

educación

Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA. — Pedagogía Fundamental por Jónas Cohn [pág. 1].

INFORMACIÓN METODOLÓGICA. — Estudio de los animales por Eduardo Gardner Howe [página 13].

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA. — La pedagogía de la personalidad por Juan José Arévalo [pág. 25]. — La unidad biopsíquica del niño por F. Julio Picare: [pág. 47].

VIDA ESCOLAR. — Investigaciones con referencia a los escolares costarricenses por Ricardo Pérez Cabrera [página 56].

PARA RECITAR. — El hornero por Leopoldo Lugones [pág. 62]. — El nido por Fernán Silva Valdés [página 64]. — Alegría por Gastón Figueira [página 64].

61

0.25

Diciembre, 1938
San José, Costa Rica

Imp. Española



educación

Organo de la Asociación de Inspectores
y de Visitadores Escolares de Costa Rica

No. 61

* Undécimo Tomo *

Diciembre 1938

INFORMACION PEDAGÓGICA

P E D A G O G Í A F U N D A M E N T A L

El educador y las comunidades educadoras.— Educar significa actuar como hombre cabal en un hombre total. Por importante que sea meditar exactamente los diversos procedimientos, probar y aplicar los métodos más adecuados de disciplina y enseñanza, todo esto en particular queda muerto si no lo vivifica el espíritu de un hombre o de una comunidad. Precisamente porque el sentido técnico de la época presente fomenta también en la pedagogía el tratamiento aislador, es tanto más importante explicar claramente esta naturaleza personal de toda educación. El educador actúa como persona, pero al mismo tiempo, y en muchos casos, como miembro de una comunidad por la que se educa. Así se une de un modo natural a la teoría del educador la de la comunidad educadora. Pero esta comunidad no coincide entre nosotros con las comunidades para las que y por mandato de las que se educa. Ahora bien, como en la comunidad de educación se desarrolla un espíritu propio, como además quieren determinar la educación varias comunidades, surge aquí necesariamente la lucha. Esta lucha constituye un objeto ulterior de estudio.

LA ACTITUD EDUCADORA.—Si consideramos la rea-

lización de aquello a que la educación aspira, debemos tratar ahora la totalidad del problema desde el punto de vista del educador. Su actividad aparece como la realización de lo exigido. No se trata, por lo pronto, de reunir amplio material inductivo sobre los distintos tipos de actitud y de conducta del educador dotado de vocación y del que carece de ella. Semejante material sólo puede tener importancia para la educación si conocemos previamente el verdadero sentido de la actitud educadora. Hablamos de la actitud educadora. ¿Pero no será más exacto partir de lo más sencillo, del acto educativo aislado? Se podría preguntar cómo se distingue una censura, una pregunta educadora, etc., de otros actos de análogo género que no lo fueran. Pero se correría el riesgo de prescindir de lo esencial y de incurrir en la censura justificada de atomizar la educación. La educación no consiste en una suma de actos particulares. Sólo por excepción alcanza alguna vez un acto aislado, un intenso efecto educador. La educación, como el desarrollo sobre el cual debe actuar, es esencialmente un proceso incesante, aunque en ella, como en el desarrollo a que se aplica, pueden destacarse puntos sobresalientes. Al proceso objetivo corresponde subjetivamente, en el educador, una conducta derivada de una posición duradera, que se exterioriza tanto en la conducta total como en los actos particulares. La posición del educador se orienta necesariamente en dos polos distintos: en el discípulo, en primer lugar; y en segundo lugar, en aquello que aparece en cada momento como norma de la educación. Esta norma, este mandato, es muy distinto según los casos. Se puede tratar de la salud y de la fuerza del cuerpo o del orden de una comunidad, de las leyes propias, de aquello que se enseña o de una forma de existencia y de trabajo humanos, de un modelo armónico o heroico... Comprendemos todas estas posibilidades bajo la expresión «objetos». Denominamos aquí objetos también los

ideales personales, en tanto que aparecen lo mismo al educando que al educador como algo objetivamente exigido, como un modelo.

