

para situar o aclarar la cuestión; elaborar después una hipótesis o solución posible obtenida por el raciocinio; comprobar, en fin, la confirmación de la idea elaborada por su aplicación, como clave de otras observaciones, o de nuevas experiencias. En cada caso no significa que haya de haber «grados formales» en un orden preestablecido. Criticando la concepción de Herbart en cuanto a los «grados formales» Dewey destaca que el error de esa concepción está en que por ella se imagina que el trabajo del pensamiento comienza en el primer instante de la lección y debe concluir, fatalmente, en el último... «El proceso herbartiano no descubre que hay una dificultad, una contradicción que precisa ser explicada y que constituye, no obstante su punto de partida, en cuanto considera el pensamiento como «simple incidente en la adquisición de los conocimientos» y no esta adquisición como «un incidente del desarrollo del pensamiento.» Las etapas formales conciernen más a la preparación del asunto por el profesor que a la marcha de la lección. Creada la situación problemática que impele al alumno a conocer, puede iniciar su trabajo por cualquiera de las etapas; después retrocederá siempre que fuese necesario. «El conocimiento no se transmite; es una auto-creación, una conquista del individuo que conoce.» Una vez definido claramente el fin propuesto y establecido un objetivo central típico, el interés natural coordinará las nociones en la medida de la necesidad del espíritu que trabaja. Como medio o procedimiento de enseñanza, no hay grados formales en el proyecto. Esa es la gran diferencia entre el proyecto y el centro de interés de Decroly. En el proyecto hay, si se quiere, fases de observación, asociación y expresión. Pero el trabajo puede ser iniciado, más tarde, por la expresión o por la realización si es que el interés del alumno así pareciera indicarlo.

12. ¿Quién debe proponer los proyectos?—Para que los proyectos sean realizados con resultado completo, es evidente que deben ser propuestos por los mismos niños y nacer de sus intereses naturales. En las escuelas en que los niños estén habituados a la pasividad, no surgirán esas iniciativas. Entonces pueden ser propuestos, con cierto cuidado, por el maestro. Pero en cuanto los niños aprendan a trabajar por sí, surgen a su debido tiempo, bien planteados, bien seriados. Es lo que podemos informar por vivida experiencia,

por el trabajo de tres años ya de experiencia. Y conviene observar que los proyectos pueden ser desarrollados como único procedimiento de enseñanza, o como medio auxiliar. También se puede introducir, poco a poco, como un medio vitalizador de la enseñanza. Incluso en nuestras escuelas en que el trabajo está reglamentado con tanta rigidez, pueden realizar eficiente realización, sin alteración del programa y respetando, en parte, el horario mosaico a que se hayan subordinado. La introducción de algunos proyectos, bien escogidos, será el medio más fácil, para nuestros profesores, de ir sustituyendo la escuela que tenemos por la escuela que ha de venir.

13. El proyecto implica la enseñanza globalizada.—Pero el proyecto implica, necesariamente, una enseñanza globalizada. No hay materias: hay un problema real de la vida, que debe ser resuelto con aplicación de la lectura para buscar informaciones, del cálculo para la posibilidad de la comprobación abstracta, del dibujo, de los trabajos manuales, de la escritura. Examinemos un ejemplo para aclarar el asunto. En una clase de segundo grado, con niños de 8, 9 y 10 años, se emprendió la reproducción, en barro de modelar, de una hacienda de café. En su forma externa era un proyecto manual, de modelado y aplicación de material, plástico. Pero, a medida que el trabajo avanzaba, surgieron cuestiones interesantísimas, relativas a la configuración del terreno, y se hizo el estudio de la geografía (elevaciones, vertientes, ríos, márgenes, islas, nacimiento, confluencia, etc. etc.); surgieron cuestiones de cálculo (proporción de las áreas destinadas a plantación del café, dimensión del terreno, de las casas, de los campos, de los caminos y carreteras); propiamente técnicas, relativas a la plantación, y a la cría del ganado (adobos, alimentación de los animales, poda, recolección); cuestiones relativas a la historia del Brasil (*bandeirantes*, esclavitud y abolición de ésta); cuestiones referentes a sociografía (para dónde va el café, países consumidores, artículos que exportamos e importamos)... El dibujo fué asociado con amplitud: los niños discutieron varios planos y levantaron plantas de posibles haciendas; reprodujeron en historietas mudas la vida del hacendado, del colono, lo mismo que la del café. Proyectaron, en fin, una fiesta de inauguración de la hacienda, donde se tostó, molió, preparó y bebió café paulista, cantándose un himno al café; además,

se reprodujeron escenas de la vida agrícola, etc. La cuestión de la esclavitud despertó un interés extraordinario por los asuntos africanos: costumbres, animales, razas humanas, viajes transatlánticos. Numerosos fueron los ejercicios escritos. Cartas cruzadas entre el administrador de la hacienda y su propietario, anuncios, invitaciones para la fiesta final, descripción de la hacienda, comparación entre la vida del campo y la ciudad, y otros muchos más. El proyecto dió ocupación a la clase durante más de tres meses. Y después se derivó, sin intervención del maestro, un nuevo proyecto: el de una hacienda ganadera, que fué llevado más tarde a efecto con sorprendente entusiasmo y seguridad.

14. El proyecto implica el trabajo en comunidad.—Cualquier proyecto implica también el trabajo en comunidad. La labor nunca es de un alumno, sino de la clase o de un grupo de ella. Este alumno hace recortes de periódicos con grabados o textos relativos al asunto; aquél intenta construir; tal otro, calcular... Pero si el trabajo es bien llevado, se aprovecha el esfuerzo de cada niño y la clase marcha paso a paso. El trabajo libre es esencial en el proyecto. Una vez propuesto el trabajo de manera clara, se anula el maestro. Atiende las solicitudes, guía, estimula, aconseja en éste o aquel punto, pero no impone nada. Deja trabajar. Lo que ocurre, naturalmente, después de dos o tres proyectos bien realizados, es que las sugerencias de los mismos alumnos aparecen múltiples y variadas. El maestro, entonces, propone resoluciones a la clase, o facilita el trabajo en diferentes grupos. Cuando antes hemos dicho que el maestro se anula, no significamos con ello que desaparezca... No. Como hace resaltar muy bien Kriebel, el sistema de proyectos no admite disculpas de indulgencia, o mero capricho de los alumnos, ni justificación para la desobediencia, o indisciplina, ni disculpas para el trabajo descuidado, abandonado o lento, ni apoyo para un programa fragmentario o discontinuo. La cuestión del horario y del programa se tratan, en especial, en la lección siguiente.

