

Debe decirse sentimiento o debe usarse la palabra emoción? El lenguaje corriente parece preferir la palabra emoción para designar una alteración afectiva brusca y pasajera dejando el vocablo sentimiento para una modificación afectiva más duradera que se instala progresivamente en la conciencia y se deja influir por elementos intelectuales. Oigo gritar: Fuego!, me veo insultado, abro un telegrama que me anuncia una desgracia inesperada: en esos diversos casos recibo un choque, me siento profundamente conmovido. A esos estados se les da corrientemente el nombre de emociones. Se dice: un sentimiento de inquietud, de desprecio, de fiereza, de ambición, de admiración.

Algunos psicólogos usan la palabra emoción en un sentido más general. Llaman así a todos los placeres y a todos los dolores, en una palabra, a todos los estados afectivos (Bain, Janet). Como toda la vida psicológica está matizada de placer y de dolor se podría decir que la existencia es una serie no interrumpida de emociones.

Otros psicólogos, como Ribot y Hoffding, hacen de la palabra sentimiento un sinónimo de estado afectivo.

Qué lugar debe reservar a los sentimientos, la psicología de la vida afectiva?

Debemos distinguir al lado de los estados pasivos de la sensibilidad (placeres y dolores físicos, emociones) otros elementos activos (tendencias, inclinaciones, pasiones). El estudio del placer y del dolor nos revelará algo más profundo que las modificaciones afectivas conscientes: las tendencias de las que el placer señala la satisfacción y el dolor la no satisfacción o la satisfacción excesiva. Esas tendencias son innatas o adquiridas, pasajeras o durables, de origen corporal o de origen intelectual. Las clasificaremos en inclinaciones y en pasiones.

El sentimiento del patriotismo es ante todo una tendencia a actuar y a pensar en cierta forma: dirige las actitudes, exige sacrificios, puede invadir ciertas almas hasta el punto de dominarlas por entero, como un amor violento y tiránico. No es un estado pasivo, sino activo de la sensibilidad, una verdadera pasión. Puede, como toda inclinación y como toda pasión, ser fuente de emociones propiamente dichas. Sentimos una emoción si nuestra patria está amenazada o simplemente si la volvemos a ver después de una larga ausencia.

Podríamos, como resumen, hacer el cuadro siguiente:

VIDA AFECTI- VA	}	<i>Estados pasivos</i> o afectos in- mediatam e n- te adquiridos por la concien- cia de los	}	<i>Placeres y dolores físicos</i> , estados afectivos más simples, unidos a una modificación orgánica bien localizada.		
		Placeres y dolo- res morales o <i>emociones</i> .	}	Emociones pro- piamente di- chas. Emociones-sen- timientos.		
	elementos acti- vos	}	<i>Inclinaciones</i> .	}	egoístas de simpatía impersonales	
		}	<i>Pasiones</i> .	}	bajas intermedias superiores	

II. Una ampliación de lo visto en esta lección puede hacerse leyendo los siguientes libros: Introducción a la vida del espíritu por Brunschvicg; Las emociones y la voluntad por A. Bain; El pensamiento humano por James Sully; Psicología de los sentimientos por T. Ribot; Psicología Analítica por Stout; Psicología por Malapert.

LECCION DECIMA—EL PLACER Y EL DOLOR. I. Es tan difícil como inútil definir el placer o el dolor. Lo que interesa es relacionar tanto el uno cuanto el otro con las causas que los provocan. Recordemos que no son—ni el placer ni el dolor—estados de excepción en la vida psicológica ya que siempre acompaña a todo proceso mental una cierta tonalidad afectiva, agradable o desagradable. Trataremos de investigar de cuáles condiciones psicológicas depende esa totalidad afectiva.

Existen estados afectivos puros? La mayoría de los psicólogos afirma, con Lehmann que: «no se encuentra nunca un estado de conciencia puramente afectivo, el placer y el dolor están siempre

unidos a estados intelectuales». Esta afirmación fue rebatida por Ribot en su *Psicología de los Sentimientos*, endonde enumera estados afectivos puros. Cita, especialmente, a) estados agradables como los que procura el uso del hachisch, del opio; la felicidad que se experimenta en ciertos períodos de la parálisis general, la euforia de los tísicos y de los moribundos; b) estados penosos como las tristezas sin causa definida que preceden a ciertas enfermedades mentales; c) ciertos miedos sin razón, ciertas fobias; d) algunos estados de excitabilidad análogos a una cólera no relacionada con causa intelectual alguna como se encuentran en ciertas neurosis.

Todos los ejemplos dados por Ribot pertenecen a la psicología patológica. Podría, en base a ellos, llegarse a la conclusión de que los estados afectivos puros no pertenecen a la vida psicológica normal. Por otra parte, muchos de los ejemplos citados pueden ser sometidos a una crítica. La dicha del opiómano y del paralítico va acompañada por representaciones o ideas. El primero busca alucinaciones, ensueños agradables, el paralítico se complace en evocar las ideas de riqueza y de poderío que constituyen el delirio de grandezas. El hipocondríaco justifica su tristeza por medio de razonamientos absurdos. Lo que se puede comprobar es que el elemento afectivo y el elemento intelectual varían en razón inversa el uno con respecto al otro, que la demasiada alegría y que el dolor violento suprimen la reflexión pero nunca la idea, por lo menos confusa, de lo que causa esa alegría o ese dolor. En resumen: *todo estado psicológico es conocimiento al mismo tiempo que emoción.*

II. - Puesto que todo estado afectivo está más o menos influenciado por elementos intelectuales, es natural que se enuncie una hipótesis al respecto. Es la llamada *teoría intelectualista* que dice que los estados afectivos son resultado o función de ciertos elementos intelectuales: lo agradable o lo desagradable se explica por medio de nuestras ideas o de nuestros juicios.

