Tesoro Público al expresado señor Aguilar Murillo, la cantidad de quinientos pesos.—Al Poder Ejecutivo. Dado en el Salón de Sesiones del Palacio Nacional, en San José, a los veintisiete días del mes de julio de mil ochocientos ochenta y seis.—A. Esquivel, Presidente.—A. Venegas, Secretario.—Máximo Fernández, Secretario.—Palacio Presidencial, San José, a veintiocho de julio de mil ochocientos ochenta y seis.—*Ejécútese*, Bernardo Soto.—El Secretario de Estado en el Despacho de Guerra, Santiago de la Guardia.

Nº 30.—El Congreso Constitucional de la República de Costa Rica,—Teniendo en cuenta los méritos del señor don Nicolás Aguilar y Murillo, vecino de Barba, adquiridos por su valor y heroísmo en las gloriosas jornadas de la Campaña Nacional de 1856 y 1857; y en razón también a su avanzada edad, pobreza e inhabilidad para el trabajo,—DECRETA:

Artículo 1º.—Confiérese al señor don Nicolás Aguilar y Murillo el grado de Coronel del Ejército Nacional y asígnesele una pensión vitalicia de sesenta pesos mensuales que se pagarán del Tesoro Público.

Artículo 2º.—Condecórese a dicho señor Aguilar y Murillo con una medalla de oro que tendrá la leyenda siguiente: (En el anverso) «A Nicolás Aguilar y Murillo. La Patria agradecida por su heroísmo». (En el reverso) «República de Costa Rica. Campaña Nacional de 1856 y 1857».

Artículo 3º.—Por cuenta del Tesoro Público se mandará hacer el retrato de Aguilar, el cual se entregará a la Municipalidad de la villa de Barba para que lo coloque en el Salón de Sesiones.

Artículo 4º.—Una copia auténtica del presente De-

creto, sancionado ya por el Poder Ejecutivo, será puesta en manos del agraciado, en sesión ordinaria, por el señor Presidente del Congreso Nacional.—Al Poder Ejecutivo.—Dado en el Salón de Sesiones del Palacio Nacional, en San José, a los catorce días del mes de julio de mil ochocientos noventa y dos.—Carlos Durán, Presidente.—F. Aguilar B., Secretario.—José Joaquín Trejos, Secretario.—Casa Presidencial, San José, a quince de julio de mil ochocientos noventa y dos.—*Ejecútese*, José J. Rodríguez.—El Secretario de Estado en el Despacho de Guerra, Rafael Iglesias.

INFORMACION METODOLOGICA

LA COMPOSICION

El poeta sólo puede trabajar bajo la presión del sentimiento, así como el sabio, el investigador científico sólo escribe cuando en su cerebro bullen las ideas, cuando siente la necesidad de comunicar el resultado de sus lucubraciones y descubrimientos.

El niño trabaja exactamente como el poeta. Obsérvese a muchachos o niñas de seis a doce años, cuando están discutiendo un asunto curioso de sus juegos, cuando dan cuenta de un accidente callejero que acaban de presenciar: todo es vida y animación. Pero, si se les pide un par de semanas después que cuenten lo que han visto, ya han olvidado la mitad y lo que recuerdan sale despacio y descolorido porque la presión del alma falta, la emoción se ha apagado.

La producción sólo es posible bajo el fuego del sentimiento y del interés; la reproducción de lo aprendido se hace penosamente porque la memoria trabaja con frialdad. Ahora se comprenderá la razón por la cual las composiciones escolares resultan casi siempre tan insulsas y sin vida. El niño no escribe por impulso propio, sino por cumplir con la orden del maestro; no trata asuntos que le interesan y, generalmente, no conoce siquiera bien el asunto sobre el cual debe escribir.

La composición con tema obligatorio para toda la clase es por esto, casi siempre, un fracaso. Pero aun el tema libre sólo excepcionalmente da buen resultado, cuando además de ser libre está «amarrado» a la vida del niño. Escenas, acontecimientos que ha presenciado el niño, impresiones extraordinarias que lo han conmovido, son las fuentes de las cuales brota el manantial de las palabras vivas. Sirven pues, únicamente los asuntos recientes, frescos en la memoria. La consecuencia es que hay que educar a los alumnos a que presenten sus composiciones cada vez que han sido testigos de algo interesante. Hay que educarlos para que observen con atención. No basta que se dé a la clase el tema libre de actualidad. El temporal de ayer. La primera lluvia. La excursión hecha, son asuntos que unas veces resultan y otras veces no, según el interés que los acontecimientos hayan despertado.

No basta que se dé un tema sacado de la vida diaria. El lechero, nuestro panadero, etc.; de ellos sale comúnmente una descripción vaga y general que es el resultado de una docena de observaciones pasajeras, sin interés.

Hay que prescindir completamente del tema propuesto por el profesor. El tema impuesto obliga a los niños a hablar cuando no tienen nada que decir; los conduce a la palabrería vacía, a la charlatanería. No constituye ejercicio alguno el trabajo que se hace de mala gana. En la vida real ningún adulto trata temas. Los grandes escritores nunca han preguntado a nadie sobre qué tema han de escribir. La vida les presenta los argumentos, ellos los estudian, se entusiasman, se inspiran y nos arrastran con el fuego de su palabra. Pues bien, acostumbremos a nuestros alumnos a escribir sobre la vida real que los conmueve, a que ellos mismos vean lo que les interesa, que observen los detalles y nos presenten los resultados de sus investigaciones como ellos mismos las sienten en su alma.

Pero, cómo pueden los niños aprender a escribir, a manifestar por escrito lo que les ha conmovido? He

aquí la dificultad, pero, he aquí el camino para resolverla.

La única preparación natural de la composición escrita es la narración oral; esto se sabe desde mucho tiempo y todos los profesores, desde mucho tiempo atrás han aplicado esta norma. Ahora bien, cualquier niño de seis a siete años es capaz de hablar con mucha viveza cuando da cuenta a sus amigos de un acontecimiento interesante que ha presenciado. Mientras más hondamente penetró en su alma, más viva será la comunicación. Por consiguiente, diremos a los niños: a quien le suceda algo curioso hoy, mañana nos lo contará en la clase.

Se procurará que la narración se haga con toda la animación natural del niño, acompañándola con acciones y gestos, modulando la voz y presentando la situación entera, los niños más decididos comienzan; se ponen delante de la clase y relatan lo que les pasó. Después otros siguen su ejemplo, se estimulan unos a otros y la clase crítica. Las narraciones superficiales no caen en gracia. Ellos mismos se formulan las primeras reglas de estilo. Quien quiere narrar bien debe fijarse en todos los detalles. El cuento se transforma en una verdadera escena dramática; la presentación sigue aumentando en vigor y animación.

Al que narra mejor se le dice: escriba eso para mañana exactamente como lo contó. El niño hace el ensayo; lo lee al día siguiente. Resulta todavía un poquito torpe la expresión escrita; pero cuando los niños descubren la importancia del detalle, fundado en la observación cuidadosa, está ganada la victoria.

Pronto comienzan otros a apuntar los pequeños acontecimientos de su vida diaria sin presentarlos antes oralmente. Pero entonces tienen que leerlos delante de la clase y esta lectura, o más bien, declamación dramática, hay que prepararla en casa.

La mutua emulación, el interés de ser por diez minutos el centro de la clase estimulan mejor a los alumnos, que la amenaza de un castigo.

No se pide la composición de todos para un día determinado, sino que cada uno trae lo que se le ofrece. Según la experiencia adquirida hay mayor probabilidad de exceso de producción que de flojera, pues luego de corto ejercicio de los primeros ensayos, estas composiciones dictadas por la vida misma se redactan con facilidad y, naturalmente, las exigencias formales (caligrafía, ortografía, etc.) al principio se tratan con suavidad para no quitar el ánimo, sobre todo a los encogidos.

Este camino lleva hacia el estilo propio.

Las anteriores ideas son de los señores Adolfo Jensen y Wilhem Lanzus expuestas por Rodolfo Lens en un trabajo acerca de la composición.

TRATAMIENTO DE LA COMPOSICIÓN

Composición absolutamente libre.—Según las ideas expuestas sentamos las siguientes conclusiones:

La composición debe ser la consecuencia natural del deseo de expresar el niño una emoción o algo de mucho interés para él.