15. Organización de series de proyectos.—Puede desarrollarse todo un programa en series de proyectos típicos. Da ejemplo de eso la profesora americana M. E. Wells, en su libro *A project curriculum*. Todo consistirá, para su buena aplicación, en que el maestro

no tome tales sugerencias sino con el valor de sugerencias. Un plan de proyectos típicos no debe significar la imposición de esos proyectos a la clase; de ese modo la enseñanza fallaría por completo en su espíritu. Otra profesora americana, A. Krackowizer, en un interesante estudio sobre la utilización del sistema en los cursos primarios, agrupa de este modo las series de proyectos utilizados en su escuela:

a) *La representación como objetivo*, que se distingue en estas formas: 1. La representación en sí misma como finalidad. 2. El juego representativo como imitación de lo que hacen los adultos. 3. El juego dramático sobre costumbres, episodios históricos, etc. 4. Representación de asuntos referentes a las estaciones del año, vida de la localidad, etc.

b) *Actividades constructivas*: 1. Referentes a las necesidades del juego (juguetes, construcciones). 2. Relativas a motivos sociales (decoración de la escuela, fiestas, objetos de uso doméstico, y de clase). 3. Relativas al jardín de la escuela (cultivo, riego, poda, injertos) 4. Relativas a las representaciones (escenarios, trajes, decorados).

c) *Actividades que conducen a la experiencia social*. 1. La casa: miembros de la familia; relaciones entre unos y otros; sus ocupaciones. Higiene y comodidad de la casa; limpieza, arreglo, iluminación, etc. Necesidades de la familia: vestuario, alimentación, educación. 2. La comunidad: El trabajo profesional; los empleos públicos; las leyes; los transportes, los establecimientos de beneficencia; las diversiones. 3. La ciudad, sus habitantes; su vida, los animales de trabajo, su utilidad, comparación entre la vida rural y la ciudadana; relación del agricultor con las poblaciones urbanas; cómo vende, compra, etc. 4. La escuela: su trabajo, fines e intereses, etc.

d) *Actividades de finalidad moral*: Estos proyectos deben probar e ilustrar que cada grupo humano coopere para el equilibrio social. Estudio de los niños en los diferentes países. Posibilidades de progreso. Necesidad del orden social, la ley, etc.

e) *Actividades de experiencia natural*: Estas actividades deben basarse en lo que de más cerca interesa a los niños, variando asuntos y lugares. Animales y plantas deben estudiarse como co-

sas vivas, no como nomenclaturas o clasificaciones. Pequeñas plantaciones, pequeños ensayos de crías.

f) *Actividades de finalidad literaria*: Serán todas las que, asociadas a otras actividades, supongan proyectos de lenguaje, redacción, lectura, recitación, composición de cuentos, etc.

g) *Actividades sobre materias formales*: Se refieren a lectura, cálculo y escritura. Están asociadas a todas las otras actividades, pero deben especificarse, como organización de un servicio postal, manejo del dinero en un bazar improvisado, etc.

16. **Resultados de la enseñanza por el sistema de proyectos.**—Puede ya decirse, *a priori*, que el sistema de proyectos inspira confianza por sus bases científicas. El hecho de haberse divulgado en los Estados Unidos, país que se caracteriza más que por el amor a las cosas de la educación por el rigor con que allí se estudian los problemas escolares, sería bastante también para imponerlo a nuestra atención. Experimentado por mí mismo y por la práctica que de él tengo, puedo decir que es realmente, de admirables resultados. Dejemos, sin embargo, todo eso a un lado, y procuremos ver los resultados de una amplia encuesta, realizada por Collings en 120 escuelas del Estado de Missouri (donde es inspector) durante cuatro años seguidos. Comparados, por medio de *tests*, los resultados de escuelas del mismo ambiente, unas aplicando los proyectos y otras no, se constató la notable superioridad de los alumnos de las primeras. Pero Collings hizo más. Propuso un cuestionario a 112 profesores de los que experimentaron el sistema, durante más de un año, obteniendo el resultado siguiente:

—¿Qué resultados se han obtenido con el sistema de proyectos en comparación con el sistema tradicional? *¿Inferiores?* (0) *¿Aproximadamente los mismos?* (8) *¿Superiores?* (104).

—¿Notó mayor interés en los alumnos por el estudio? *Sí* (112). *No* (0).

—¿Desde el punto de vista social, parecen sus alumnos más o menos adaptados a la vida? *Más* (110); *Igualmente* (2); *Menos* (0).

—¿Le parece más fatigoso el trabajo del profesor con el sistema de proyectos o con el tradicional? *Más* (2); *Menos* (108); *Igualmente* (2).

—¿Si tuviera que escoger, preferiría trabajar con este siste-

ma c con el sistema tradicional? *Con el sistema de proyectos* (111). *Con el tradicional* (1).

Dado el rigor de los *surveys* americanos, estos datos merecen entero crédito. La comprobación de los buenos resultados del sistema ha sido realizado también en otros países. El sistema no es peculiar a las condiciones de la vida americana; puede ser ensayado en cualquier parte.