Esa teoría suele presentar dos formas muy diferentes.

a) Puede decirse que experimentamos placer cuando juzgamos que hemos obtenido un bien, alcanzado la verdad, progresado en el sentido de la perfección, etc. Inversamente, sentimos dolor cuando reconocemos una imperfección. Podría entonces definirse un estado afectivo diciendo que es un oscuro juicio de valores.

Ejemplo: me siento feliz cuando hago una lectura aunque sea seria y difícil porque comprendo que me instruye; el artista sufre cuando juzga su obra de arte imperfecta, etc. Esta teoría es atribuida, injustamente, a Descartes y a los cartesianos. Leibnitz y su discípulo Wolf formularon una teoría de los estados afectivos netamente intelectualista.

b) En Herbart y en los herbartianos la teoría intelectualista ha tomado una diversa forma. Para ellos un placer resulta de la coexistencia, en el espíritu, de representaciones o ideas que se refuerzan; el dolor nace de una contradicción o de un desacuerdo entre esas representaciones. El placer corresponde a la armonía de las fuerzas concurrentes en nuestro espíritu, el dolor expresa el desacuerdo entre esas fuerzas o su paralización (Hemmung). Basta un ejemplo para comprender esta teoría. Espero a un amigo, imagino las conversaciones que tendremos, las distracciones que le preparo, etc. Me llega un telegrama que confirma su venida: es una representación que refuerza la anterior, nace el placer. Por el contrario, el telegrama me avisa que mi amigo no puede venir: es una representación contraria a la primitiva, nace el dolor.

Para Herbart una representación no es un simple estado intelectual inerte, es una fuerza. El más célebre de sus discípulos, el psicólogo austriaco Nahlowsky dice que el sentimiento es la conciencia de la elevación o de la disminución de la actividad vital del alma.

El placer y el dolor no derivan de la opinión que tenemos de lo que nos pasa; al contrario, esa opinión nace del placer o del dolor que experimentamos. El intelectualista dice: se sufriría menos con la pobreza si no estuviéramos convencidos de que la pobreza es un mal; si se crea en nosotros el estado del alma de un estoico, la pobreza dejará de causarnos dolor. Sin duda alguna, responde quien no es intelectualista, pero, de dónde nos viene la opinión que nos hemos formado de la pobreza? Me hace sufrir únicamente porque la temo o la temo porque me hace sufrir? No sufriría con ella si fuera estoico, es cierto; pero no soy estoico precisamente porque sufro.

III.—Aristóteles define el placer diciendo que está ligado a una actividad que se ejerce con discreción y en un sentido apropiado a la naturaleza de cada individuo. Hamilton declara que la

energía más perfecta es, al mismo tiempo, la más agradable. Grote, con más laconismo, dice: para que haya placer debe existir una igualdad entre la actividad disponible y la actividad que se va a gastar. Spencer declara que el placer acompaña las acciones situadas entre dos extremos en uno de los cuales se encuentran los dolores negativos de la inacción llamados necesidades y en el otro los dolores positivos del exceso de actividad. Todas estas teorías concuerdan en el hecho de hacer surgir el placer de un consumo moderado de actividad.

Stuart Mill pregunta, al objetar esas teorías, que en vez de explicar un hecho lo constatan: cómo se explicaría, con ese principio, que siempre y en todos los grados, tal excitación sea agradable y tal otra no lo sea, cualquiera que sea la dosis en que se presente?

Esta teoría de los sentimientos recibe el nombre de teoría de la tendencia satisfecha.

IV. — Para Spencer, los dolores son los correlativos de las acciones que son nocivas para el organismo mientras que los placeres son los correlativos de los actos que contribuyen al bienestar. Esta teoría que podría llamarse de la correspondencia entre el placer y lo útil y entre el dolor y lo nocivo, es incompleta ya que considera al placer como el signo de la adaptación perfecta y al dolor como el signo de la adaptación incompleta. Olvida un hecho esencial: la costumbre lleva al automatismo, el día en el que una adaptación se hace perfecta al mismo tiempo se automatiza, se hace mecánica. Spencer no se dió cuenta de esta conclusión: el placer y el dolor subsisten únicamente allí en donde no ha podido establecerse un perfecto automatismo. Ni tampoco de esta obra: el placer y el dolor parecen ser llamamientos a la actividad motriz del ser vivo. Tienen una misión biológica tanto el placer como el dolor. Sin embargo, esa teoría biológica es insuficiente para explicar las alegrías y los dolores morales. Podemos entonces concluir diciendo que cuando se trata de actividades físicas la teoría aristotélica se hace precisa gracias a las observaciones de los filósofos biólogos y que cuando se trata de actividades psicológicas, se hace precisa gracias a los análisis hechos por los psicólogos puros como Herbart y los herbartianos.

V. — Para afirmar y ampliar los conceptos expresados pueden leerse los libros siguientes: Psicología de los sentimientos por

T. Ribot; Tratado de las pasiones por Renato Descartes; Nuevos ensayos acerca del entendimiento humano por Leibnitz; La tristeza y la alegría por George Dumas; Del método en la psicología de los sentimientos por Rauh; El intelectualismo y la teoría psicológica de las emociones por Mauxió; Moral a Nicomaco por Aristóteles; Principios de Psicología de Spencer; Examen de la Filosofía de Hamilton por Stuart Mill; Dolor y placer por G. Sergi; Mecanismo de las emociones por el doctor Sollier; Las inclinaciones por M. Revault D'Allonnes; La educación de los sentimientos por Félix Thomas. Los libros aquí citados complementan también la lectura de las tres siguientes lecciones dedicada, la primera, al estudio de las emociones, la segunda, al de las inclinaciones o tendencias y, la tercera, al análisis de las pasiones.