Puede mostrarse que toda educación en este sentido es bipolar, es decir, orientada en dos polos mediante la comparación con conductas unipolares, que son afines a la educación y se transforman con frecuencia en ella. Es determinado de un modo puramente objetivo quien con otros hombres quiere lograr un fin, atendiendo exclusivamente a este fin: el caudillo en la guerra, el inspector o maestro en el trabajo industrial, el director de una oficina. Le interesa sólo conseguir el éxito. Debe contar naturalmente también con los hombres que emplea en su empresa; será importante que entre ellos goce de prestigio y que él, por su parte, mantenga vivos su buena voluntad y su asiduidad para el trabajo. Pero esto, en tanto que su actitud sea puramente objetiva, es simple medio, y existe siempre y de un modo esencial en cada caso, la posibilidad de separar a un colaborador inadecuado o adverso. Se orienta de un modo puramente personal la actividad del tutor, del filántropo, y en general, de aquel que en atención al hombre trata de lograr la felicidad de un hombre o de preservarle de la desdicha. También aquí juegan un papel momentos objetivos; el bienestar y el dolor del hombre dependen siempre, en efecto, de que la necesidad objetiva se verifique de un modo adecuado. Pero esto es aquí sólo un medio, como se reconoce claramente, por ejemplo, en el cuidado del enfermo cuando ya no exista esperanza alguna de curación y sólo se toma en consideración el estado de éste. En tal caso, sólo el presente del hombre juega un papel, no el futuro. Ahora bien, la educación se caracteriza precisamente por el hecho de ser una actividad orientada hacia el futuro. Puede y debe ser esto porque forma un hombre en estado de desarrollo. La actividad tutelar y protectora se transforma en educación en cuanto se pro-

pone alcanzar un cambio en el protegido; entonces, empero, necesita normas objetivas, según las cuales influye sobre él. A la inversa, la dirección que aspira al objeto se transforma en educación en cuanto el director se empeñe en lograr sucesores para sí mismo y para sus colaboradores, es decir, hombres que se educan para servidores aptos de la causa. Puesto que entonces ve a los demás en su propio lugar, deben éstos adquirir a sus ojos importancia por sí mismos. La educación se mueve entre la actitud puramente objetiva y la puramente personal. Sólo existe cuando ambas—cosa y persona—se hallan presentes en el educador. Mientras antes, con una generación de maestros de orientación exclusivamente objetiva, fué preciso ante todo acentuar la consideración hacia la juventud, hoy es por lo menos tan necesario llamar la atención sobre el polo objetivo, es decir, el lado objetivo de la educación.

¿Cómo es posible una conducta permanente, determinada al mismo tiempo por la cosa y por la persona del educando? Esto parece contradecir una ley de la vida anímica según la cual sólo una determinación unívoca permite el máximo desenvolvimiento de la fuerza. En efecto, si en cada momento y para cada acto particular de educación han de medirse por separado ambos factores—cosa y persona—, se producirá un peligroso retardo y a menudo una arriesgada distracción de la atención. Pero se desconoce la manera de obrar de la voluntad si se piensa en decisiones conscientes renovadas. Quien, por ejemplo, quiere hacerse dueño de un pensamiento sobrevalorado, no puede realizarlo pensando en todo momento en que no quiere pensar en este objeto obsesionante. Pero sería falso concluir de ahí, como lo han hecho algunos discípulos de Coué, que en este caso la voluntad actúa sólo de un modo perturbador. Hay, más bien, una actitud general que mantiene alejados a los pensamientos perturbadores, y consiste en llevar enérgicamente a primer plano aquello que es valioso

en sí o exigido por el deber, dispuesto, por decirlo así, a intervenir cuando se anuncie el pensamiento perturbador. En sentido general, una decisión de la voluntad obra sobre una conducta permanente si produce estas situaciones favorecedoras. De estas situaciones resulta poco a poco una actitud. Tal actitud tiene de común con una propiedad el que determina la conducta de un modo permanente. Pero se advierte al mismo tiempo en ella el proceso, un momento oculto, de posición y voluntad, aunque en los casos más perfectos sea casi siempre innecesaria una actividad consciente. Según la doble determinación del educador, han de intercalarse en la actitud natural señales de alarma mediante las cuales en el dominio unilateral de uno de los polos se vuelve el timón hacia el otro lado.

No comprenderíamos la actitud del educador si colocáramos simplemente, una al lado de otra, una actitud personal y una actitud objetivamente determinada. Cada uno de los aspectos es más bien determinado a la par por el otro. El educador se sitúa ante el discípulo como ante alguien que debe ser formado para un fin objetivo determinado, y está orientado hacia el objeto como fin y medio pedagógicos para el alumno. Sólo cuando se acepta este influjo recíproco de los polos uno sobre otro se comprende toda la situación. Entonces, empero, nace en ambos lados una dialéctica de las actitudes, una contraposición de sus diversos modos de comportamiento que en conjunto forman la actitud total del educador. Esto lo hemos de observar en primer lugar desde el punto de vista personal y luego desde el objetivo.