Resumen y conclusión.—Al mismo tiempo que en Inglaterra se iniciaba el movimiento renovador de las *publicschools*, que dió origen, como vimos, a la mayor parte de los sistemas de experimentación y ensayo, y mucho antes que Montessori y Decroly tuviesen oportunidad de poner en práctica sus ideas de reforma educativa, un profesor americano de pedagogía concebía una nueva filosofía de la educación y la hacía vivir en una escuela experimental que creó. Ese profesor es John Dewey, llamado hoy por muchos «el padre de la educación renovada». De hecho, la influencia de sus ideas es hoy universal. Partidario de la educación como socialización del niño, Dewey la define de este modo: La educación es la suma total de los procedimientos por medio de los cuales la sociedad inculca a las nuevas generaciones sus fuerzas, capacidades e ideales con el fin de asegurar su propia existencia y evolución. Toda educación, es por consiguiente, social; pero en el estado actual de nuestra civilización no debe ser «sujeción social». En otro tiempo, en los grupos más sencillos el niño asimilaba las actividades y aspiraciones de su comunidad, participando, por el juego y el trabajo, de la actividad de los que le rodeaban. Aprendía actuando, practicando la vida, sin el auxilio de alguna institución preparada para eso. Con la creciente complicación de la vida social, comienza a haber una preparación especial de los miembros varones de la tribu. Después, una vez creada la escritura, aparece la escuela... Pero la escuela acabó por acentuar el carácter formalista de su origen y se apartó casi por completo de la vida. Toda reforma debe tender a que de nuevo se introduzca la vida en la escuela. La educación no pretende un tipo de perfección abstracta: es un proceso de la vida y no la preparación para la existencia del adulto en el sentido formal. ¿Cómo revitalizar la escuela? Entendiéndola, ante todo, como una comunidad embrionaria, *embryonic society*. Después, haciendo que el

trabajo escolar se realice en una «unidad de pensamiento y acción». Reacciona, de ese modo, contra la generalizada tendencia de hacer de la educación simple automatismo. Pero el pensamiento tiene origen y valor pragmático. No se conoce sin causa funcional, sin que el individuo se vea en situación problemática. El pensamiento no se forma en abstracto ni por acumulación de informaciones: se forma, tan sólo, cuando un interés de adaptación lo lleva a crear una solución propia al problema. Dewey es partidario, pues, de la educación funcional en su más amplia acepción. Los problemas no surgen, sin embargo, sólo en relación con el medio físico, sino en relación con el medio social. Para los problemas materiales, basta dar al niño el hábito del pensamiento experimentalista, el control de lo que piense, por la acción probada sobre las cosas en que actúe. Para los del medio social, es preciso que la escuela funcione, ante todo, como una pequeña comunidad con sus necesidades reales, donde el niño se «humanice» por el trabajo en cooperación, por el ensayo de sus propias aptitudes para ser útil y hacerse valer. Para lograr, en fin, «eficacia social» en su actividad. La concepción educativa de Dewey, es la de la socialización para la democratización. Quiere, desde la escuela primaria, condiciones que despierten y hagan circular libremente lo más selecto de cada grupo. Fijados estos puntos, es fácil comprender la enseñanza que predica: funcional, globalizadora, comunitaria. La vida, en fin, dentro de la escuela. El acto, como un fin en perspectiva (*purposeful*), opina con él Kilpatrick, es la unidad típica de la vida. La existencia, en el hombre normal, es un gran proyecto o una consecuencia de proyectos más o menos coordinados. De ahí el «sistema de proyectos». Para que el trabajo escolar haga vivir la vida, no debe ser más que una «sucesión de actos con un fin en perspectiva», sujetos al control de la experiencia y de la eficacia social. En la escuela antigua se acumulan los principios antes que el problema. En la escuela nueva, los principios deben aparecer después del problema, pues aquéllos no son un fin en sí mismos. La información debe aparecer con oportunidad para la aplicación, pues sólo de ese modo se incorpora a la conducta real del educando. «¿Aprender? Ciertamente—dice Dewey—. Pero vivir primeramente lo que se aprende. Aprender por la vida y a través de la vida.» No hay así, para él, fuera del cuadro general de aplicación de la vida a la escuela, pasos formales en las lecciones, artificios

que realicen milagros. «Nada ha sido tan perjudicial a la teoría pedagógica como la creencia de que se deben dar fórmulas y modelos, para que los maestros los sigan como un ritual. La flexibilidad y la iniciativa en el manejo de los problemas son necesarios al verdadero método. La rígida mecanización es corolario inevitable de toda teoría que separe al espíritu de la actividad realmente educativa, o sea de la actividad funcional movida por el «interés».

Como síntesis del sistema: En la base, origen y valor pragmático del conocimiento, carácter eminentemente social de la educación y filosofía genética; de esas bases surgen los principios generadores: el de la prueba final, el de la eficacia social y el de la experiencia real anterior. Con esas bases y con esos principios surge el sistema de proyectos (Dewey y Kilpatrick) que establece los siguientes teoremas: el problema antes que los principios; el problema en situación total; la información con oportunidad y la disciplina del pensamiento. Para aplicar esos teoremas su educación es funcional, está basada en la globalización, exige el trabajo en comunidad y establece la autonomía de los escolares. Considera la escuela como comunidad embrionaria que educa por la vida.

LOURENÇO FILHO

INFORMACION METODOLOGICA

EL VALOR DE LA VOLUNTAD EN LA ENSEÑANZA DE ALGUNAS ASIGNATURAS

En mi continuo contacto con la infancia y en soliloquio con mi conciencia, he encontrado que la clave de la enseñanza es la voluntad: al maestro corresponde, pues, ejercitarla para llegar a la mentalidad infantil. Me explicaré:

En la primera infancia, la intuición de objetos sensibles tiene al niño como encantado, complaciéndose en adquirir ideas por procedimientos agradables; mas en la vida intelectual, todo lo que no se ha adquirido por atavismo requiere una suma valiosa de trabajo que acrecienta y solidifica su resultado, tanto mayor cuanto mayor sea el esfuerzo empleado. La primera enseñanza

crea alas a la fantasía; la segunda cimenta los conocimientos adquiridos, poniendo en juego las manifestaciones de la inteligencia. Si la intuición es la primera manifestación de la educación sensorial, el camino que conduce a la perceptividad consciente, es necesario educar al niño en la contemplación de los objetos sensibles y, para que no resulte paradójico, llevarle a comprender la realidad de los hechos.