D. ROUSTAN

ENSAYO PARA LA DETERMINACION DE LAS APTITUDES DEL MAESTRO

Uno de los problemas cuya resolución consideramos de máximo interés —casi nos atreveríamos a afirmar que el más importante, junto con el del control del trabajo escolar— para el porvenir de la educación, es el lograr establecer de manera científica y objetiva cuáles son las características de toda índole que fijan el tipo del maestro: del buen maestro.

Naturalmente que esta preocupación enfocada desde un punto de vista ideal no es nueva en nuestra literatura pedagógica. En cualquier manual puede encontrarse la relación de cualidades que se estima debe reunir el maestro; pero hay que confesar que el valor práctico de aquélla es nulo, como lo son en el terreno psico-pedagógico todos los postulados y afirmaciones que no vayan fundamentados en la realidad, en los hechos comprobados.

La vocación y el interés por la profesión docente primaria que puede sentir una persona determinada, son indudablemente factor importante para el éxito de su gestión, pero salvo casos excepcionales que no pueden ser tenidos en cuenta al tratarse de establecer normas generales, la vocación por sí sola fracasa si no

está apoyada y coadyuvada en la posesión de una serie, toda una serie, de aptitudes favorables a la consecución del fin educativo.

En esto, como en casi todo lo que a pedagogía se refiere, España va con un retraso de más de veinte años respecto a los demás países. Y así vemos que mientras Estados Unidos, Inglaterra y Alemania—para no citar más que las naciones que van a la cabeza del movimiento—poseen ya una extensa bibliografía sobre el particular, nosotros apenas si hemos llegado a plantearnos la cuestión, con deseos de resolverla.

Evidentemente no se puede admitir que para llegar a ser un buen maestro basta con demostrar, en una oposición a ingreso en la Normal, que se posee un cierto número de conocimientos científicos, literarios y pedagógicos. Claro que el factor intelectual tiene su valor, pero puede estar— y está en muchos casos—contrarrestado por otras características; en el ánimo de todos existe el convencimiento de que un buen intelectual puede ser un mal maestro, y en cambio una persona de mediana capacidad alcanza—gracias a la cooperación de otros muchos factores—un éxito rotundo como educador.

La profesión *maestro* no debe por tanto, quedar al margen de los métodos selectivos que la psicotecnia utiliza actualmente para escoger a quienes pueden ejercer con mayores probabilidades de éxito una determinada actividad. A todos interesa encauzar hacia el magisterio a los verdaderamente dotados para ello, al mismo tiempo que evitar se orienten por tal camino los jóvenes que en realidad no sean aptos como educadores.

Ahora bien, el trámite previo a la elaboración de un método de selección en ese campo es, forzosamente, determinar las cualidades que caracterizan a un buen maestro; y el ensayo motivo de estas cuartillas tiene precisamente como finalidad tratar de concretar dichas cualidades por lo que al maestro español se refiere.

El método seguido es, a grandes rasgos, el siguiente: con ayuda de un cuestionario se obtienen de ciertas personas, cuidadosamente escogidas con arreglo al criterio que más adelante indicamos, respuestas de dos clases: unas fijando las cualidades y aptitudes que, según su opinión, corresponden a un buen maestro; otras que determinen las características de un maestro que haya mostrado en la práctica su fracaso como educador. Si sobre cada sujeto obtenemos además varias opiniones, parece lógico suponer

que al final se tendrán suficientes elementos de juicio para establecer qué rasgos, entre los del cuestionario, son diferenciales y específicos de un buen maestro.

El trabajo consta de cuatro etapas:

- a) Elaboración del cuestionario.
- b) Ensayo del mismo para ver si es utilizable.
- c) Experiencia propiamente dicha, o sea obtención de las respuestas,
- d) Análisis de los resultados, y conclusiones.

La elaboración del cuestionario se ha basado en los trabajos hasta la fecha realizados. Hay rasgos que aparecen admitidos *a priori* en la inmensa mayoría de los artículos y publicaciones dedicados al problema. Sin embargo, a veces se ponen de manifiesto diferencias profundas entre los autores, especialmente si son de países distintos.

E. Voigtlander incluye en su cuestionario o escala sobre aptitudes del maestro: *el placer de dominar a los demás* (Freude über andere zu dominieren); y subraya a continuación la existencia de una cierta aptitud diplomática, incluso para mentir (!!), cuando se trata de explicar a los muchachos ciertos hechos de manera comprensible y sin peligro:

Rubinstein no estima conveniente que el maestro sea capaz de situarse en el punto de vista de los demás (Einfühlungsvermögen) porque: *como el maestro está en constante relación con tantos individuos, se expondría a perder su personalidad*. Sin embargo, en otros muchos trabajos este rasgo se coloca entre los de mayor relieve.

En las encuestas americanas se subraya la importancia del aspecto físico, de lo externo, en el maestro. También Rubinstein dice que el maestro no debe provocar la piedad ni la burla de los niños. Keilhacker, como resultado de sus investigaciones psicológicas a este respecto, reconoce que ante los propios alumnos tienen un cierto valor la talla, la apariencia, los vestidos, etc., del maestro. Quien posea un ventajoso aspecto externo tiene mayores probabilidades de éxito; y la falta de cuidado y el desaliño en el vestir son vivamente censurados, Kratz encuentra que el 58 por 100 de los alumnos (hasta el 74 por 100 en el séptimo grado) se han referido a la importancia que tiene un exterior agradable. Los

maestros en general ignoran el papel que desempeña tal factor y se asombran de las conclusiones obtenidas sobre el particular.