A veces quizás sea necesaria una discreta insinuación de parte del maestro, el cual debe estar atento para aprovechar esos estados de ánimo con el objeto de poner al niño a componer oralmente y por escrito, con absoluta independencia.

Estas composiciones son, pues, absolutamente individuales.

Las correcciones hechas al alumno serán muy ligeras y siempre en forma de consejo.

Sin embargo, el maestro tomará nota de las formas incorrectas de expresión para tratarlas en los ejercicios de corrección activa que se indican más adelante.

Estas composiciones toman poco tiempo al horario desde luego que se hacen libremente en la casa.

Se practicarán desde el primer grado; al principio exclusivamente orales, luego en las dos formas.

Alternará esta clase de composición con la dirigida de que hablamos a continuación.

COMPOSICIÓN DIRIGIDA

Queda sentado que la composición absolutamente libre, individual y ocasional por lo tanto, es la composición verdadera, porque en ella el alumno expone con toda libertad y espontaneidad sus propias ideas, con expresiones propiamente suyas.

Sin embargo, como ese lenguaje aunque libre, tiene que llegar a ser ordenado, claro, verdadero y propio, en el sentido de ajustarse a las reglas de un natural buen decir, creemos también necesario practicar prudencialmente la composición que llamamos dirigida, porque en su preparación oral habrá toda oportunidad para pulir y perfeccionar el lenguaje.

A este respecto dice A. M. Aguayo en su pedagogía:

«Se ha discutido mucho entre los pedagogos sobre si en los trabajos de composición conviene educar el lenguaje natural y espontáneo o bien la dicción cultivada y literaria. Los maestros actuales han adoptado un criterio conciliador y prudente. Es bueno cultivar ambas formas de expresión; la que brota directamente del corazón del niño y la que persigue las cualidades del estilo. Ambas, dice Lehmensick, son necesarias en la vida. Hay momentos en que tenemos que expresarnos libre y espontáneamente, sin artificios ni rodeos de ninguna clase; pero en otras ocasiones necesitamos meditar lo que decimos, escoger y ordenar los pensamientos, buscar las palabras que mejor expresen las ideas, construir bien las frases y cláusulas y, para decirlo de una vez, dar a la forma la elegancia y corrección que sea asequible en la escuela primaria».

Esta composición que llamamos dirigida se hace a base principalmente:

- a) De la observación directa de seres, lugares, hechos, etc.;
- b) Del recuerdo que de los mismos conservemos en la mente;
- c) De las lecciones recibidas, lecturas o relatos oídos;

d) De situaciones que se presten para motivar la redacción de cartas, informes, actas, etc.

Todo esto con el fin de adquirir ideas, de expresarlas libre y espontáneamente y para ampliar el vocabulario, dar variedad a la expresión de los pensamientos, pulir esa expresión y ordenarla como habíamos dicho.

FORMAS DE ESTA COMPOSICIÓN

Narraciones, descripciones, resúmenes, ampliaciones, trasposiciones (de verso a prosa), cartas, etc.

Estos trabajos exigen la preparación oral y la redacción por escrito.

PREPARACIÓN ORAL

I.—Hacer que los niños expresen con lenguaje propio y con toda espontaneidad las ideas adquiridas mediante lo observado, presenciado, sentido, etc. En este primer paso el maestro interviene o hace intervenir a los alumnos para corregir errores de concepto, de forma o de vocabulario y para ampliar éste.

Por ejemplo: en un segundo grado, preparando una composición acerca de la rata, un niño dijo: la rata *da* muchas enfermedades; otro niño apuntó la palabra *transmite* y el maestro dió el término *propaga* (ampliación de vocabulario y propiedad de los términos).

En el mismo ejercicio un alumno expresó esto: la taltuza es la rata del campo (error de concepto que se corrigió).

II.—Reproducción oral del conjunto por uno o más alumnos.

En este segundo paso el maestro interviene, o hace intervenir a los alumnos para pulir las expresiones, alcanzar que haya variedad en ellas y establecer enlaces convenientes.

Por ejemplo: en el ejercicio antes dicho, y como es muy frecuente, los niños comenzaban todas sus frase así: La rata..... Se intervino para variar la

forma, bien alterando el orden de las palabras (cosa fácil apuntando el maestro sólo la primera palabra de la nueva forma, cuando ningún alumno acierta), bien sustituyendo la expresión *la rata* por otras igualmente determinativas como «este animal», «el animal de que hablamos», «el roedor que describimos», etc.

Se hizo también el ejercicio de enlazar estas dos frases: La rata vive en todas partes. La rata es un roedor, de estas dos maneras: La rata es un roedor que vive en todas partes. La rata es un roedor y vive en todas partes.

III.—Si fuere el caso, ordenación de las ideas expuestas, no para ajustar la exposición a un plan ideado por el maestro (como ocurre con frecuencia) sino con el fin de acostumar a los alumnos a la *coordinación* aceptable, lógica o psicológica de sus ideas.

Un ejemplo: Se hacía en un segundo grado la reproducción oral de lo visto acerca de la mosca: una niña comenzó, de acuerdo con el orden lógico con que fue hecha la correspondiente clase de ciencias: La mosca tiene tres partes; cabeza, tórax y abdomen. Pero también se aceptó este otro comienzo de carácter psicológico: «La mosca es un animal muy perjudicial porque se para en lugares sucios y lleva suciedades y microbios a los alimentos.»

Este plan para la composición dirigida, en lo referente a narraciones y descripciones, nos parece aplicable desde el primer grado, con la salvedad de que en éste el trabajo será solamente oral en los primeros meses.

En cuanto a resúmenes y ampliaciones, su tratamiento exige ciertas variantes. Si se trata de resumir, el primer paso de la preparación consistirá en determinar las ideas fundamentales, es decir, las que dan carácter de resumen a una exposición. No caben variantes en el segundo paso, desde luego que siempre es útil práctica variar la expresión de los pensamientos, pulir esa expresión y establecer enlaces.

El tercer paso es de poca aplicación en esta clase de

trabajos, puesto que la ordenación de las ideas será la misma del trozo o de la lección que motiva el ejercicio.

En las ampliaciones (de trozos o de esquemas de lecciones), el primer paso está involucrado en el segundo, porque se dan ideas sintéticamente expresadas para desarrollarlas de diversos modos.

En lo referente a cartas, una vez conocidas las fórmulas usuales de encabezamiento y de final, el contexto de ellas viene a ser ya una composición absolutamente libre, ya una dirigida cuyo tratamiento ha sido indicado.

TRABAJO ESCRITO

Preparada como se ha dicho, la composición se escribirá primero en borrador, en clase, para permitir consultas referentes a ortografía, puntuación y para que sea leída y autocorregida antes de pasarla en limpio.

Al llegar aquí, la composición está ya bastante depurada en cuanto a la claridad y justeza de las ideas y a la forma de expresarlas. Sin embargo habrá todavía errores en uno y otro aspecto, lo cual impone una corrección final, que comprende la corrección hecha exclusivamente por el maestro y la corrección colectiva hecha en clase.

Corrección del maestro: Para facilitarla, pueden agruparse los errores así: de ortografía, de redacción y de concepto.

En los primeros, el maestro escribe fuertemente, con tinta roja, sobre la equivocada, la letra correcta a fin de destacar claramente ésta y ocultar aquélla.

En errores de redacción comprendemos los propiamente tales, los de puntuación y los que provienen de falta de orden en la exposición de las ideas.

Los de puntuación se corregirán tachando con rojo los signos mal empleados y poniendo los omitidos. La mala redacción se subraya simplemente y lo mal ordenado se mete dentro de un paréntesis, señalando con cifras iguales lo encerrado en el paréntesis y el lugar que le corresponde.

Los errores de concepto se señalan con doble raya. Las palabras mal ortografiadas deberán practicarse prudencialmente, en la forma acostumbrada.

En cuanto a los otros errores indicados, el maestro tomará nota de los más generales y, entre éstos, de los que están en relación con los que al grado corresponde dominar, a fin de tratarlos en la corrección colectiva.

Corrección colectiva: Esta no debe omitirse nunca porque señala y corrige los errores más comunes no en la acostumbrada forma pasiva, inútil para el niño y engorrosa para el maestro, que consiste en que éste llene de enmiendas, y tachaduras el trabajo de los alumnos, sino en la forma activa y provechosa que comprende tanto el pleno conocimiento de los errores cometidos, como la enmienda de éstos por los mismos niños, discretamente guiados por su preceptor.