La inteligencia infantil, pronta a excitarse, presta atención a todo lo nuevo, gasta su fuerza en la recepción de las impresiones, y cuando su escasa energía no basta para fijarlas, en vez de adquirir ideas de firme contorno, sólo conserva imágenes apenas bosquejadas. Surge aquí la habilidad del educador, quien antes de excitar la atención del niño, deberá determinar «la fuerza de la actividad cerebral del educando, la delicadeza de su sensibilidad, su energía volitiva»; elementos que condicionando la atención, indican el camino que ha de llevar el proceso evolutivo de la inteligencia: de la curiosidad a la atención; de la atención a la reflexión; de la reflexión al raciocinio.

Mas para que el niño atienda, ha de tener su voluntad el acicate de la curiosidad, es decir, que en todo acto voluntario existen dos elementos: uno psíquico: el «yo quiero»; el otro, un mecanismo fisiológico y psíquico: «yo debo». La conciencia ilustrada, o más bien dicho, el hombre inteligente, el que quiere llegar a un grado de perfección mayor, se educa valiéndose de la capacidad propia que toda persona posee en mayor o menor grado: esta capacidad intelectual, que se podría llamar raciocinio, hace que el hombre se conozca y se guíe, a través de su evolución ascendente, hasta llegar al grado de educación que anhela, puesto que la conciencia educada del hombre acepta los dos principios: «yo quiero» y «debo». La conciencia del niño no conoce más que un punto de partida: «yo quiero» (voluntad). Estudiemos la voluntad, pues, en sus dos manifestaciones corrientes:

Siendo dos las funciones de la voluntad, la una impulsiva, que consiste en vencer la inclinación a permanecer inactivos, y la otra inhibitoria, que impide los movimientos de la irreflexión, originan el «interés» y el «esfuerzo». Por el interés despertado ante la caída de una manzana, descubrió Newton las leyes de la gravitación universal. Galileo, obsesionado por las oscilaciones isócronas de una de las arañas de la catedral de Pisa, ideó el péndulo, Ar-

químedes, interesado en desecar las tierras del bajo Egipto, inundadas por el Nilo, creó la máquina que lleva su nombre. Pero, ¿de qué les hubiera valido el interés a estos sabios si no hubiese ido en su auxilio el esfuerzo sobrehumano que hicieron? A este interés y a este esfuerzo es a los que el maestro deberá aplicar la mayor suma de atención, para que la resultante sea la adaptación de la inteligencia al conocimiento que se quiera inculcar, puesto que si los grandes sabios que ha tenido la humanidad necesitaron de causas fortuitas o maravillosas para concebir sus magnas ideas, el niño, verdaderamente germen del hombre, necesita también que se le rodee de variedad de motivos, de novedad, de dramatización, para conseguir, aunque no una fijación de ideas, la impresión de ellas.

Pero para poner en juego esta voluntad habrá de tenerse en cuenta la naturaleza humana del alumno y recordar que, de la armonía que guarde la educación de sus diversas facultades, resultará la eficacia de ésta: de nada nos servirá educar la inteligencia si descuidamos los músculos y dejamos vacío el corazón; pero esta educación integral y racional exige un cúmulo de factores para conseguir su eficacia: cuerpo sano, un ambiente de primavera, lleno de luz, de aire y de colorido, y cuadros, muchos cuadros diseminados por doquier, al acaso; enseñar al niño que hay en todo belleza, pero que debemos buscarla, gustarla y por ende comprenderla.

M. S. MERAZZI

LA DIDACTICA EN LA EDUCACION ESTETICA

Exige del alumno actitudes contemplativas no difíciles de asumir, en cuanto que el interés está contenido en los asuntos mismos; del profesor, una exquisita sensibilidad por los fenómenos; de la escuela, supresión de exámenes y deberes, porque en estos cursos el alumno no debe sentirse obligado. Los motivos de la Naturaleza, innumerables como son, deben clasificarse; en primer término, los espectáculos del día, la salida y puesta del sol, la primavera y el otoño, el florecimiento de las plantas, el reverdecir de los campos, el mar y la montaña. El profesor debe escoger la hora y lugar adecuados para observar. Su conversación se-

ría a base de sensaciones emotivas, dirigiéndose a los fenómenos que embellecen el cuadro, fijando la atención sobre los elementos que constituyen las notas estéticas y producen esa impresión de placer y grandeza que el niño, seguramente, ha de sentir, como aquellos antepasados que cantaron himnos a la aurora, al sol y a las flores.

Cualquier altura (el techo o la torre del colegio) se presta a estas lecciones en que la temperatura, la luz, la tranquilidad, el ambiente, los colores y las formas, el vuelo de la golondrina, el trino de los pájaros, el durazno en flor, el olor del alfalfal, la laguna, el espejismo, organizan esos estados inolvidables que comunican a nuestras ideas un sentido de fuerza generosa y bondad eficaz.

El efecto es más vivificante cuando la lectura o recitación de páginas selectas, pero cortas, completa la explicación. El arte (poesía, música o pintura) se comienza por comprender en su propia fuente; así, podemos preparar a la edad en que la Naturaleza llena al niño su espíritu para que se conmueva después, oyendo o viendo. Rousseau habló con elocuencia de la Naturaleza como escuela, y Pestalozzi renovó el consejo de su maestro: «Lleva a tu hijo—decía—al gran teatro; instrúyete en la sierra y en el valle; allí aprovechará sus lecciones, enseñándole a no ser ciego ante la belleza pintoresca del mundo exterior, mediante la paciencia para iniciarlo». El ejemplo de los campesinos nos muestra que puede estarse en contacto con las cosas sin apreciar su valor estético. Para lograr resultados, escójanse paisajes. Tales paisajes es inútil buscarlos lejos; los espectáculos más comunes pueden darnos la sensación que buscamos. Una pradera esmaltada de flores; un camino donde los árboles frondosos, al juntar sus ramas, forman una bóveda de follaje; el arco de un puente viejo cubierto de musgo; un estanque donde despliegue sus anchas hojas el nenúfar; un río que corre blandamente entre dos orillas de verdura; el aspecto de lo que nos rodea según las horas del día y las estaciones del año; el fresco despertar de la mañana, los rojos incendios de las puestas de sol, las claras noches estrelladas, la sinfonía del lánguido otoño, ofrecen cuadros de singular encanto al espíritu que se entregue a contemplarlos.