En los investigadores americanos es donde encontramos mencionada más frecuentemente la importancia de poseer un carácter alegre y de comprender las bromas; mientras que la opinión contraria se manifiesta de modo más general: «*No hay que bromear con los alumnos*», «*El maestro pierde su autoridad*», «*Los niños lo interpretan mal*». Al propio tiempo no hay que olvidar la experiencia personal que en muchos casos pone en evidencia lo que se sufre en la escuela cuando el maestro adopta ante todas las cosas un aire excesivamente serio.

Desconociendo por tanto de modo objetivo cuáles sean los rasgos más fundamentales o decisivos, se ha elaborado el cuestionario teniendo en cuenta las distintas opiniones; limitando, sin embargo—por razones de índole práctica—, el número de aquéllos a 50.

En realidad, el cuestionario adoptado por nosotros es, con algunas variantes, el que con gran benevolencia nos ha facilitado la profesora noruega Dra. Ruth Froyland Nielsen, especializada en temas de psicopedagogía y que ha tratado a fondo este problema en su país, si bien hasta la fecha los resultados no han sido publicados. Sirvan estas líneas como muestra de agradecimiento.

Para darlo a conocer agrupamos las cuestiones en seis títulos, aunque apuntando de antemano el carácter convencional de semejante clasificación, que sólo utilizamos como recurso expositivo:

A) Referentes al *Exterior*:

1. Sexo y edad más apropiados para el cargo.
2. ¿Goza de buena salud?
3. ¿Tiene un físico agradable?
4. ¿Tiene voz agradable?
5. ¿Padece tics o movimientos nerviosos?
6. ¿Cuidadoso de su indumentaria?
7. ¿Es simpático?
8. ¿Habla mucho?

B) Referentes al *Temperamento y sensibilidad*:

1. ¿Es optimista?
2. ¿Es irónico?
3. ¿Es capaz de bromear?
4. ¿Es muy emotivo?

5. ¿Le gusta el orden?
6. ¿Le gusta lo bello?
7. ¿Es impulsivo?
8. ¿Vacila en iniciar empresas de envergadura?
9. ¿Tiene tacto?
10. ¿Se escandaliza fácilmente?
11. ¿Se deja influir por la crítica?
12. ¿Le gustan las alabanzas?
13. ¿Es de humor variable?
14. ¿Se ofende fácilmente?

C) Referentes a *Actitudes intelectuales*:

1. ¿Le gusta el trabajo intelectual?
2. ¿Es abstracto en sus explicaciones?
3. ¿Le gusta leer?
4. ¿Es cuidadoso en su lenguaje?
5. ¿Tiene espíritu crítico para consigo mismo?

D) Referente a *Cualidades morales*:

1. ¿Es concienzudo en su trabajo?
2. ¿Es parcial?
3. ¿Confía en su personalidad como elemento para el éxito?
4. ¿Tiene diplomacia?
5. ¿Se preocupa por no chocar con las costumbres sociales?
6. ¿Le gusta castigar?

E) Referentes a *Actitudes sociales*:

1. ¿Tiene deseos de dominio?
2. ¿Se halla en su ambiente entre personalidades importantes?
3. ¿Es capaz de escuchar y hacer hablar a los demás?
4. ¿Es un buen colaborador?
5. ¿Inspira confianza?
6. ¿Da voluntariamente consejos?
7. ¿Critica a los demás?
8. ¿Tiene en cuenta la opinión de los otros?
9. ¿Fomenta la competencia entre los alumnos?
10. ¿Es capaz de situarse en el punto de vista ajeno?

F) Referentes a *Actitudes para el Trabajo*:

1. ¿Tiene iniciativas?
2. ¿Hace proyectos que exceden de sus posibilidades de realización?

3. ¿Capaz de trabajar con ritmo forzado?
4. ¿Sabe olvidar su trabajo en los momentos de descanso?
5. ¿Capaz de resolver una situación crítica en un momento dado?
6. ¿Capaz de seguir un plan de trabajo?
7. ¿Se preocupa por las cuestiones de detalle?

Cada uno de estos cincuenta rasgos o características está a su vez subdividido en cinco gradaciones, lo cual favorece la investigación, puesto que permite concretar el significado de la pregunta a que hay contestar; y además el hecho de que se den al sujeto las respuestas ya redactadas facilita su trabajo comparativo y logra una mayor homogeneidad y precisión en las respuestas que se obtengan de distintos sujetos.

Ante la imposibilidad de transcribir el cuestionario íntegro, se dan dos casos para que el lector pueda apreciar lo que acaba de indicarse. Por ejemplo, la pregunta: *¿Le gusta castigar?* tiene las gradaciones siguientes:

- a) Ve en el castigo el remedio universal.
- b) Tiene tendencia a castigar.
- c) Cree que en alguna ocasión el castigo es inevitable.
- d) Ensaya todos los demás medios. Opina que el castigo implica el fracaso como educador.
- e) No castiga jamás.

Y: *¿Es capaz de seguir un plan de trabajo?*, se subdivide en:

- a) No logra nunca seguir un plan fijo.
- b) Ensaya, pero sin conseguirlo siempre.
- c) Lo consigue con dificultad.
- d) En general tiene un plan, pero sin limitarse estrictamente a él.
- e) Sigue su plan hasta en los menores detalles.