A la primera mirada superficial aparece el educador como representante del objeto normativo, superior simplemente al discípulo. Por el hecho de haber sacado esta conclusión errónea, se ha combatido recientemente a menudo la posición objetiva del educador intentando sustituirla por una posición pu-

ramente personal. En verdad, la posición interior del verdadero educador frente al discípulo tiene tres aspectos. Se siente al mismo tiempo superior, igual e inferior a él. La superioridad del educador no debe resultar para él mismo de su poder, de su arbitrariedad, de su fuerza superior, sino simplemente del hecho de conocer y dominar aquello que el discípulo ha de apropiarse. Para el discípulo, la superioridad debe estar al principio unida incondicionalmente a la persona del educador. Sin embargo, más tarde, cuando aparece la crítica, es preciso que la superioridad se mantenga firme frente a esta crítica. Esto es sólo posible si el espíritu que se forma comprende toda la conducta como postulado objetivo. Pero esta sola consideración al discípulo y el resultado no ha de decidir en modo alguno al educador a hacer derivar del objeto únicamente la conciencia de su superioridad. Al contrario, esto debe exigirse del educador aun en el caso de que tenga que tratar con un individuo incapacitado de modo permanente para emitir juicio; pues no educamos jamás arbitrariamente. Si el educador sólo sabe poseer su superioridad como representante del objeto, sabe también que esta superioridad no es absoluta, que él mismo se halla sometido a las exigencias objetivas y que no las realiza jamás completamente. Así conocerá también en qué punto ha terminado la superioridad objetiva frente a un discípulo determinado, en qué punto su relación con éste no puede ser ya una relación educadora. Es más, toda educación tiene el sentido de hacerse superflua a sí misma.

Desde el momento en que el educador se halla sometido a la cosa lo mismo que el discípulo, está coordinado a éste en relación con la cosa en sí. El educador ha de saber esto de antemano, pero la superioridad de la cosa debe también resaltar para el discípulo. Tiempo ha de venir en que éste reconozca en la autoridad del educador la superioridad de aquélla. Puesto que el proceso de la educación es

continuo, este grado no se alcanza simultáneamente en todos los terrenos, ni siquiera de una vez, sino que la cosa, por decirlo así, se transparentará a través de la conducta del educador. La cosa se hace cada vez más visible y finalmente llegará el momento en que es reconocida como norma por sí misma. Puesto que tal es el principio, tienen especial importancia para la educación los ramos objetivos en que se evidencia pronto e inmediatamente la norma objetiva. En sentido práctico moral representa esto el valor de un régimen fijo de vida para toda la comunidad, con sus consecuencias, tales como la puntualidad, la consideración mutua, la igualdad para todos de las reglas adoptadas, y paralelamente en la enseñanza, el valor especial del cálculo y de la matemática, puesto que en ellos se muestra al espíritu joven una exactitud y una verdad incontrastables.

Es reconocido, empero, de un modo general que el educador se sabe igual en derechos al discípulo e igual en deberes en relación con éste, por más que el contenido de los derechos y los deberes se vea influido por las distintas situaciones. Al igual que, por ejemplo, todo educador debe exigir para sí mismo un campo de pacífica libertad, tiempo y lugares en los cuales el discípulo no ha de penetrar, deberá reconocer al niño igual derecho. Es cierto que esto no vale en absoluto desde un principio, puesto que al niño debe protegerse ante todo contra sí mismo. También es verdad que en el caso aislado puede perder por el abuso el derecho a ello. Pero es importante que el educador tenga siempre presente el derecho de todo individuo, por consiguiente, también de todo niño, a una esfera propia. La igualdad de posición del educador y el discípulo sólo existe al principio para el educador; pero ha de destacarse cada vez más en el curso de la educación, pues sólo si el educando reconoce que la ordenación es una igualdad fundamental que procede de la superioridad justificada objetivamente, quedará la rela-

ción que debe ser, y es realizará, sin rompimiento alguno, la separación del ser que ha llegado a la independencia.