G. Sand cuenta con delicia cómo, cuando tenía doce años, su madre hizo su educación estética: «Desplegaba a mis ojos, instin-

tivamente, y con absoluta sencillez, el mundo de lo bello. Cuando una nube hermosa atravesaba el espacio o un efecto de sol la impresionaba, me detenía diciéndome: «Mira qué bonito, mira». Estos objetos, que sola tal vez no hubiera notado, me revelaban sus secretos, como si mi madre hubiera tenido una llave mágica para abrir mi espíritu al sentimiento inculto, pero profundo, que abrigaba en sí misma». La belleza está, sin duda, en todas partes, y la podemos sentir en cualquier momento si ponemos atención para descubrirla.

Las escuelas de los Estados Unidos proclamaron el «Nature Study», y sus planes fueron objeto de importantísimas modificaciones a fines del siglo pasado. Pero los maestros, sin comprender los propósitos trascendentales de la reforma, pasearon por la Naturaleza sin observarla, trocando a menudo las lecciones en inútiles meriendas. La práctica no es conducir un grupo de niños a ciertos lugares, abandonándolos a su propia suerte; el maestro debe realizar un programa de observación y discursos fáciles, con el propósito de fijar los elementos estéticos del cuadro que los ojos contemplan. Si supusiésemos la capacidad de ver y sentir, no tendrían objeto esas salidas con profesores. Pero la tarea no es simple, toda vez que exige una preparación literaria, predisposiciones y una sensibilidad exquisita.

Queda por realizar otra educación en las salas de la escuela, ofreciendo, una o dos veces a la semana, motivos para despertar el sentido de la belleza en el arte, explicando la obra, su estructura y su significado.

VÍCTOR MERCANTE

LOS METODOS DE LA EDUCACION SEXUAL

Se pretende que iluminar la mente de los niños acerca de las cosas sexuales equivale a inculcar en su sangre, por toda la vida, una excitabilidad erótica excesiva, o una especie de angustioso temor del sexo: «No se puede llevar a un niño a una pastelería y mostrarle toda aquella magnificencia de confites y golosinas, por la que siente una locura la infancia, sin ofrecerle siquiera un dulce, pues el alma infantil no podría resistir semejante prueba. Mucho mejor que hablar a los niños, con aire misterioso, de dien-

tes cariados o estómagos dañados, es no mostrar el efecto de la glotonería de un modo tan peligroso. La timidez sexual es una coraza más segura, contra el desorden, que las doctrinas sexuales más minuciosas».

Es, no obstante, una suposición arbitraria la de que la instrucción sexual ha de comunicar forzosamente a los niños un conocimiento minucioso de los sexos. Muy al contrario: el pedagogo deberá evitar, con exquisito cuidado, cuanto puede proyectar demasiada luz sobre el proceso erótico; pero, en todo caso, la curiosidad que por tal cosa se despertase no sería más peligrosa que la ignorancia completa, la que, con mucha frecuencia, es la que más avisados produce. Continuando en la imagen poco ha citada, diremos que es en extremo peligroso dejar a los niños a oscuras respecto de las consecuencias que puede tener para ellos devorar la torta, tanto más, cuanto la torta de que se trata, la sensualidad, no se puede encerrar con llave y que cada individuo dotado de sexo está expuesto a la tentación de probarla. Y es precisamente el ignorante el que, impulsado por el instinto, que es en él potente, y al cual no se ha puesto el freno del conocimiento del peligro, precipítase y la devora con más afán y, para no salirnos de la metáfora, se estropea el estómago.

Con lo expuesto, queda entendido que reputamos, no sólo útil, sino necesario, que el niño y el adolescente conozcan, en sus líneas generales, las cosas sexuales; pero reconozcamos, a la vez, que no son pocas las dificultades en cuanto a los medios que hayan de adoptarse, a fin de que no resulten perniciosos para el alma infantil o juvenil.

Suscítase, a este propósito, la duda sobre a quién ha de competir amaestrar a muchachos y niños en la ciencia del sexo, y cuál ha de ser el ambiente más adecuado, si la escuela, o la casa paterna. Sin tener la pretensión de resolver más que «ab imis» tal cuestión, no se nos oculta que el más grave de los peligros que presenta una educación sexual que haya de darse a los jóvenes en el período de la pubertad, por los progenitores, debe ser el que ha de derivarse de una enseñanza metódica de medicina popular, enseñanza que sólo podría estar a cargo de médicos o de los profesores de la misma escuela, y hay fundamento para estar perplejos acerca de cuál de esas dos categorías es la más indicada para misión tan delicada. Aquí nos encontramos realmente entre Escila y

Caribdis. Los maestros no poseen la preparación necesaria, ni es posible que ésta se adquiriera en pocos meses, y, por otra parte, no son, en semejante materia, bastante profanos para poder exponerla a sus discípulos sin desposeerse antes de opiniones preconcebidas. También los maestros, al igual que todos los hombres, han efectuado sus personales experiencias en el campo sexual, y, a juzgar por el carácter agriado y raro de muchos de ellos, aquellas experiencias no habrán sido, en el mayor número de casos, demasiado satisfactorias. Por lo tanto, lo más natural y corriente sería que esos maestros comunicasen a los niños los frutos de su mundología, después de haberlos saturado de su amargo pesimismo... Pero ese mismo pesimismo contraído quedaría profundamente grabado en el alma juvenil y le infundiría una tendencia a la misoginia, o a la misantropía, sentimientos que en el curso de su vida no podrían conducirle a nada bueno.