Con lo dicho es posible hacerse ya una idea de lo que es el cuestionario. Ahora bien, en su confección no se ordenan los rasgos de acuerdo con los seis grupos señalados, sino que se alternan sin orden prefijado. Tal falta de sistematización en el modo de presentarlas tiene como finalidad, siguiendo el criterio de Max Freyd, contrarrestar la posible influencia que pudiera ejercer en las respuestas a determinada cuestión el concepto o impresión de conjunto que se tenga del sujeto; de este modo se obliga a quien llene

el cuestionario a examinar de nuevo y detenidamente cada rasgo por separado.

Advertimos que hay características, entre las 50 propuestas, a primera vista repetidas; pero en realidad se refieren a actitudes o circunstancias distintas, como puede verse al examinar las subdivisiones correspondientes a cada una de estas cuestiones en apariencia análogas.

Supongamos, después de todo lo dicho, haber logrado las dos primeras etapas de las cuatro que consideramos necesarias para lograr el fin que con esta investigación se persigue.

Ahora bien, ¿quiénes van a utilizar el cuestionario? ¿Qué instrucciones les vamos a dar? Evidentemente hay muchas dificultades a vencer para lograr la obtención de respuestas en la forma prevista y con las debidas garantías. Nuestra intención es buscar colaboradores entre los alumnos del último grado de la escuela primaria, alumnos de la Normal, futuros maestros, los propios maestros, los inspectores y algunas otras personas que por sus condiciones personales estimemos concedoras del asunto y capaces de dar una opinión valiosa sobre el mismo.

Los cuestionarios contestados tienen carácter absolutamente confidencial y nadie ve ni maneja el material de la encuesta más que su autor. Y, como es natural, al publicarse—en su día—los resultados, no se mencionará ningún nombre. Esta garantía es absolutamente indispensable si aspiramos a obtener resultados sinceros y estrictamente objetivos.

Las personas de quienes se desee obtener respuesta al cuestionario recibirán—verbal o por escrito, según los casos y circunstancias—unas instrucciones o recomendaciones que en líneas generales podrán ser las siguientes:

«Para llenar este cuestionario debe usted pensar en un maestro reconocido como bueno y examinar separadamente cada uno de los epígrafes. No ha de tener para nada en cuenta la impresión general que le merezca la persona en cuestión.

Procure que sus respuestas reflejen exactamente su opinión personal.

No consulte a nadie durante el tiempo que dedique a llenar el cuestionario.

Represéntese a la persona de que se trate de la manera más

concreta y esfuércese al propio tiempo en ser lo más sincero, objetivo y justo posible.

Señale con una cruz (X) sobre cada escala el lugar donde situaría usted a dicha persona, con arreglo a sus cualidades. No es preciso que sea necesariamente en una de las gradaciones que están escritas; pudiera muy bien encontrarse entre dos términos de la escala.

Si no puede usted responder a una de las preguntas haga el favor de poner un interrogante (?) y pase a la siguiente. Pero trate en lo posible de responder a todas las cuestiones.

Le rogamos que realice a continuación trabajo análogo, pero haciendo referencia a un maestro que estime no ha tenido éxito en su misión».

Y aquí terminamos nuestra información; hemos creído necesario dar a conocer al lector los primeros pasos de la encuesta emprendida, guiados por el deseo de lograr aportaciones y sugerencias que permitan continuarla con las mayores probabilidades de eficacia y éxito.

En ocasión y lugar oportunos se harán públicos el detalle del método de trabajo y los resultados que de este modesto ensayo se logren.

JUAN COMAS

EL RECUERDO DEL MAESTRO

DON MIGUEL OBREGON

Palabras dichas en el homenaje efectuado el 24 de Setiembre de 1935.

Moreno; con mucho de sol tropical y algo de la melancólica luz de la luna en su pupila; en el labio, la sonrisa que brota tan sugestiva como la palabra, tan penetrante como la mirada; en la mano el gesto sereno, como si acomodara con el gesto las tropas de sus propios pensamientos, como si con el gesto abriera el camino a las ideas. Lo vimos así, rauda cuando urgía romper con cascadas de entusiasmo rocas de indiferencia o de prejuicio; paternal cuando debió transformar su espíritu en nido fecundante que recogiera a otro espíritu ansioso de vida plena. En la crítica,

sereno; en la enseñanza, prudente y amoroso, soltó la idea con la espontánea largueza del árbol que fructifica, y recogió las fuerzas creadoras con la avidez de la tierra fecunda. Ceño siempre despejado como los firmamentos limpios, porque aun en la ira su espíritu estuvo más allá de las flaquezas humanas; jugosa su palabra como fruta madura que él mismo saboreaba con el peculiar aspecto de sus labios. Sincero, ingenuo como un niño, o más bien, como un maestro, quizá a veces le faltó una coraza de malicia para su propia defensa. Tuvo un arma: la misericordia que anonada la crueldad por iracunda que sea; tuvo un escudo: el amor, que ciega la temeridad y la malicia.

Bigote a la antigua, como pudieron llevarlo los abuelos, llevó así en lo externo su amor a la patria del pasado, que es más acendrado amor a la patria del presente.

Fue maestro, maestro de los que dan espíritu en pomos de palabras y en ánforas de gestos. Dirigió escuelas, y fue recta su senda, porque llevaba la brújula del docto y los pasos que marcan el ritmo de un corazón generoso.

Hizo mapas, trazando así la patria silueta, con la fe y el sentimiento de quien escribe las iniciales de un nombre amado; escribió una Geografía, con el deleite amoroso de quien recuerda los rincones queridos del hogar paterno. En todo, junto a la idea, puso el amor, que es como decir: fue leño en llamas.