Como complemento, no debemos olvidar la lectura de dos o tres de las mejores composiciones, haciendo resaltar, de acuerdo con el programa, los pasajes que más llamen la atención por lo bien contruidos, por la belleza o veracidad del concepto, etc.

En los grados superiores, tanto para la autocorrección de un trabajo libre como para la de una composición dirigida, podrá ser útil este plan.

I.—Leer el trabajo para corregir y arreglar esto: palabras omitidas, mal ortografiadas, muy repetidas; palabras que deben suprimirse.

II.—Leer de nuevo para arreglar esto: las frases demasiado largas, la puntuación de ellas.

III.—Suprimir: 1º lo que está fuera del tema; 2º lo innecesario.

IV.—Fijarse en la ordenación para arreglar lo que esté fuera de lugar.

Hacemos nuestra esta opinión del profesor Salas Marchan en su programa de castellano: «Debe enseñarse a los alumnos a criticar y a apreciar inteligentemente tanto los trabajos propios como los ajenos. La crítica del profesor, que es indispensable, debe suplementarse con la crítica de los compañeros del autor.»

En consecuencia recomendamos que se tenga siempre presente un plan para la crítica a fin de encarrilar ésta, en la inteligencia de que dicha crítica no será con todas las composiciones, sino de cuando en cuando.

Dicho plan podrá ser así:

- I.—Se mantiene el autor dentro del asunto?
- II.—Es interesante la composición?
- III.—Está debidamente ordenada?
- IV.—Se intercaló algo innecesario?
- V.—Cite palabras y giros que le parezcan muy bien empleados. Idem que no lo estén.
- VI.—Mencione los párrafos o frases que le parezcan mejores.
- VII.—Indique lo que pueda mejorarse.
- VIII.—Corrija los errores gramaticales.
- IX.—Hay errores de concepto o falsas ideas?

DE LA LECTURA

La expresión y la interpretación.—En el primer libro, dedicado a la educación en la «Casa dei Bambini», se hace ya una distinción entre los dos hechos diversos que intervienen en la lectura: la interpretación del sentido y la pronunciación de la «palabra» en voz alta. Fué la experiencia la que nos incitó a hacer este análisis, que nos ha servido de guía en el desenvolvimiento de la lectura. Los que conocen el libro citado, saben que cuando nuestros niños leyeron por primera vez interpretando el sentido de lo leído, leyeron mentalmente, sin pronunciar las palabras. Y es que la interpretación exige recogimiento, por ser la *inteligencia* la que lee. La pronunciación en voz alta es algo no sólo muy distinto sino secundario. Se habla en voz alta porque hablando y oyendo es como se forma el lenguaje articulado el cual pone en relación dos o más personas que de semejante modo se comunican los pensamientos formados en el fondo secreto del alma.

Pero la lectura se relaciona con la escritura y aquí

no existen sonidos que puedan oírse o deban pronunciarse. La escritura es para la persona solitaria que puede así comunicarse, no sólo con los hombres que viven actualmente, sino con los que existieron siglos atrás. No son los sonidos, sino la escritura, lo que permite esta comunicación; y es la mente la que la recibe, silenciosamente, pues los libros carecen de sonido.

La lectura en voz alta es una mezcla de dos lenguajes y, por lo tanto, algo más complicado que el lenguaje articulado y la lectura tomados por separado.

En la lectura en voz alta el individuo habla para expresar no los propios pensamientos sino los que revela el lenguaje escrito. La *palabra* en este caso carece del estímulo natural interno que le da su expresión y se hace pesada y monótona; casi como el lenguaje de un sordomudo. Las palabras que son el fruto de la interpretación de los signos del alfabeto, se producen lentamente; el sentido, que es fruto de la interpretación de la frase entera, mientras los ojos leen palabra por palabra y la traducen en sonidos, es difícilmente percibido y expresado.

Para que la expresión revele el sentido de un modo apenas comprensible, es preciso que la mente y los ojos ejecuten el rápido trabajo de recorrer la frase entera, mientras que la lengua pronuncia monótonamente las palabras.

Y si se considera que todo esto se exige del niño en las escuelas primarias junto con la corrección de la pronunciación, se comprende que la lectura sea uno de los escollos con que tropieza la nave sin gobierno de la escuela actual.

El estudio que hemos podido hacer de la lectura es quizás de los más completos. El hecho de que el niño interpretara con la lectura mental el sentido de las frases escritas en los papelitos y luego ejecutara la acción, fué una revelación que nos sirvió de quid para nuestros experimentos. La interpretación del niño tan fácil y rápida como sus acciones, nos indica lo que ha comprendido y lo que puede comprender. De esta manera hemos podido graduar experimentalmente las lecturas y después

estudiar cuáles son las dificultades que sucesivamente ofrecen. Es muy interesante hacer constar que los niños nos han hecho recopilar ejemplos de oraciones y de períodos de una manera tan adecuada para facilitar el estudio del lenguaje que seguramente ningún gramático los compondría ni graduaría mejor. Esto afirmó en nosotros la convicción de que la gramática puede ser un auxiliar precioso para la construcción del lenguaje y que ella comprende la lectura y la composición escrita.

Empecemos estableciendo que la verdadera lectura es sólo la «interpretación».

La lectura en alta voz es, en cambio, un compuesto de lectura y de expresión por medio del lenguaje articulado; es decir, un trabajo complicado en el que intervienen los grandes mecanismos del lenguaje articulado y del lenguaje gráfico.

La lectura en voz alta permite que una asamblea participe de la lectura que se le comunica por medio del lenguaje articulado. Sin embargo no es el mismo el trabajo mental que requiere el escuchar la voz de un hombre que nos apasiona refiriendo cosas que él ha experimentado, que el que se hace oyendo leer las mismas cosas a otra persona, la cual para expresarlas tiene que hacer un inmenso y rápido esfuerzo de interpretación. La lectura hecha en esta forma presenta graves dificultades. Todos sabemos cuán fastidiosas resultan esas lecturas y qué pocos son los que «saben leer». El que sabe leer se hace escuchar con tanta atención como el que habla.

Enseñar a leer de este modo, no consiste en enseñar a interpretar el sentido, que es lo suficiente para sacar alguna utilidad de la lectura; sino que es hacer *un arte* de la lectura. Y como este arte de la expresión es el arte dramático, es necesario desarrollar este arte para enseñar a *leer*. Únicamente poseyéndolo será posible la transmisión de una cosa leída a una colectividad.

Es evidente que mientras más se repita el ejercicio de «identificarse» con las cosas leídas, más aumentarán las posibilidades de *expresarse*. No es, pues, el tono, ni

las pausas, ni el gesto lo que debemos enseñar exteriormente para hacer adquirir aquel arte, sino la intensa y viva *interpretación*, que conduce a identificarse con la cosa leída. Cuando esta interpretación se practique habitualmente como «forma de lectura» se habrá alcanzado la verdadera finalidad de la lectura.

La interpretación de la lectura se demuestra con actos en los que se ejecuta lo que en la misma lectura se ha descrito; y repitiendo con el lenguaje articulado las cosas oídas es como se comprueba la interpretación de la lectura transmitida en alta voz. Es decir que los niños, para demostrarnos que han comprendido algo de la lectura en voz alta, habrán de repetir, *contar*, lo que han oído leer.

Es interesantísimo observar lo que se consigue con todo esto.

Mientras algunos niños permanecen callados, otros se ofrecen para repetir algo. Si el relato de un niño no es claro u omite algún detalle, entonces los otros le corrigen diciendo, por ejemplo: «no, no es así», o bien: «espera, has olvidado esto o lo otro».

No es lo mismo *haber comprendido* y poder *referir* lo que se ha comprendido. En el relato se desenvuelven complicadas actividades internas que se suman a la actividad de «haber comprendido». Se producen los tres tiempos de las primeras lecciones dadas a los niños.

Primer tiempo: Dar las percepciones: (esto es encarnado, esto es azul.)

Segundo tiempo: Provocar la expresión: (¿cuál es encarnado? ¿cuál es azul?)