Comparado con el maestro, el médico, como es natural, posee mayor competencia científica, pero le falta, en cambio pericia pedagógica. Aun prescindiendo de que la educación típicamente materialista, o más bien darwinhackeliana, de la cual está empapada la mayoría de los médicos modernos, los hace casi ineptos para comprender el valor de los factores ideales del carácter humano, la práctica demuestra que los médicos, por lo general, no saben, o no quieren, al menos, ver, en la existencia de la humanidad, más que el aspecto que interesa a las ciencias naturales. El gran problema del amor del sexo, que se extiende por todo el vasto campo de la psicología y por el considerable territorio de la ciencia social, se empequeñece en sus manos, reduciéndose a las cuestiones de detalle de la reproducción de la especie. Puedo hablar, acerca de este punto, por conocimiento propio. A la edad de catorce años, y poseyendo desde hacía un año la madurez sexual, ignoraba por completo todo lo referente a los sexos. Esta ignorancia mía sexual fué causa de que tuviese un incidente con uno de mis profesores del Instituto, a quien en presencia de toda la clase, pero con plena inocencia, dirigí una pregunta de engorrosa contestación y por la cual me impuso un castigo severo, como muchacho desvergonzado y díscolo. Mis padres, a quienes referí el hecho, me enviaron a casa del médico de la familia. Este, que era una persona de extraordinarios méritos, de quien no puedo acordarme sin sentirme íntimamente conmovido, me explicó,

científicamente, con largas disertaciones y, por lo que infiero ahora, reconstruyendo en mi mente aquel episodio, con auxilio de grabados que no dejaban la menor duda sobre el caso, el proceso de la generación y los fenómenos subsiguientes hasta el nacimiento del sér. Confieso que no comprendí nada y que salí del despacho del buen doctor igual que había entrado; mas creo que si la pátina de mi ingenuidad no hubiese sido tan gruesa, la lección del médico no habría dejado de producir, en mí, efectos deletéreos... Un compañero mío, de mi edad, que, en una ocasión parecida, fué a visitar a otro médico, cayó, el mismo día, en las redes de una mundana, y, como era aún tan inexperto, contrajo una grave infección.

Pero el mayor daño de una obra educadora sexual, conducida con un criterio puramente médico, sale del campo en que la obra de educación se desarrolla: así como el médico no establece normas morales para las relaciones sexuales, de igual modo se limita a infundir espanto en la juventud pintando con negros colores las consecuencias de los excesos sexuales. Lo que obtiene, en los mejores casos, es, por consecuencia, la castidad por el temor a las enfermedades. Fortifica, con ello, un sentimiento que en nuestra vida intelectual y social se ha difundido y extendido ya demasiado, y que tiende a crear obstáculos al progreso humano: la bellaquería... La más grande de las dificultades con que tropieza la educación sexual infantil no está en los niños, sino en los adultos: no depende de los discípulos, sino de los profesores. Los adultos, educados según los sistemas antiguos, se libran difícilmente de lo embarazoso que les resulta tener que discurrir o exponer temas sexuales, y sus enseñanzas resultan despojadas de toda frescura y naturalidad. Si hay materia en la cual debe evitarse toda afectación y todo salto brusco, es la relativa a la educación sexual. El padre y la madre que un día, por ejemplo, en la primera menstruación de su hija, la llaman a su presencia, con solemne seriedad, para comunicarle confidencialmente las instrucciones necesarias, provocarán en la joven, a menos que otras muchachas no hayan despertado su malicia, o que no sufra, en este particular, una atonía especial, un sentimiento de malestar y de pena, que no se disipará ya en muchos días; una revolución peligrosa en su vida interna, y, en ocasiones, una vergüenza y un disgusto, que, aunque se atenúe con el tiempo, no la abandonará ya más. La joven que a los

quince o dieciséis años vea, por primera vez, alzarse el velo que hasta entonces le ha ocultado cuidadosamente el cuadro de la vida sexual, se siente ofendida y sufre profundamente, pareciéndole que, desde aquel momento, está expuesta a la concupiscencia de todos los hombres, y casi en su poder, como un animal perseguido por los cazadores: como dice Paola Lombroso, el hecho le parece más personal, ella se ve «como tomada por punto de mira». Por el contrario, el joven adolescente véese de súbito casi semejante a un dios, y paladea la embriaguez, antes insospechada, de un goce paradisíaco... En adelante está ya pronto a dar el gran salto que deberá lanzarlo a la vida sexual, y costará gran trabajo contenerle...

La educación sexual no debe, por consiguiente, darse por primera vez «ex abrupto» en la pubertad; en este período, debe realizarse con suma delicadeza.

En resumen, la denominada educación sexual debe llevar a cabo una función esencialmente negativa. Se trata, sobre todo, de que, desde la más tierna edad del muchacho, se evite todo lo que pueda inculcarle un concepto de la vida sexual que contraste con la realidad más de lo que tolere su fantasía, naturalmente pura. En especial hay que abstenerse de relatar fábulas y mitos, como las historias del caballo, de la cigüeña, etc., con las que suele explicarse a los niños el misterio de su nacimiento. ¡No crear supersticiones! Esta debe ser la primera palabra en un método de sana educación sexual de la infancia. En otros términos, no debemos insistir, cerca de los muchachos, con ostentaciones, y mucho menos, generalmente, instruirles exprofeso sobre las cosas sexuales; pero, por otra parte, no debemos tampoco, en estos casos, hablar de ellas libremente en su presencia. Es preciso evitar que los niños conciban lo relativo a los sexos como algo innatural o sobrenatural. Únicamente así, gradualmente, sin bruscas ni rápidas transiciones, se acostumbrarán a ver, en el fenómeno sexual, un hecho comprendido en las leyes generales de la vida; y sólo así también se ahorrarán, en lo futuro, muchas ásperas y dolorosas luchas internas. El conocimiento sexual debe incorporarse armónicamente a los conocimientos generales del mundo y de la vida, y, en el seno de ésta, desarrollarse de un modo progresivo y orgánico.