Miró el tiempo, percibió los ritmos naturales, y trazó en el papel la ruta de las lunas y los soles, y aun aquí, en donde otros pusieron sólo luz, puso él luz y calor, porque su amor fué más allá de los hombres, y objetos de su afecto, la montaña y el río, los soles y las nubes, fueron temblor de emoción en su conciencia.

Así lo vimos, así lo seguiremos viendo en el recuerdo, maestro siempre, dando su última, su eterna lección.

HERNÁN ZAMORA ELIZONDO

MAESTRO.

si usted siente alguna inquietud o abriga alguna sugerencia en beneficio de la educación nacional, no dude en enviarla a nuestra revista. Su inquietud, la sugerencia suya será comunicada por medio de "Educación" a todos los maestros de Costa Rica.

DON MIGUEL OBREGON

(Leído en el Centro Ariel de Heredia, el
25 de Setiembre de 1935).

Como una de esas vidas que a fuerza de mirar las montañas ya tienen la majestad de las cumbres, así fue su vida.

Fue fundador de bibliotecas públicas, es decir encendió esos farolillos que dan luz de sabiduría, y que algún día han de ser faro potente en la vida del país, que derrame luz de sabiduría en las mentes y luz de bondad en los corazones de los hombres.

Hizo mapas, un detallado mapa del país que es un trozo de geografía viva. No fue el hecho de trazar líneas lo importante, lo que admiramos es su admirable conocimiento de la vida del país.

Fue un enamorado de la naturaleza y para que los niños y los hombres amaran la tierra a fuerza de conocerla, hizo sus admirable conocimiento de la vida del país.

Quería él que amáramos entrañablemente nuestra patria, que amáramos sus ríos, conociendo la fuerza y la riqueza que atesoran; que amáramos sus valles y sus caminos, todo a base de conocimiento. Fuerza es que amemos lo que conocemos. Lo admirable de esta vida ejemplar fue su amor a la geografía patria. Amor a la patria, a fuerza de conocer sus bellezas y sus excelencias, pero a fuerza, digámoslo también, de conocer sus defectos. Que a fuerza de conocerlos amáramos sus mares, ora serenos como una pupila mansa bajo el cielo, en ocasiones, rugientes y enfurecidos, con voces de tempestad.

Vida de observación y de estudio la suya, y ahora, al recordarla, no nos admira tanto el hombre como profesor ni como maestro, sino el hombre que leía constante y atentamente en ese maravilloso libro de la Naturaleza, libro admirable donde unos hallan una lección de serenidad y otros una lección de soberbia.

Nació en Alajuela y a fuerza de mirar las altas montañas tenía ya la majestad de las cumbres; trozo de tierra fecunda su vida, en donde arraigaban exuberantes la fe y el entusiasmo, vida que a fuerza de contemplar la Naturaleza tuvo, al dejar el mundo, la serenidad del crepúsculo... del atardecer... o la serenidad del mar...

CLAUDIO ARGÜELLO

LA NUEVA EDUCACION

EL PROGRESO ESPIRITUAL

1. —No hay duda de que el mundo atraviesa una época crítica. Deber de todo hombre de corazón es contribuir para que vuelva el equilibrio a la humanidad. Ferriere cree que una sola actividad puede acelerar el advenimiento de ese estado de equilibrio: la educación de la juventud. Pero no entiende por educación el adiestramiento, ni aun la enseñanza escolar, sino la formación completa del hombre a quien se conduce, por medio de la educación, desde un estado que juzgamos inferior, a un nivel espiritual que consideramos superior.

Esa educación que Ferriere llama *constructiva* debe resolver cuatro problemas: el del *progreso espiritual* considerado en su esencia y analizado desde sus bases biológica y psicológica; el de la *herencia*; el de los diversos *tipos psicológicos* cuya solución ha de ayudar a individualizar conscientemente la acción educadora y, finalmente, el de la *educación religiosa* concebida esta palabra en el sentido supraconfesional.

2. —El progreso es la dirección en la que conviene orientar la vida espiritual del niño. La educación es el conjunto de medios de los cuales es preciso valerse para obtener este progreso. Quien quiera progresar debe meditar en la profunda máxima de Marnix de Santa Aldegunda, compañero de Guillermo el Taciturno: *no hay necesidad de esperar nada para emprender ni necesidad de lograr el éxito para perseverar.*

Pone Ferriere sus páginas bajo la inspiración de Juan Jacobo Rousseau, el intuitivo genial, como todos los intuitivos; que afirmó en su *Emilio* que al educar se busca siempre al hombre en el niño sin pensar en lo que el hombre es antes de llegar a ser hombre.

3. —Hablar de educación constructiva es plantear el problema del valor y con el del valor el de la jerarquía de los medios y de los fines. Todo acto, todo pensamiento se traduce enseguida en términos de valor: se busca siempre lo mejor.

4. —Los educadores no pueden ni deben esperar que la ciencia educacional quede terminada, alcance a su más alto nivel, más allá del cual no habrá cambio alguno, ni mejora alguna. El edu-

cador está en el deber de colocar las leyes y las hipótesis de las ciencias educacionales y con ellas las de todas las ciencias en su verdadero rango de valor; debe desechar todo artificialismo, volver a la espontaneidad de la naturaleza, esperar la manifestación de los intereses del niño alimentados por el maestro y dejar que naufragen los antiguos procedimientos pedagógicos por ingeniosos que parezcan.