Así como la superioridad del educador se destaca desde un principio y la igualdad de derechos en el curso del tiempo, el tercer momento, la conciencia de una inferioridad, queda como secreto del educador.

De dos maneras se sentirá inferior accidentalmente todo educador al compararse a sí mismo y al discípulo con el objeto; en primer lugar, porque se le presenta ocasionalmente en algunos de sus discípulos algún elemento valioso objetivamente que él no posee, o que no posee en esta medida; en segundo lugar, porque según su esperanza los postulados objetivos se realizan de manera cada vez más perfecta y porque la juventud es portadora del futuro. Parece que *Helmholtz* dijo una vez que al entrar en el aula sentía siempre una cierta timidez porque allí estaban sentados aquellos que algún día sabrían más que él. A esto hay que añadir, en fin, otro factor mucho más general: las cualidades de la infancia y de la juventud pertenecen a la imagen de la humanidad completa que el educador tiene ante sus ojos. Sabe y siente con dolor que no puede preservar plenamente la entrega del niño al instante y el entusiasmo incondicionado a la juventud. Quien no se avergüenza interiormente con frecuencia ante los niños y los jóvenes no es ciertamente un educador de vocación. Pero como el valor de la infancia y de la juventud sólo existe cuando no es consciente de sí mismo o por lo menos cuando no aspira a imponerse, no es preciso que se destaque esta conciencia del educador, sino que tan sólo coloree y suavice la totalidad de su conducta.

Así como la actitud del educador frente al discípulo es determinada mediante el hecho de representar al mismo tiempo una cosa, su relación con la cosa se halla, en cambio, influida por el hecho

de que quiere formar al discípulo conforme a ella o para ella. Esto no debe sin embargo, conducirnos a la confusión errónea de que para el educador todo sólo tenga importancia en relación con el discípulo. Mas bien, si la cosa como tal no fuese importante, no habría razón alguna a convertirla en norma para el discípulo. Pero en tanto que alguien es educador, no se dirige a la cosa como tal, sino a la formación del discípulo para la cosa o mediante ella. De allí surge una nueva dificultad y tensión para la actitud interior del educador. Puesto que adquiere su autoridad por la cosa y se presenta ante los jóvenes como representante de ella, debe dominarla. Esto tiene igual validez para las costumbres, conducta, tipo de vida, etc., que para todo poder y saber. Aquello que para mí mismo resulta problemático todavía y por lo cual lucho, no lo puedo introducir en la educación, a no ser como medio para educar al alumno para el examen y para la investigación y la pesquisa; pero entonces es preciso que yo domine los métodos de investigación y pesquisa. Esto es válido también para la llamada enseñanza activa moderna, es decir, para una forma de la enseñanza en la cual los resultados, como tales, no se comunican al discípulo, sino que han de ser elaborados por él. Para dirigir la actividad del discípulo de un modo más o menos imperceptible, de tal modo que se alcance el objetivo propuesto, es preciso un dominio mucho más libre y completo del objeto. Lo que domino de un modo perfecto llega a ser para mí, en general, evidente y por tanto indiferente. Esta mecanización puede ser muy útil para el ejercicio de una profesión puramente objetiva; los trabajos cotidianos se realizan casi automáticamente; toda atención puede orientarse hacia lo nuevo e imprevisto, y para cada fin la memoria dispone de materiales y métodos. Pero estas cosas evidentes no lo son para el discípulo. Su relación con la materia es completamente distinta que la del maestro. A él hay

que presentarle la cosa y ensalzarle su importancia, mientras que para el maestro, por decirlo así, forma una parte de sí mismo, y siente su importancia casi sólo por la perturbación que produce su dominio insuficiente. De ahí, por su parte, el aburrimiento y la impaciencia, y del lado del discípulo, la enojada resistencia contra las prescripciones no comprendidas y la falta de comprensión.