Si no se encubre con un velo misterioso la vida sexual, el

muchacho le hará el amor a su pequeña «Weltanschauung» sin que por esto piense mucho más en los otros secretos de la existencia humana, para él igualmente impenetrable; por lo demás, es increíble la cantidad de enigmas que, no sólo el niño, sino hasta el hombre adulto, sobrellevan y sufren, sin romperse la cabeza inquiriendo su solución. Tan sólo un método como el que proponemos puede impedir que despierte artificialmente la atención del muchacho alrededor de la materia sexual y que escuche los consejos de personas incompetentes, o, acaso, demasiado competentes.

Requíérese, pues, en primer lugar, ser sinceros con los niños y no que sola y excepcionalmente se les dé una instrucción sexual directa: es preciso que la atmósfera en que viven sea clara, diáfana y verídica. Todo lo demás llega por sí mismo. Cuando los padres no hayan tratado, «a priori», de engañar al niño acerca de las cosas sexuales, él mismo, ya de más edad e instigado por la curiosidad de conocer, se dirigirá a sus propios padres, para que le comuniquen las enseñanzas que ansía. De tal suerte, no serán lesionadas aquellas sanas relaciones de confianza que deben existir entre padres e hijos.

No cabe duda de que, antes de que esto suceda, los hijos formarán, de la vida sexual, como de otro objeto cualquiera, ideas propias, y, como no podrán comprenderla bien, dejarán ancho campo a su fantasía. Así, por ejemplo, mis hijos han creído, hasta la edad de cinco años, que los hijos nacen de una división del trabajo entre los padres, o sea, que la madre hacía los muchachos y el padre las niñas. Yo les he dejado, tranquilamente, en su ingenua creencia. ¿Es que esta idea no contenía ya, en germen, el concepto capital de que el padre y la madre están dotados ambos de la capacidad reproductiva, contribuyendo a crear la familia?

En resumen: la educación sexual puede ser un hecho, pero sólo en el sentido que hemos indicado; es ésta una materia que se aparta de toda norma. Es cuestión de tacto y de una intuición extraordinaria, y depende también del carácter individual de los adolescentes.

ROBERTO MICHELS

PREGUNTAS QUE CONVIENE SE FORMULE CON FRECUENCIA EL MAESTRO

1. Está el aula limpia, adornada y en orden?
2. Se presentan mis discípulos todos los días con puntualidad y conforme a las normas higiénicas reglamentarias?
3. Practican mis niños frecuentemente ejercicios físicos y de respiración?
4. Vienen desayunados todos los niños? Cuántos toman leche? Cantidad?
5. Por semana, cuántas veces se bañan los niños de mi clase?
6. Cuántos niños usan calzado, pañuelo y cepillo de dientes?
7. Juegan activamente todos durante los recreos? He investigado la causa por qué no lo hacen algunos?
8. Cuántas veces tengo anotadas las observaciones de peso y talla de mis educandos? Cómo es su contextura?
9. Llevo anotación de los defectos físicos de mis niños? Auditivos, ópticos, de dicción, de atención, de movimientos (zurdos), etc.
10. Cuántos niños faltan frecuentemente por motivo de enfermedad?Cuál es la enfermedad que padecen con más frecuencia? Han sido examinados y atendidos por el médico? Qué tratamiento curativo han recibido?
11. Se inician las labores con un canto matinal?
12. Hice un detenido estudio en completo del programa correspondiente a la sección a mi cargo?
13. La preparación y el desarrollo de mis lecciones responden por completo a lo que puede juzgarse eficiente?
14. Para ilustrar mis lecciones apporto siempre el material adecuado?
15. Tendrán, algunos de mis discípulos, razón para no estimarme, por trato duro o por otro procedimiento inadecuado?
16. De cuántos de mis niños se ha presentado motivo de queja o elogio por actos dentro o fuera del plantel?
17. Realizo con mis educandos una activa y real campaña moral y cívica?
18. Por su condición de pobreza, a cuántos niños socorre la escuela? En cuál forma?

19. Es provechosa la revisión de trabajos escritos y de tareas, conforme la estoy realizando? Se nota en realidad, mejoramiento en ortografía y en caligrafía, a la vez que en redacción? Hay mejoramiento en general en mis educandos?

20. Por cuáles medios me relaciono con el hogar? Libretas de información, cartas, entrevistas, visitas al hogar, etc.

21. Vienen los padres de familia con alguna frecuencia a la escuela, a enterarse de la labor que realizan sus hijos?

22. Realizo con frecuencia lecturas pedagógicas y científicas que mejoren mi condición docente?

23. Cuáles libros he leído con cuidado en lo transcurrido del presente curso? He sacado provecho verdadero? Estoy suscrito a revistas o periódicos? ¿Cuáles?

24. Es mi condición de salud buena para dar en la labor todo rendimiento?

25. Disfruto de euforia, de optimismo para emprender los trabajos escolares?

26. Presto la colaboración debida a todas las actividades en las que, como maestro, puedo hacerlo?

27. Cuento con la simpatía de mis compañeros de escuela y con la de los vecinos del lugar donde trabajo?

28. Me siento satisfecho realmente de mis actividades docentes? Cómo podré mejorarlas?

29. A cuántos vecinos que eran analfabetos he sacado de esa triste condición?

30. Mi personalidad como maestro se siente únicamente en la escuela, o soy elemento representativo y progresista en otros campos de acción en la localidad?

C. UGALDE U.

METODOLOGIA DE LOS CUENTOS

Hadas, Maravillas y Aventuras

Lectores de esta Revista, españoles y americanos, me han escrito cartas afectuosas pidiéndome notas de libros sobre la narración de cuentos en la escuela.

La acogida generosa dispensada a mi colaboración en la *Re-*

vista de Pedagogía me estimula a seguir tratando con interés creciente sobre la pedagogía de los cuentos.