5.— Cuáles son, pues, las condiciones naturales de un estudio científico del niño? La intuición del teórico y la intuición del práctico deben aliarse ya que solamente los espíritus tradicionales, que son los carentes de intuición, no pueden comprender ni a los genios teóricos ni a los prácticos geniales. Tampoco los comprenden los llamados espíritus razonadores que se limitan al ejercicio del empirismo y de la lógica geométrica: son los que tratan al niño como sólido, utilizando reglas, métodos y programas preconcebidos en la ausencia total del niño a quien van a ser aplicados.

La observación es el primer deber del educador. No basta: le corresponde hacer obra de cientista, buscar leyes. Tampoco es suficiente: debe formular hipótesis, debe comprobar esas hipótesis; comprobarlas él mismo y hacerlas comprobar por los especialistas competentes del mundo entero.

6.— Señala enseguida Ferriere cómo el método científico utilizado en Psicología ha ido variando considerablemente desde la introspección sin control; atravesó enseguida los dominios de la Psicofísica impuestos por el materialismo imperante que no quiso ver sino la mecánica sorda de los organismos; vino luego el período psicofisiológico, nacido al impulso creador de Wundt, quien estableció las actividades psicológicas sobre una base biológica ligando, erróneamente, en forma demasiado estrecha al espíritu con las manifestaciones corporales; apareció luego el procedimiento de las encuestas estadísticas que con Stanley Hall logró resultados que perdían en profundidad todo lo que ganaban en superficie. El error de este método está en el hecho de estudiar las capacidades mentales separadamente (razón, memoria, voluntad, hábito, etc.) sin preocuparse por los lazos que siempre las han unido. Vino luego la mayor revolución que ha conocido la Psicología: el aparecer y el desarrollarse de la Psicoanálisis.

7.— Por oposición a los métodos psicológicos que aíslan los fenómenos y los estudian como se estudiaría la parte de un todo

sin considerarla en relación con las demás partes y con el funcionamiento del todo, apareció la llamada *Psicología genética* que estudia el conjunto de factores esenciales y de condiciones que producen transformaciones en los fenómenos, como dice J. M. Baldwin. Se ocupa de los problemas de origen y de los de desarrollo de los fenómenos psicológicos. Para el mismo Baldwin, psicología genética es la que estudia los problemas de la evolución, del desarrollo y del crecimiento del espíritu. Se divide en psicología del desarrollo del espíritu individual y en psicología de la evolución del espíritu colectivo.

8.—Esta concepción genética de la psicología es de índole dinámica. Es pragmática e intuicionista ya que tanto el pragmatismo de William James cuanto el intuicionismo de Henri Bergson consideran la vida como una corriente, como un fenómeno dinámico. Se impone, pues, examinar la noción de movimiento. Dinámicamente, somos una fuerza, una energía cósmica, una chispa, un fragmento de esa gran luz que adivinamos y que llamamos el espíritu; somos una corriente, tenemos una orientación, tendemos a un fin, no a un fin próximo y asequible, sino hacia un fin que está en el infinito. Nuestras facultades, nuestra inteligencia, nuestra sensibilidad, nuestro odio al mal, nuestro amor al bien, nuestra simpatía hacia el prójimo, todo eso debemos ponerlo al servicio de la energía dinámica que nos conmueve, que nos agita y que nos arrastra.

9.—Un concepto que interesa sobremanera a Ferriere es el de moral. Las bases filosóficas de la moral son, por una parte, libertad y por otra, obligación, deber. Las herencias ancestrales y el atavismo dan nacimiento a los instintos, los cuales, sublimados por la educación, dan origen a la moral individual la cual florece en altruísmo, en ideas de nacionalidad y de humanidad y en el cultivo intenso de los propios valores espirituales.

10.—El autor justifica enseguida su plan de *Educación constructiva*. En el hombre existe una energía que contribuye a modelar su personalidad. En qué consiste esa energía? Cómo se manifiesta? Las contestaciones solucionan el problema del esfuerzo vital y del progreso espiritual del hombre. Ferriere lo resuelve en el primero de los volúmenes de esta obra suya que es fundamental para las actividades educacionales del presente y, en consecuencia, del futuro ya que el futuro en educación siempre toma

mucho, muchísimo del presente puesto que es el suyo un desarrollo por etapas sucesivas.

La energía espiritual, de la que con tanto entusiasmo nos ha hablado recientemente Henri Bergson, transforma la materia interna y la externa del hombre, transforma la personalidad y actúa sobre el medio ambiente el cual a su vez ejerce influencias poderosas sobre aquella energía. Cómo procede el ser vivo para adaptarse al mundo y adaptar al mundo a los fines que persigue? Tal es el problema que Ferriere se propone resolver en el segundo volumen en el que también ha de tratar de la herencia que las generaciones pretéritas han dejado a la humanidad actual.

En el tercer volumen analizará la interdependencia de los individuos, estableciendo lo que caracteriza al hombre como individuo. El diagnóstico de la individualidad depende del establecimiento de los tipos psicológicos para el cual ya el profesor C. G. Jung ha dado los primeros pasos realmente sorprendentes. Véase en *Educación*, página 181 del número 15-16.

La individualidad no se concibe sin la totalidad. La síntesis se impone después del análisis. Y la síntesis de la vida humana no se logra sin hacer intervenir el plano netamente espiritual, el de la vida religiosa cuando se entiende por religión el ansia humana de comprender, de acercarse reverente a la Divinidad, sea cualquiera el nombre que el hombre, en sus investigaciones constantes, haya dado a esa Divinidad.