Tercer tiempo: Provocar la expresión: (¿cómo es esto?)

El niño que llega a referir, aunque sea de un modo imperfecto lo que ha comprendido de una lectura se halla en un período más adelantado que aquél que no sabe contarle.

Estos últimos se pueden hallar en el período precedente, en el cual son capaces de «reconocer» y son a veces los críticos agudos, los continuos interruptores que

dicen al otro, «no, no es así,» «has olvidado esto o lo otro.»

Si cualquiera de nosotros prueba contar de la manera más perfecta y completa una cosa leída, verá cómo escuchan extasiados los petulantes interruptores, aprobando lo que decimos con todas las formas de aprobación de que somos capaces.

Guiados por estas manifestaciones se puede hacer un estudio psicológico suficiente para determinar las lecturas adaptadas a los niños según sus edades, los modos más eficaces de leer en voz alta y la dirección que toma el desarrollo de cada niño en su escondido mundo interior.

Para que esto se produzca es evidente que los niños han de poder manifestarse libremente.

La lectura que se practica en las escuelas, donde el niño que indica el maestro lee en voz alta, mientras el mismo maestro lo interrumpe continuamente o para corregir su pronunciación o para ayudarle con explicaciones a comprender el sentido del texto, no puede ser utilizada para un experimento; porque nunca sabremos si el niño ha comprendido la lectura o la explicación recibida y además porque, viéndose interrumpido de cuando en cuando con objeto de que corrija su pronunciación, tiene que desviar su atención y fijarla en estos detalles muy ajenos al sentido de lo que ha de interpretar. Cuando después el maestro llama a un niño cualquiera para que cuente lo que ha leído o escoge el más distraído (¡con el objeto moral de corregirlo!) y mientras el niño refiere algo, procura hacer callar a los interruptores, diciendo: «¡Silencio, no pregunto nada a vosotros!» o «¡Silencio, esperen a que los llame!», «¡no interrumpáis, no se debe interrumpir al que habla!», se halla indudablemente apartado del camino por donde podría venirle la luz.

Es por esto por lo que desde el punto de vista psicológico, las escuelas comunes no nos revelan nada, ni pueden, por lo tanto, contribuir a una pedagogía científica innovadora.

LAS LECTURAS INTERPRETADAS

Las lecturas interpretadas se hacen, como en los primeros experimentos de las «Case dei Bambini», por medio de papelitos.

El niño elige un papelito de las series graduadas preparadas; lo lee mentalmente y después ejecuta la acción en él indicada.

Fueron muy interesantes las experiencias que sacamos cuando esos experimentos se hicieron sobre una base más rigurosa.

Dando a un niño de cinco años un papelito que llevaba escritas dos acciones, como por ejemplo:

Se apoyó contra la silla.

Se cubrió los ojos con una mano y lloró.

él ejecutaba una sola de las acciones, por ejemplo:

Se apoyó contra la silla.

o bien:

Se cubrió los ojos con una mano y lloró.

Y aunque el niño deseaba ardientemente poseer e interpretar los papelitos, los de dos proposiciones le interesaban menos que los que contenían una sola e indicaban una acción como ésta:

El niño echó a correr.

Entonces el entusiasmo de los pequeñuelos el cuidado que ponían para ejecutar la acción al vivo, el vivo deseo de repetirla, las manifestaciones de alegría, el brillo de los ojos y el semblante animado; todo nos indicaba que aquella era la lectura adecuada.

Así es que la *primera serie* de lecturas (enteramente experimental) consiste en sencillas frases por el estilo de las analizadas en los ejercicios de lenguaje:

- Echó una mirada a su alrededor.
- Lo miró de reojo
- El niño echó a correr.
- Cayó de rodillas a sus pies.
- El se paseaba lentamente de arriba abajo.
- Permanecía con la cabeza baja.
- Dijo que sí con la cabeza.
- Cruzó sus brazos sobre el pecho.
- Se dirigió rápidamente hacia la salida.
- Se puso a recorrer de un lado a otro la habitación.
- Le acariciaba la cabeza con mano temblorosa.
- Le hizo seña de permanecer detrás.
- Le habló al oído.
- Le puso una mano sobre la espalda.
- Llamó a la puerta.
- La niña frunció las cejas.
- Al acabar, dió un salto a pie puntillas (Fernán Caballero).
- Hacía cortesías hacia todos los lados (F. Caballero).
- El niño siguió escribiendo con el pie en el suelo... el nombre de su padre: «Rodrigo». (F. Caballero).
- Le metió las manos en el bolsillo del pantalón. (F. Caballero).
- Golpeaba la pared con los puños cerrados como si quisiera hundirla. (F. Caballero).
- Estuvo quedo con la cabeza inclinada sobre el pecho, a guisa de hombre pensativo. (F. Caballero.)
- A cuya vista Sancho comenzó a temblar como un azogado. (Cervantes).
- Doña Teresa se echó también a llorar. (Cervantes).
- Angustias soltó la carcajada. (Alarcón).
- La joven se llevó un dedo a los labios. (Alarcón).
- Erguida y quieta como una estatua permanecía la joven. (Alarcón).
- Se puso en pie de un salto... (Padre Coloma).
- Don Rufino se dió una sonora palmada en lo alto de su pelada cabeza... (P. Coloma).

—Don Recaredo dió una gran palmada en el libro. (P. Coloma).

—El doctor movió la cabeza tristemente... (Blasco Ibáñez).

—Don Recaredo se puso un dedo en la punta de la nariz. (P. Coloma).

—Y la niña ahuecaba sus dos manitas indicando un volumen esferoidal del tamaño de un melón grande. (P. Coloma).

Los pequeños ejecutan las acciones indicadas, después de haber leído mentalmente; pero no lo hacen con frialdad, sino con un cuidado que convierte en artística la expresión del sentimiento. Ellos «interpretan» la acción y la «estudian» a veces ensayando y volviendo a ensayar, como para una representación dramática. La aptitud que para esto demuestran los niños es verdaderamente maravillosa. Estos niños, además, «estudian» las palabras en los ejercicios de lenguaje y conociendo, de este modo, mejor su significado, se les facilita su interpretación. Por ejemplo, aquella frase: «Permaneció con la cabeza baja», no indica que «dobló la cabeza». Si el niño ha comprendido bien *permanecerá* con la cabeza baja con una expresión de sentimiento más o menos vivo. Asimismo la frase; «cayó de rodillas a sus pies» no indica la simple acción de arrodillarse, sino una más dramática como es la de arrojarse a los pies de alguien. Los niños se interesan mucho por las acciones que ejecutan los demás.

He aquí una *Segunda serie* de lecturas.

Cuando hallan períodos de dos proposiciones coordinadas, los niños realizan las dos acciones consecutivas en vez de una sola.

—Abrió la puerta y entró.

—Salió de la habitación y cerró la puerta con llave.

—Se colocó frente a la puerta y la empujó con fuerza.

—Lanzó un grito de alegría y aceleró el paso.

—Se cubrió el rostro con las manos y prorrumpió en amargo llanto.

—Lanzó una carcajada y se puso a batir palmas.

—Se quitó la gorra para saludar y se inclinó profundamente.

—Sacudió la cabeza y sonrió.

—Abrió la ventana y miró hacia el jardín.

—Se dirigió hacia la mesita y golpeó una campana.

—Se había extendido sobre unos blandos cojines lanzando un suspiro de satisfacción... y así permaneció con la mirada fija y la boca entreabierta.

—Cerró los ojos y se durmió tranquilamente.

—Hincó en tierra ambas rodillas y se inclinó luego hasta tocar con la frente el suelo... (Juan Valera).

—La condesa se mordió los labios y se agitó en su butaca. (P. Coloma).

—... la pobre viuda lanzó un grito desgarrador y cayó de rodillas, casi privada de sentido. (Alarcón).

—Y dicho esto, suspiró profundamente, como muy fatigado de haber hablado tanto y comenzó a roncar de un modo sordo como si agonizase. (Alarcón).

—Don Jorge le miró con ojos estúpidos y sonrió dulcemente. (Alarcón).

En la *Tercera serie* de lecturas se encuentran períodos con varias proposiciones coordinadas.

—Abrió la puerta, se arregló lentamente el cabello y entró.

—Ve hacia la ventana, abre un poco y haz señales con la cabeza.