Del mismo modo que el alma de los pueblos antiguos es para nosotros inteligible cuando analizamos su lenguaje y sus obras, así podemos estudiar el desarrollo intelectual de los niños, analizando sus juegos, actividades y creaciones artísticas.

El ambiente familiar y el medio escolar dirigen o regulan, alimentan o deprimen la vida ascendente de los niños. Pero la educación de la infancia no ha de ser sólo corregir, es más prudente y útil favorecer, más aun, suscitar el manantial de sus intereses.

De ahí la necesidad de impregnar el paisaje psíquico de los niños, de ardientes estímulos de ilusión que les evoquen la feliz ascensión de vida.

Las madres han heredado la técnica de estos influjos educadores de la infancia, para proporcionar a sus hijos, con mitos, cuentos y maravillas, corrientes emotivas que los envuelvan en una atmósfera de sentimientos generosos.

El mito es una ficción alegórica, la noble imagen fabulosa de dioses y héroes de los pueblos antiguos.

Mucho se ha escrito sobre mitología con el afán de interpretar el sentido humano de los mitos que nos han transmitido por tradición oral y escrita las generaciones pretéritas.

Los pueblos remotos, incapaces muchas veces de expresar sus íntimos deseos, encontraban en los cuentos y leyendas el medio para dar solución a problemas de interés vital para la humanidad.

Así vemos, por ejemplo, que en la invención del fuego la imaginación prodigiosa de los seres humanos llegó hasta lo sublime, creando el maravilloso mito de Prometeo, que roba este precioso elemento a los inmortales.

De la misma manera que los niños inventan los juegos más caprichosos con sus juguetes y muñecas, así los seres humanos primitivos, influídos por la imaginación, crearon mitos y leyendas sobre las maravillas de la naturaleza, los dioses y los héroes.

Los griegos fueron quienes vistieron de formas brillantes y deliciosas los mitos que llegaron a tierras helénicas, importados por las emigraciones orientales, egipcias y cretenses.

La prodigiosa imaginación de los griegos no podía confor-

marse con la realidad de la vida en aquellos tiempos tan lejanos a nosotros, y supieron crear un mundo imaginario que vitalizaba con mitos y leyendas la vida de los espíritus.

El mundo olímpico animaba a la tierra y produjo a sus pobladores espléndidas delicias. Los dioses compartían con los hombres sus gustos, placeres y dolores.

Los griegos, tan locos, crédulos y sabios, se sirvieron a maravilla de los mitos y leyendas, para crear alegorías fantásticas y héroes de hazañas fabulosas que han hecho soñar a las imaginaciones del mundo.

Vengamos ahora a recordar el mundo delicioso de las hadas para los niños.

No cabe duda que existe una gran analogía entre los cuentos de hadas y los sueños. Tanto, que podemos considerar a los cuentos de hadas como la creación artística de los sueños. Los cuentos de hadas parecen haber sido soñados.

Los cambios de lugares, las descripciones maravillosas, la transformación de los personajes y los milagros que se suceden en este tipo de cuentos, se fundan en ilógicas representaciones que se enlazan rápidas y brillantes con audacia.

Las hadas, como los mitos, han sido creadas en la infancia de los pueblos, cuando los seres humanos primitivos subordinaban su inteligencia a la imaginación. Los mismos sueños les sirvieron de estímulo a sus creaciones imaginarias.

El hada es siempre una mujer joven, de hermosura maravillosa, vestida de blanco, lleva en la cabeza una corona de flores y sus facciones de bondad derraman la virtud en torno.

Por esto, los cuentos de hadas despiertan en los niños extraordinario interés.

El hada hace de novia, de madrina, de princesa deslumbradora, protege a los niños desvalidos, se presenta inopinadamente en los momentos de peligro para salvar a los jóvenes descarriados, canta, baila y se divierte y construye en un momento palacios deslumbradores de riquezas.

Un niño salió a pasear por el campo y apenas hubo andado un kilómetro, cuando se echó sobre la yerba seca y se quedó dormido.

Llegó la noche y dormía todavía; pero fué despertado por una dulce voz que lo llamaba por su nombre.

Al abrir el niño los ojos se quedó maravillado al contemplar que junto a él había una jovencita de belleza deslumbradora que le dió la mano para que se levantara.

Como era de noche, un nimbo de luces resplandecientes iluminaban aquellos parajes.

El hada le dijo: no temas, que vengo de parte de tu madre y te llevaré hasta tu casa.

Dicho esto, cogió al niño de la mano y empezaron a caminar.

Al poco trecho encontraron un lujoso coche tirado por dos magníficos caballos.

Un paje vestido con muchos adornos les abrió la portezuela y se sentaron sobre ricas almohadas.

Los caballos tiraban veloces del coche y el niño comenzó a sobrecogerse y llamar a su madre.

Entonces oyó la voz de su abuelita que estaba en el cielo y le tranquilizó con dulces palabras de confianza.

Miró en torno suyo y había desaparecido del coche la joven acompañante de belleza deslumbradora.

Empezó a gritar asustado, cuando el coche se paró de repente a la puerta de su casa.

Entró presuroso donde estaba su madre, la besó lleno de alegría y al entrar en su cuarto encontró de nuevo a la jovencita misteriosa vestida de blanco que le había llenado la habitación de regalos y obsequios.

Estos juegos de magia, estas descripciones deliciosas, siempre que los niños puedan seguirlas con facilidad y emoción, estimulan el mecanismo representativo del alma infantil y la llenan de alegría encantadora.

Los cuentos de hadas, en general, establecen el cambio de motivos y representaciones en rápidas cabriolas imaginativas y abigarrados acontecimientos que deslumbran de un modo feliz a los niños.

El príncipe que convierte al perro en caballo, la huerfanita que se casa con un príncipe, el niño que sueña con ser rico y poderoso, la fuente que mana monedas, el niño perdido transportado a su casa por los ángeles, y, en torno a todo ello, siempre figura el hada de cabellos rizados, coronada de flores, soberana del mundo invisible, que nutre de ensueños al alma infantil.