Como medio para evitarlo ya San Agustín reconoció la necesidad que el maestro tiene de revivir la cosa en el alma del discípulo, de tal modo que la vea, por decirlo así, de nuevo con sus ojos. La significación de la enseñanza en la cual el discípulo es llevado a la elaboración de la cosa, se basa para el maestro en el hecho de que es él quien le da tal orientación. Así, el entendimiento del valor, o el conocimiento como tal, vuelve a adquirir vida, mientras que la simple costumbre no hace destacarse el valor al que sirve; mientras que un juicio reproducido meramente ya no es juicio psicológicamente. Mediante la siempre renovada vivificación liberta el educador, al mismo tiempo, a la cosa de la rigidez en la que caería, en caso contrario, en el alma de quien la domina solamente. Si se trata del orden externo de la vida en común y quiero educar para él, yo mismo he de ser un hombre ordenado, que distribuye el tiempo y la fuerza y se somete a reglas preestablecidas. Esto basta para un jefe de oficina. Pero el educador debe llevar en sí, a la par, el valor y el significado de esta ordenación externa de la vida, y con ello los límites del derecho de toda regulación. Por necesaria que sea, por ejemplo, la observación de determinado horario para la enseñanza, el recreo, la comida, etc., especialmente cuando es preciso convivir y colaborar con los demás, esta puntualidad se halla siempre subordinada al sentido del trabajo libre y de la vida auténtica. Así debe ser posible quebrantarla mediante libre convenio y separarla cuando el ritmo propio de un

alto interés así lo exige. En la instrucción, por ejemplo, en la prueba de una proposición matemática debe el maestro poner de relieve como algo nuevo lo que para él ha llegado a ser evidente. En una demostración matemática hay en general dos puntos de importancia: en primer lugar, la inteligencia del verdadero principio de conocimiento, es decir, la prueba no debe ser expuesta como una serie de conclusiones una junto a la otra, cuya asociación para el discípulo aparezca como fortuita, sino que el discípulo debe comprender y si es posible hallar por qué se elige este curso y no otro. En segundo lugar, cada fase de la prueba debe ser probada según su propia fuerza probatoria, de tal modo que no incurra en ningún error y se alcance la necesaria exactitud. Se trata así de producir siempre de nuevo esta estricta escrupulosidad del examen. En resumen, puede decirse que el educador debe ser señor de la cosa en el más amplio sentido de la palabra, pero la cosa debe permanecer siempre viva en él; el dominio debe ser continuamente renovado de tal modo que nunca llegue a ser rutina.

La actitud del educador exige, como se ve, una incesante tensión, pues sólo por ella parece ser posible, mediante una atención continua, la reunión de los múltiples momentos que se separan y limitan entre sí. Pero de ahí nace una nueva dificultad más central que no afecta ya a la relación del educador con el discípulo o con la cosa, sino a su misma esencia íntima. Todo hombre actúa con mayor intensidad por su simple ser, por aquello que nace de él espontáneamente, por la originalidad no calculada. La educación, en su mayor parte, es trato, es acción directa de la personalidad. Sin embargo, el educador debe controlarse incesantemente, debe saber lo que hace, tanto más, cuanto que su conducta, a pesar de ciertos fines determinados, no puede ser jamás determinada de antemano en detalle, sino que siempre debe responder a la conducta del

discípulo, imposible de calcular previamente. ¿Cómo es posible ser al mismo tiempo consciente de los propios fines y espontáneo, modelo y primitivo? De un modo abstracto, la solución es, en general, fácil: el educador debe haberse educado a sí mismo de tal modo que sin esfuerzo especial realice lo debido. Frente a las tentaciones del goce, del sentimiento, del enojo, de la cólera, etc., debe haber desarrollado en sí mismo frenos de tal modo que pueda confiar en su buen funcionamiento. Buenas costumbres, lenguaje correcto, pensamiento lógico, enjuiciamiento de cada situación desde el punto de vista de todos los interesados en ella, han de llegar a ser habituales, de tal modo que note toda contravención y llegue a tener conciencia del motivo del desorden por el desorden mismo. Pero con tales enunciados abstractos no se soluciona nada. Lo exigido ha de hacerse, y ahí se ofrece de nuevo la oposición entre la vivacidad, la originalidad, la lozanía, que fácilmente conducen a la arbitrariedad, el desorden, y la falta de objetividad y la regularidad, la conducta intachable y la justicia, que llegan a ser inanimadas e inmóviles. Quizá es más peligrosa para el educador la segunda unilateralidad que la primera; sobre todo porque la sobreestimación de la regla no protege contra los excesos de la propia cólera. Se puede también aplicar a la autoeducación del educador lo que *Schleiermacher* ha dicho respecto al alumno: "No se debe debilitar nunca una fuerza sino sólo cuando amenaza el peligro de que se opongá otra a ella." Así no debe el educador reprimir su sensibilidad sentimental, su lozanía, sino reforzar en sí mismo la fuerza central de su voluntad dominadora.