—El médico se inclinó sobre el enfermo, le tomó el pulso y le tocó la frente.

—Abrió desmesuradamente la boca y los ojos, y miró.

—Se sacó la llave del bolsillo, abrió la puerta y entró.

—Se retiró, cerró la ventana y se puso a pasear por la habitación con paso de viajero impaciente.

Un grito de alegría se escapó de su garganta, corrió hacia su madre y cayó de rodillas a sus pies.

—Colocó el codo izquierdo sobre la rodilla, apoyó la frente en la palma de la mano y con la derecha se acarició la barba.

—Se apoyó contra el asiento, se cubrió los ojos con una mano y lloró.

—Se acercó a la mesa, vió el retrato y lo cogió con un transporte de alegría.

—Tenía sueño, apoyó los brazos sobre la mesa y se durmió.

—Sacó el pañuelo del bolsillo, lo desplegó y se secó los ojos llenos de lágrimas.

—Limpióse el mozo los soñolientos ojos y miró despacio al que le tenía asido. (Cervantes).

—...Acabóse de lavar los hermosos pies y luego con un paño de tocar, que sacó debajo de la montera, se los limpió. (Cervantes).

—El capitán cruzó los brazos, clavó la vista en el techo de la alcoba y se puso a silbar... (Alarcón).

—El chiquillo abría tanto los ojos, arrugaba las cejas, cerraba los puños y se ponía como una grana, en actitud belicosa. (F. Caballero).

—Se dejó caer en una silla; puso ambos puños cerrados en su cara, y en sus rodillas ambos codos, y así permaneció más de media hora. (J. Valera).

—Estiró las piernas sobre el banco en que se sentaba; apoyó el tronco contra la pared; cruzó los brazos sobre el pecho, y quiso facilitarle su conquista al sueño. (Pereda).

—Pepita se levantó de su asiento; fue hacia la puerta; la abrió; miró para ver si alguien escuchaba y la volvió a cerrar... (Cervantes).

—Se puso a leer y en acabando, se sentó en una silla y se puso la mano en la mejilla con muestras de hombre muy pensativo. (Cervantes).

Serie Cuarta. Las lecturas consisten en períodos de dos proposiciones, una de las cuales es subordinada.

—Mientras dibujaba, iba mirando detenidamente a los compañeros.

—Se cubrió los ojos con las manos para recogerse mejor en el silencio.

—El les sonrió amorosamente, aunque hubiese deseado amonestar para otra vez a aquellos niños traviosos.

—Cerró los ojos para sentir mejor la suavidad de aquel terciopelo.

—Siguió a aquella niña con dulce mirada, hasta que desapareció.

—Cuando hubo dado vuelta al pomo de la puerta, la empujó.

—Jorge se secó los ojos para disimular sus lágrimas.

—Andaba lentamente, cabizbajo como quien está agobiado por el peso de una gran aflicción.

—Se detuvo como quien se dispone a escuchar, apoyando en el suelo, delante de sí, la contera de su bastón.

—«Qué ha sucedido?» preguntó la madre angustiada.

—El abuelo, sonriendo, acarició con su mano la cabeza del nieto.

—Federico le salió al encuentro con una expresión de serena alegría, como quien espera a una persona deseada.

—Estábase el barbero aún de rodillas teniendo gran cuenta de disimular la risa. (Cervantes).

Y ella poniéndose la mano en el corazón, cayó desmayada, en los brazos de su madre. (Cervantes)

—Y volviendo el clero la espalda, se dirigió a la puerta cojeando. (P. Coloma).

—Uno de los de a pie, puesto un dedo en la boca en señal de que callase, asió del freno a Rocinante. (Cervantes).

—A los pocos pasos volvió atrás dándose un golpe en la frente. (F. Caballero).

—Tornó a sus paseos, limpiándose los ojos con el revés de la mano. (F. Caballero).

—Levantóse en esto D. Quijote, se puso la mano izquierda en la boca porque no se le acabasen de salir los dientes. (Cervantes).

Serie Quinta. En esta prevalecen períodos de varias proposiciones subordinadas y coordinadas. El texto con-

tiene descripciones más complicadas y a veces la interpretación detallada requiere que se pronuncien algunas palabras.

—La niña se levantó, y manteniendo con sus dos manos el pañuelo sobre sus ojos, anduvo lentamente, haciendo un rodeo, hacia la ventana.

—Apoyado el cuerpo contra el respaldo de la butaca, tenía la cabeza algo inclinada sobre el pecho y los brazos cruzados, como si tuviese frío.

—Se sentó cansado; con el codo derecho colocado sobre la rodilla y la cara apoyada en la palma de la mano, miraba fijamente el suelo.

—Tenía el cuerpo erguido, las manos apoyadas sobre el antepecho de la ventana y respiraba a plenos pulmones el aire fresco que venía del jardín.

—El niño frunció el ceño y se llevó la mano a la frente como si quisiese recoger sus propios pensamientos.

—Permanecía allí de rodillas con el cuerpo caído, como cansado; y dejando caer sobre la falda sus manos entrelazadas dirigió sus miradas al cielo.

—Y ante la puerta de su casa, metió en la cerradura la llave que ya llevaba en la mano; abrió, entró de prisa y ansiando encontrarse en compañía de una persona fiel, exclamó de repente: ¡Perpetua! ¡Perpetua!

—Se levantó al mismo tiempo que las lágrimas le corrían por las mejillas, se dirigió hacia la pared de donde colgaban sus vestidos, apoyó con ellos horizontalmente el brazo izquierdo y sobre éste la cabeza.

—Sentado a la sombra de un árbol, con la espalda recostada contra el tronco, permaneció allí, con la cabeza abatida sobre el pecho y los brazos cruzados, y no se movió siquiera cuando los demás volvieron a emprender el trabajo.

—Cuando entré, escribía. Me dijo que tuviera paciencia un momento, me rogó que me sentase y continuó escribiendo. Yo aproveché aquel instante para dar un vistazo a la habitación.

—En un rincón se hallaba sentada una vieja con un brasero a sus pies, lleno de ascuas apagadas; sobre

ellas extendía sus manos, apoyando las muñecas sobre las rodillas.

—Lucía se fué a sentar, o mejor dicho, se dejó caer al suelo cerca de la camita; y apoyando en ella la cabeza empezó a llorar a lágrima viva.

—«Comprendo»—dijo Benzo; y se mantuvo con los ojos fijos en el suelo y con los brazos cruzados sobre el pecho.

—Volvió la cabeza, miró hacia la puerta y dijo riendo: «¡oh! ¿sois vosotros?»

—Corrió hacia Alejandra, le puso la hoja de papel delante de los ojos y le dijo: «¿Tenía yo razón?»

—Se apoyó contra la baranda y se puso a mirar protegiendo sus ojos del sol por medio de la mano que hacía las veces de pantalla.

—Buscó con cuidado en el cajón y exclamó luego con pena: «¡ya no está!»

—Tomó el pañuelo, lo miró y dijo: «no es mío».

—Se inclinó, recogió el lápiz y dijo: «se ha roto la punta».

—La mujer, que se le había acercado, se inclinó sobre él, le miró con mirada compasiva y tomándole la mano como para acariciarla y levantarla al mismo tiempo, le dijo: «¡Pobrecita, ven, ven con nosotros!»

—El papá se asoma a la ventana, mira al cielo y exclama: «¡Qué tiempo más hermoso!»; y dirigiéndose a la familia que está detrás de él esperando, les dice alegremente: «Salgamos».

—«¡El!» dice el cardenal con el semblante animado, cerrando el libro y levantándose del asiento: «que entre, que entre enseguida».

—Juntó las manos, las acercó a su cara y rezó.

—Después de haberse acercado a la puerta y de haber echado una mirada a la habitación, se adelantó con paso firme.

—Con la intención de bromear, se metió el sombrero hasta los ojos y se abalanzó de repente sobre el niño.

—Federico le tomó la mano, se la estrechó y dijo: «Haga usted el favor de venir a comer con nosotros. Le espero».

—El cardenal salió diciendo: «Caiga sobre esta casa la bendición del Señor»

—¡«Pobre mamá!» exclamó Lucía echándole los brazos al cuello y escondiendo la cara en su seno.