11.—El educador, en resumen, debe tener la perspicacia y el valor de proceder a ciertas reformas radicales. El conjunto de esas reformas es lo que Ferriere agrupa bajo el término de educación constructiva. La escuela antigua partía del pensamiento y pretendía llegar a la acción y de la acción quería conducir a la perfección íntima del alma. La escuela nueva procede en sentido inverso: parte del ser íntimo para conducirle a la acción y de esa acción, espontánea siempre, lo eleva al pensamiento reflexivo.

El hombre actúa según lo que *es*, razona y piensa de acuerdo con su manera de actuar. Proyecta su yo, su personalidad, su energía en acción, después la proyecta en su pensamiento reflexivo. Un ser mediocre no conoce sino actos mediocres y pensamientos mediocres. Hay que transformar—por medio de una educación constructiva—su calidad intrínseca para obtener que actúe y que piense en forma que no sea mediocre.

La palabra y el pensamiento del maestro deben estar subordinados al fin y a los medios de la acción. Antes que el pensamiento pueda dirigir la vida es preciso que la vida, en lo que tiene de mejor, haya dirigido, orientado e iluminado el pensamiento.

Importa, pues, ante todo respetar y favorecer en el niño toda manifestación de su impulso vital espiritual en la medida que éste tienda a conservar y a acrecentar la potencia de su espíritu: vida afectiva, vida intelectual, vida moral y vida religiosa.

Este teorema, así lo llama Ferriere, es el fundamento de la escuela activa, que se apoya en la iniciativa del niño y en la expresión de su energía creadora.

Tres corolarios admite el principio fundamental enunciado. El primero se dirige contra la educación integral concebida como enseñanza enciclopédica. Imponer a un niño una cultura, llamada general o universal, es violentar su evolución original, espiritual. El segundo corolario se alza contra la educación impuesta por programas y por horarios establecidos a priori para una total colectividad de niños: clase, escuela o enseñanza pública de un país entero. No se concibe uniformidad en la clase, en la escuela y mucho menos en el conjunto de escuelas de un país. La uniformidad lleva hacia el uniforme, hacia el autómatas, hacia el hombre muñeco en manos de otros hombres que lo manejan por el único hecho de que ocupan un puesto superior.

El tercer corolario dice que respetar demasiado la libertad del niño, satisfacer todos sus caprichos, es contravenir una de las exigencias esenciales del impulso vital espiritual. Con ese modo de educar se obtienen los niños mimados en quienes se observa un acobardamiento de las más profundas energías.

UN MAESTRO ASPIRANTE

LA PEDAGOGIA INDIVIDUAL

El célebre pedagogo Fröebel decía: «Vivamos para los niños».

La intención fué buena, indudablemente; sin embargo, no comprende el secreto de la educación. Ellen Key, quien en su gran libro «El siglo de los niños» nos da tanto que pensar, tiene más razón cuando dice: «Dejemos que los niños vivan por sí mismos».

Comiencese la instrucción cuando el mismo niño la pida. Todo el programa escolar, que es el mismo, generalmente, para todas

las regiones de un país, es ridículo. A las nueve de la mañana sabe el ministro de Instrucción Pública que todos los niños leen, escriben o calculan; pero, ¿tienen todos los niños y también los profesores el mismo deseo a la misma hora? ¿Por qué no dejar al profesor la iniciativa de hacer lo que le parezca, ya que ha de conocer a sus alumnos mejor que el señor ministro o cualquier burócrata, y debe tener la libertad necesaria para arreglar la instrucción a su gusto y al de sus discípulos? Nada de esto. La misma ración para todos los estómagos; la misma ración para todas las memorias; la misma ración para todas las inteligencias; los mismos estudios, los mismos trabajos.

Víctor Considerant, el discípulo de Carlos Fourier, escribió un importante libro, ya olvidado, pero que merece recordarse—«Teoría de la educación natural y atractiva»,—en el cual pregunta: «¿Qué adiestrador de perros somete a la misma regla sus perros de muestra, sus lebreles, sus corredores, sus falderillos y sus mastines? ¿Quién exige de tan diversas especies servicios idénticos? ¿Qué jardinero ignora que unas plantas necesitan más sombra, otras más sol, unas más agua, otras más aire, ni que aplique a todas los mismos sustentáculos y las mismas ligaduras, ni que las ponde de la misma manera y en la misma época o que practique el mismo injerto sobre todos los arbolillos silvestres? ¿Vale menos la naturaleza humana que la vegetal o la animal, para que dediquéis menos atención a la cría de niños que a la de las espinacas, las lechugas o los perros?»

Acostumbramos buscar lejos lo que está a nuestro alcance si queremos ver y observar. Las cosas suelen ser sencillas, pero nosotros las hacemos complicadas y difíciles.

Sigamos a la Naturaleza y cometeremos menos faltas. La pedagogía oficial ha de ceder el puesto a la individual. Ellen Key deseaba un diluvio que anegara a todos los pedagogos, y si el arca salvara únicamente a Montaigne, Rousseau y Spencer, progresaríamos algo. Entonces los hombres no edificarían «escuelas», sino que plantarían viñas en las cuales la labor de los profesores sería levantar los racimos a la altura de los labios de los niños, en vez de hacer que éstos no puedan gustar, como sucede actualmente, más que el mosto de la altura cien veces atenuado.

Obras Pedagógicas

L. Filho:	La Escuela Nueva
Messer:	Historia de la Pedagogía
Messer:	Pedagogía
Barnés:	El desenvolvimiento del niño
Chleusebairgue:	Orientación Profesional
Kerschensteiner:	El Alma del Educador
Klemm:	Psicología Pedagógica
Gaupp:	Psicología del Niño
F. Torner:	La enseñanza del idioma
Stern:	Anormalidades mentales

acaba de recibir la

LIBRERIA ESPAÑOLA