—Blanquita se puso colorada como una amapola; bajó la cabeza confundida, miró luego a su tía, después otra vez a la alfombra, y cubriéndose el rostro con el pañuelo, se echó a llorar. (P. Coloma)

—El alférez dió una fuerte patada en el suelo y exclamó con imperio: «pues es preciso». (P. Coloma)

—Sofocada la condesa, exclamó, tapándose los oídos: —¿Quiéren ustedes callarse y no aturdirme? (P. Coloma).

—¿Qué sucede?—repitió D. Recaredo con voz pavorosa, sacando lentamente del bolsillo una carta abierta. (P. Coloma).

—Bebió dos tazas de café, quedando con los codos en la mesa y la mandíbula apoyada en las manos, mirando con ojos soñolientos a los huéspedes, que poco a poco ocupaban el comedor. (Blasco Ibáñez).

—Don Jorge se retorció el bigote, y sentóse en el filo de una butaca, mirando a un lado y a otro con aire y desasosiego de un reo en capilla. (Alarcón)

—¿Y qué?—interrumpió el capitán frunciendo muchísimo el entrecejo. (Alarcón).

—«Mire usted, señora! ¡Mire qué hermosa va!—exclamó la gallega batiendo palmas. (Alarcón).

—Oyó Cardenio el nombre de Lucinda, y no hizo otra cosa que encoger los hombros, morderse los labios, enarcar las cejas, y dejar de allí a poco caer por sus ojos dos fuentes de lágrimas. (Cervantes).

—...porque por lo que hacía de abrir los ojos, estar fijo mirando al suelo sin mover pestaña gran rato, y otras veces cerrarlos apretando los labios y enarcando las cejas, fácilmente conocimos que algún accidente de locura le había sobrevenido. (Cervantes).

—Padre Apolinar le acercó a sus narices; sorbió con ansia aquellos vapores suculentos y olorosos; y apartando enseguida el puchero lejos de sí, como quien huye

de una mala tentación, dijo a su criada: ¡«Bueno, bueno, bueno deveras es el guisado este!» (Pereda).

—...y llamó con los nudillos de la mano diciendo: «Ave María» (J. Valera).

—Después limpió la pluma de ave en la pechera de la sotana; probó el temple de sus puntos sobre la uña de la mano izquierda; hizo una pantalla con los libros de canto para defender sus ojos de los rayos directos de la luz. (Pereda).

—El chiquillo hacía un gracioso mohín, cerrando a medias los labios y bajando la cabeza. (F. Caballero).

Serie Sexta. En estas lecturas hay una acción dramática más difícil de interpretar. Tienen que pronunciarse algunas frases (como en la serie quinta).

—Lucía permanecía acurrucada, inmóvil, en aquel rincón, con las rodillas levantadas y con la cara escondida entre las manos.

—Y un niño disfrazado con un gabán de hombre aparece ante la puerta, haciendo el saludo militar con la mano derecha y frotándose con la otra la nariz, la cual conservaba todavía alguna señal de un constipado.

—Sentado en la butaca, con las manos en los bolsillos y una pierna cruzada sobre la otra, miraba, moviendo el pie, los árboles del jardín vecino.

—«¡Oh!»—exclamó echándose sobre una silla, con las piernas cruzadas y las manos detrás de la nuca «por fin se han ido esos fastidiosos».

—«Chis!» hizo el niño, frunciendo el entrecejo y manteniendo la mano derecha extendida hacia un compañero.

—Se sentó a su mesa, cruzó los brazos y apoyó sobre ellos la frente. Pero la volvió pronto a levantar y con rabia sacudió en alto sus puños cerrados.

—«¿Quiere usted que yo me vea obligada a preguntar por todas partes lo que ha sucedido a mi amo?»—dijo Perpetua colocándose delante de él con las manos apoyadas en la cintura, los codos dirigidos hacia adelante, mirándole fijamente como si quisiese leer el secreto en sus ojos.

— El andaba hacia adelante y hacia atrás... de cuando en cuando se detenía, se ponía a escuchar y miraba por las rendijas de la puerta.

— Frente a la puerta de la escuela, en la otra parte de la calle, estaba con un brazo apoyado contra la pared y con la frente reclinada en el brazo, un pequeño deshojador con la cara tiznada, llevando su saco y su instrumento, y lloraba amargamente, sollozando desconsolado.

— Visto lo cual por Sancho, inclinó la cabeza sobre el pecho, y poniéndose el índice de la mano derecha sobre las cejas y las narices estuvo como pensativo un pequeño espacio, y luego alzó la cabeza y mandó que le llamasen al viejo del báculo que ya se había ido. (Cervantes).

— ...puso la bota en las manos de Sancho, el cual, empinándola puesta a la boca estuvo mirando las estrellas un cuarto de hora y en acabando de beber dejó caer la cabeza a un lado dando un gran suspiro. (Cervantes).

— Enseguida miró el reloj, suspiró de nuevo y dijo muy quedamente, como reservándose para sí propio:— ¡Las once y cuarto y todavía no la he visto...! (Alarcón).

— El capitán abrió súbitamente los ojos; paseó una hosca mirada por la habitación, fijóla sucesivamente en Angustias y en su madre, con cierta especie de terror pueril, y balbuceó desapaciblemente:— «¿Dónde diablos estoy?» (Alarcón).

— Se fué a él, abiertos los brazos y diciendo a voces: para bien sea hallado el espejo de la caballería, el mi buen compatriota don Quijote de la Mancha, la flor y nata de la gentileza, el amparo de los menesterosos, la quintaesencia de los caballeros andantes: y diciendo esto, tenía abrazado por la rodilla de la pierna izquierda a don Quijote. (Cervantes).

— Manuel retrocedió un paso, y dijo con frialdad, «Señora... ¡bastante hemos hablado!» Y girando sobre los talones se alejó lentamente... (Alarcón).

— Cleto bamboleó la cabeza, se levantó perezosamente de la silla, dió algunas vueltas al gorro entre sus manos y murmuró sordamente palabras incomprensibles.

De pronto enderezóse iracundo y dijo:... «No sé yo lo que haré...» (Pereda).

—Cleto se abalanzó a la tibia medalla y la cubrió de besos y se santiguó con ella y volvió a besarla; la arrimó a su corazón, y, por último, la colgó de su cuello; y, entre tanto, soltando gruesos lagrimones de sus ojos, decía acelerado y convulso: «Bendita sea la bondad de Dios, que tiene tanta compasión de mí...» (Pereda).

Serie Sétima. El texto de estas lecturas contiene pequeños diálogos en los que intervienen dos o más personas.

—«Siéntese de una vez y acabemos». Este «acabemos» lo dijo el inspector con un tono de voz tan decidido, que Verdiano no se atrevió a replicar. Se quitó la papalina y se fué a sentar malhumorado en una silla aparte.

—«¿No te encuentras bien, Juan?»—“No me encuentro bien”. Y diciendo esto, se limpiaba el sudor y se levantaba repentinamente para respirar, con la boca abierta.

—«¿Cuánto cuesta esto?» preguntó el hombre.

—«Nada».

—«¿Nada?».

—«Nada».

—«¿Cómo nada?»

—«Nada».

—Bueno, entonces lo acepto...”

—Y sacó fuera del portamonedas una peseta: “Toma, niño, le dijo, dásela a tu madre”. Ojalá no hubiese dicho tal cosa. El hombre, al oírlo, se apretó las sienes con las manos, sacudió la cabeza y después, doblándola sobre el pecho, se levantó lefamente murmurando, “No tiene madre”.

—“¿Quién llama?”.

—“Abre”.

Al oír aquella voz, la vieja dió tres saltos y enseguida se oyó correr el pasador y la puerta se abrió. El desconocido, desde el umbral pasó una mirada a su alrededor

y a la luz de la lámpara que ardía sobre la mesa, vió a Lucía acurrucada en el rincón mas apartado.

— Dos hombres se hallaban frente a frente, uno de ellos estaba a horcajadas sobre el muro bajo con una pierna colgando hacia afuera y la otra apoyada sobre el suelo de la calle. Su compañero permanecía en pie apoyado contra la pared con los brazos cruzados sobre el pecho.

— “Ahora— dijo Antonio,— haces el favor de trazar unas rayas sobre un papel blanco...”

— “Bien, bien” interrumpió su compañero murmurando; abrió un cajoncito de la mesa, sacó de él papel, pluma y tinta y se puso a escribir, repitiendo de viva voz las palabras que iba poco a poco trazando su pluma.

— “Ahora, señor Cura, dijo Antonio, me dará el collar de Tecla”. “Con mucho gusto” repuso el Cura y dirigiéndose a un armario, sacó una llave del bolsillo y mirando a su alrededor como para mantener alejados a los espectadores, entreabrió la puerta, cubriendo la abertura con su cuerpo, medio dentro la cabeza para mirar y un brazo para coger el collar. Lo tomó y cerrando el armario, lo entregó a Antonio, diciendo: “Todo está bien”.

— El señor Cura volvía despacito a su casa por una de aquellas callejuelas. Leía tranquilamente su breviario y a veces entre salmo y salmo lo cerraba, manteniéndolo dentro como señal el dedo índice de su mano derecha y poniendo ésta dentro de la otra detrás de la espalda, proseguía su camino mirando al suelo y empujando con el pie hacia la pared las piedrecitas que hallaba en su camino.

— “Eh, joven! ¿podrías indicarme dónde se halla la calle de Monza?”

“Andando hacia allí” y volvía la cabeza para indicarle con el dedo. En esto, el otro compañero cogiéndola por la cintura, la levantó del suelo. Lucía, aterrada, volvió la cabeza, y lanzó una especie de rugido.

(Esta escena es la predilecta, los niños la repiten un número infinito de veces),

— “A propósito ¿cómo estás de apetito?”

“He comido hace poco durante el viaje”.

“Y de dinero ¿cómo estamos?”

Renzo extendió una mano, la acercó a su boca e hizo correr sobre ella un ligero soplo.

“No importa, dijo Bartolo, yo tengo y no pienses más en ello, que pronto, si Dios quiere, cambiarán las cosas y me las devolverás, quedándote tú todavía con una buena parte”.

“Tengo algo en casa, me lo haré mandar”.

Está bien; entretanto cuenta conmigo, Dios me ha dado una fortuna para que haga el bien; y si no favorezco a los parientes y amigos ¿a quién favoreceré?

—Tú eres mi Providencia, exclamó Lorenzo estrechando afectuosamente la mano de su buen primo.

—¡Sabe Dios cuánto tiempo hace que no habéis comido!

No me acuerdo; hace seguramente algún tiempo.

Pobrecita, necesitáis reponeros.

Sí, afirmó con voz apagada.

En casa, gracias a Dios, encontraremos de todo. Tened valor.

—Volviendo al cuarto de su hija, examinó las cerraduras de todos los cofres. Ninguna estaba abierta. Con rabia golpeó las arcas y los cajones de la cómoda, gruñendo:—Todo, todo lo guarda esa ingrata.—Enseguida registró toda la ropa que en distintos puntos de la estancia había. Su mano activa y resbaladiza entraba en todos los bolsillos, deshacía todos los pliegues, sacudía todas las faldas, desdoblaba lo que estaba doblado y hacía envoltorios de lo que estaba extendido.

“Nada, nada” (Pérez Galdós).

—Regresando a su sillón sacó del seno un envoltorio para guardar su nueva conquista. Antes de hacerlo contó repetidas veces, con la gozosa atención del avaro, su tesoro.

Catorce—dijo—catorce y un ochavo.

Después hizo cuentas con los dedos, mirando al techo. (Pérez Galdós).

—Sintiendo los pasos de su hija guardó precipita-

damente lo que contaba y tomó el libro. Disimulaba como un escolar travieso.

“¡Virgen María! ¿Quién ha estado aquí? exclamó Soledad. Si hubiera gatos en la casa diría: “los gatos”, pero no los hay.

Miró desde la puerta a su padre con la severidad cariñosa que se emplea ante los niños enredadores.

“Yo fui. Soledad,—dijo don Gil, mirándola también con un poquito de turbación (Pérez Galdós).

Los niños no se limitan a reproducir las escenas; después leen en voz alta todas estas escenas que han representado y a causa de la preparación recibida, lo hacen produciendo una gran impresión.

Después de esta preparación, los niños pueden “comprender” lo que leen. De aquí en adelante todas las dificultades de comprensión de los períodos y de su construcción más complicada quedan superadas; tienen los pequeños el conocimiento gramatical del idioma y les interesa su construcción, así como el significado de las palabras.

Dentro de ellas se ha ido preparando una especie de fuerza comprimida, que dentro de poco se manifestará de un modo intenso.

En efecto, no tarda en aparecer la pasión de la lectura. Los niños quieren leer, leer y leer. Nosotros recogemos los libros que podemos, pero éstos no llegan nunca a saciar su avidez; y hemos reconocido que la literatura para los niños es escasa y no corresponde a la gran necesidad que de ella sienten. Es por esto que nosotros a pesar de querer al principio circunscribirnos a los libros nacionales, hemos tenido que recurrir a las traducciones para poder formar una “pequeña biblioteca.”

Estamos muy de acuerdo con los educadores americanos, que no sólo ponen a la disposición de los niños pequeñas bibliotecas, sino grandes salas reservadas en las bibliotecas públicas, donde aquéllos pueden escoger en riquísimos catálogos las obras que desean conocer.

MARÍA MONTESSORI

DE NUESTROS EDUCADORES

LAS NUEVAS MATEMÁTICAS DE LAS ESCUELAS

El renombrado profesor de matemáticas de la Universidad de Columbia, David Eugene Smith, ha resumido en un estudio reciente los trabajos efectuados por la Comisión que nombró la Asociación Matemática de América para revisar los programas de matemáticas de las escuelas. La Comisión ha trabajado durante cuatro años. (El Profesor Smith es bien conocido de nuestros maestros por los textos escritos en colaboración con el profesor G. A. Wentworth).

El breve resumen del profesor Smith podría tener especial interés entre nosotros si estuvieran ya organizadas las escuelas complementarias o las intermedias, o si los colegios pudieran desprenderse un poco de la preocupación de servir exclusivamente a la preparación de estudios universitarios.

Sin embargo, a los maestros de la escuela elemental puede interesarles conocer la conclusión relativa a los estudios primarios de Aritmética. La Comisión afirma que las escuelas deben eliminar de sus programas todo lo que no sea esencial en el aprendizaje de esa materia, de modo que los alumnos vengan a estar en aptitud de hacer los cálculos ordinarios, hacia fines del sexto grado. Cuando se piensa que tal es la opinión de especialistas que han estudiado el problema durante largo tiempo, con recursos abundantes, por medios científicos y en un país de educación activamente progresiva, — se tiene clara la noción de que nuestros empeños por producir matemáticos en el tercero y cuarto grados, son cosa ridícula, si no atentatoria contra la salud, la personalidad y el porvenir de los niños.

LA SALUD DE LOS NIÑOS Y LA ARITMÉTICA.—A propósito de la cuestión a que alude la nota anterior, tomamos de una reciente y notable obra de Freeland los siguien-

tes apuntes acerca del aspecto higiénico de la enseñanza de la Arimética.

“Hay un límite del tiempo que debe ser provechosamente empleado en el estudio de Aritmética dentro de las aulas. El exceso conspira tanto contra la vitalidad como contra los resultados; produce un aprendizaje cada vez más lento e incompleto. Kirby, Thorndike, Burnham, Stone Rice y Brown, informan que la disminución del tiempo dedicado a tal estudio, se traduce en un aprendizaje más eficaz. En los grados inferiores no debe exceder de quince minutos diarios.

“Burnham sugiere que: si en el dieciséis por ciento del tiempo escolar, los alumnos aprenden tanta aritmética como en el veinte por ciento, el tiempo superfluo que se le dedica debe ser dedicado al juego al aire libre”. Si se quiere obtener los mejores resultados, el maestro ha de hacer lo que esté a su alcance para evitar estos ratos de ansiedad, de depresión, de tristeza, de tensión mental, en el estudio de aritmética; pues esta asignatura parece ser, más que las otras, la causa de ciertas enfermedades nerviosas de los niños. El maestro debe también saber que algunos niños enferman del sistema nervioso a causa de serles muy difícil la asociación matemática. —El equilibrio nervioso del niño es más digno de atención por parte del maestro que sus progresos en Aritmética.—Si el niño da impresión de ser delicado, de estar mal nutrido, de ser nervioso, o especialmente retrasado en la asignatura, el maestro debe cuidarse de no aumentar los males y dificultades con sus métodos de enseñanza”.

Estos problemas, los más importantes de la escuela actual—los de enseñanza higiénica y psicológica—están por estudiar en Costa Rica. La Escuela Normal y la Jefatura Técnica carecen de los medios adecuados al trabajo que las soluciones de tales problemas suponen. Hacen falta bibliotecas modernas y abundantes al alcance de una oficina de investigación; hacen falta laboratorios de psicología y de educación experimental; hacen falta escuelas experimentales u organizaciones

que permitan aprovechar el trabajo de las comunes al efecto de investigar; hacen falta publicaciones para maestros entendidas al modo moderno, es decir, no para la expresión de opiniones personales, ni para recetar planes de lección, sino para promover investigaciones y exponer sus resultados, conforme planes científicos; y lo grave es que la ignorancia en materias tan delicadas, y hoy tan complejas nos sitúa, con todas nuestras pretensiones, en un campo inferior al del analfabetismo que entendemos combatir. De poco sirve la luz cuando se produce a costa de una degeneración de los hombres del porvenir.

OMAR DENGÓ

LA ESCRITURA EN PRIMER GRADO

Una de las cosas en que las maestras de primer grado ponen más vanidad, es en ésta de presentar cuadernos en los cuales apenas si se ven los trazos de la escritura.

Ante tal manifestación nos hemos preguntado si el maestro, al obligar a sus alumnos que se inician en la escritura a hacer un dibujo de letras casi invisible, más se propone encantar a su visitador escolar, que enseñar humanamente a escribir. También nos hemos preguntado cómo permiten los visitadores escolares semejante práctica.

Muy bien que el maestro se empeñe en la pulcritud de los cuadernos de sus discípulos; pero que uno de los medios no sea éste de obligar a una escritura casi invisible a criaturas que comienzan a manejar el lápiz. Lo que tal procedimiento revela es ignorancia en lo que se refiere a la psicología del niño. Tampoco creemos que con semejante práctica la vista del escolar salga beneficiada.

Otra cosa que hemos observado en cuanto a la escritura, es que todavía se emplean y aun en el primer grado, ejercicios de caligrafía compuestos de palotes. Si eso es absurdo en un tercer grado, más lo es en un pri-

mer grado. Son los mismos ejercicios que se usaban hace más de treinta años. Se ve que la escuela en Costa Rica es conservadora.

Piensen los maestros que un niño que comienza a escribir, además del cuidado que debe tener en la posición de su cuerpo, se inicia en la adquisición de ciertos movimientos. Dice la Doctora Montessori,—uno de los más altos educadores modernos,—después de observar el ensayo de una experiencia suya, de escritura en niños anormales: «Fué entonces cuando comprendí que en la escritura se ejecutan dos clases de movimientos: el movimiento para reproducir la forma de la letra y el manejo del instrumento con que se escribe». «Sostener y manejar con seguridad un mango de pluma implica la adquisición de un mecanismo muscular, que es independiente del movimiento de la escritura, aunque acompañe los movimientos necesarios para trazar las letras del alfabeto».

¿Cómo es posible entonces que a niños que están adquiriendo un mecanismo muscular se les pida al mismo tiempo que hagan palotes, esto es, líneas rectas de cierto tamaño y que estas líneas sean casi invisibles?

Veamos lo que respecto a los palotes escribió hace unos veinte años la Doctora Montessori:

«Todavía hoy se cree que para aprender a escribir hay que empezar por hacer palos. Parece *natural* que para escribir las letras del alfabeto, que son todas redondas, se debe empezar por líneas rectas y por ganchos en ángulo agudo. Después extrañamos de buena fe que sea tan difícil corregir *la dureza y la angulosidad* con que los niños trazan las oes, y somos precisamente nosotros quienes, a costa de esfuerzos mutuos, los hemos obligado a escribir con ángulos agudos.

¿Quién ha venido a revelarnos que el primer signo que debemos trazar sea una recta? ¿Y por qué nos obstinamos en querer preparar el trazado de curvas, ejercitando a los niños en el trazado de ángulos?

Dejemos a un lado los prejuicios y sigamos un camino más sencillo. El ejercicio de trazar *palos* es el más

difícil y sólo un calígrafo logrará llenar una página con trazos regulares.

La línea recta es la única que indica la distancia más corta entre dos puntos y cualquier desviación ya determina una línea que no es recta. Ahora bien, las infinitas desviaciones posibles son más fáciles de trazar que la *única recta*, que es la perfección. Pruébese de hacer trazar sobre la pizarra una línea recta; todos los que lo hagan trazarán una línea larga, empezando ya por un lado, ya por otro, y seguramente la trazarán bien. Pero si se ordena trazar una recta en una dirección determinada y partiendo de un punto dado, entonces aparecerán muchas irregularidades, es decir, errores. Las líneas serán casi todas largas, porque así el empuje del brazo ayuda a conservar la dirección.

Ordenemos ahora que las líneas sean cortas y con límites fijos; los errores aumentarán todavía más, porque el brazo no podrá *lanzar* la mano en una dirección.

La dificultad de trazar una línea recta regular se aumenta obligando a coger la pluma o el lápiz de una manera determinada y no como aconsejaría el instinto. Este es, no obstante, el *primer ejercicio* de escritura que exigimos a los niños, ejercicio que viene complicado con la obligación de hacer todos los palos paralelos y con el grave inconveniente de ser, además de difícilísimo, árido, porque el niño no comprende su finalidad.

En los cuadernos de los niños anormales que ví en Francia, las páginas de palos que empiezan por trazos rectos acaban doblándose en forma de C. El niño anormal, cuya atención es más débil, agota pronto sus fuerzas y el movimiento natural sustituye poco a poco al provocado. Así, los palos se van pareciendo cada vez más a una C. Los niños normales más capaces de sostener un esfuerzo terminan correctamente su página, quedando así disimulados los defectos del sistema. Observemos, en cambio, los dibujos espontáneos de los niños cuando, por ejemplo, trazan líneas con un palo sobre el suelo del jardín o de un camino; nunca veremos líneas rectas cortas, sino largas curvas entrelazadas de mil ma-

neras. Este mismo fenómeno es el que observaba Séguin cuando hacía trazar líneas horizontales, que siempre se convierten en curvas. ¡El lo atribuía a la imitación de la línea del horizonte! Es una falta de lógica creer que los palos preparan la escritura; el alfabeto está en su mayor parte compuesto de curvas y no puede aprender a trazarse practicando el trazado de rectas. En algunas letras se encuentran líneas rectas, dicen algunos. Es cierto, pero ello no es una razón para empezar la escritura por un detalle de ésta. Somos nosotros los que analizamos los signos alfabéticos y hallamos en ellos rectas y curvas, como analizando el lenguaje hallamos en él reglas gramaticales; pero la humanidad habla prescindiendo de tales reglas. Pues bien, ¿por qué no puede escribir prescindiendo de tal análisis y de la ejecución por separado de las partes componentes de las letras? ¡Pobre humanidad si sólo pudiese hablar después de conocer las reglas gramaticales! ¡Pobre humanidad, también si para escribir tuviera que ir trazando una por una las partes constituyentes de los signos alfabéticos que puede revelarnos el análisis! El esfuerzo que creemos necesario para aprender la escritura es un esfuerzo artificial, al que se viene obligado más por los métodos de enseñarla que por la escritura misma.

Con un espíritu libre de dogmatismo en esta materia, como el que nada sabe de ella, *observemos un individuo que escribe y tratemos de analizar los actos que ejecuta escribiendo*. Este será un *estudio psico-fisiológico de la escritura*, pues examinamos el individuo que escribe y la *escritura*; el sujeto y no el *objeto*.

La experiencia nos permite aconsejar a los maestros de primer grado mucho dibujo libre y hacer siluetas con lápices de colores, en las primeras semanas del curso.

C. L.



LA VIDA DE MI PATRIA

ES UN VALIOSO AUXILIAR PARA
EL MAESTRO COSTARRICENSE:
ES UN RESUMEN ADMIRABLE DE
LA HISTORIA PATRIA.

—
CINCUENTA CENTIMOS EL EJEMPLAR
—

LIBRERÍA ESPAÑOLA
SOLEY & VALVERDE