Pero esto sólo es posible cuando el educador no educa siempre. Así como debe conceder al discípulo espacio y tiempo para su propia y libre actividad, debe también exigirla para sí mismo. Debe poder adquirir plenitud de valor, apropiándose lo que es

valioso, y necesita expansión para reconquistar su libertad interior y llevar una vida lo más plena posible. La libertad y el ocio que tiene que exigir los debe llenar, empero, de un modo valioso. Pertenece a los deberes y es acaso incluso el primer deber de su profesión ser un hombre que se perfecciona incesantemente. Así la educación consciente no debe ocupar todo el tiempo en el trato con el discípulo. Es excelente también para el maestro que la enseñanza se convierta en la común alegría por la pesquisa y el hallazgo de la verdad y en el goce común de la grandeza y la belleza espirituales. Cuanto más elevada sea la posición de un educador o de un maestro, tanto más fácil es que desaparezca del primer plano de la conciencia la actitud educadora intencionada, y sólo permanezca, por decirlo así, en el fondo, como juez mudo, para poner de relieve los desórdenes.

JONAS COHN

INFORMACION METODOLOGICA

ESTUDIO DE LOS ANIMALES

(*Veáse número anterior*)

EL MOSQUITO.— Cuando la atmósfera se calienta y esta plaga empieza a aparecer, observe en la superficie de los tanques, o de cualquier otro depósito o estanque de agua dulce en reposo, y encontrará huevos de mosquito flotando sobre el haz y formando como copos de hollín.

A falta de estanques o depósitos haga que los alumnos expongan a la intemperie vasijas de agua y que las dejen hasta que los mosquitos depositen en ellas los huevos en suficiente cantidad para que a cada uno pueda distribuirse algunos a fin de que los pongan en un frasquito de agua dulce que ta-

parán para que no se escapen los mosquitos cuando estén desarrollados.

Estos frasquitos así preparados y con etiquetas que lleven el nombre del alumno a quien pertenecen, se dejarán a la vista en algún sitio aparente de la clase, para poder seguir observando las varias etapas del desarrollo. Ponga junto a los frasquitos con huevos de mosquitos, otros llenos de agua pero sin aquéllos. Mientras espera el desarrollo de los huevos, se ocupará usted de otras lecciones. Cuando los huevos hayan dado lugar a la larva del mosquito, y ésta al insecto perfecto, empiece usted la lección, llamando la atención de los alumnos sobre los puntos que van a continuación.

1. Las larvas del mosquito viven en las aguas dulces y no en las saladas.

2. Los mosquitos tienen olfato muy fino. Mi propia experiencia a este propósito es la que sigue: en una noche calurosa hice que abrieran en casa una ventanilla situada en lo alto de una elevada pared para que saliera el aire caliente de la habitación. Este aire que salía tenía sin duda olor que procedía de las personas, y de allí que al rato, nos dimos cuenta de la presencia de los mosquitos que entraban por la ventanilla.

10. Los mosquitos se alimentan de la sangre de los animales; y sus larvas, de las materias en putrefacción que hallan en las aguas dulces.

12. Chupan la sangre por un pico afilado y cortante que entra en las carnes y por la herida sale la sangre que ellos chupan.

14. Las larvas, en el agua, respiran el aire por medio de curiosos órganos tubulares, que están situados en la extremidad del cuerpo; cuando necesitan aire, suben a la superficie, y poniendo la abertura de los tubitos en contacto con la atmósfera hacen en ella su provisión.

En el estado de pupa estos tubos para la respiración están situados en la parte posterior y el

animalito da brincos y alcanza a la superficie del agua para hacer su provisión como antes.

20. El mosquito zumba.

22. La madre dispone los huevos de modo que puedan flotar en el agua; y el insecto, llegado a su estado perfecto, se sirve de la cáscara de la pupa donde ha salido para flotar, mientras no se desarrollan y secan las alas.

24. Los huevos son puestos en masas, en el agua; la cría no se parece a los padres cuando nace, y sufre una serie de transformaciones cuyos estados intermedios son la larva y la pupa, ambas activas.

26. La perseverancia del mosquito ha sido bien ponderada. El modo con que sin hacer caso de nada, vuelve pertinazmente al ataque, es digno de atención. Pondere este carácter de infatigable *perseverancia*, pues es una cualidad muy recomendable en toda persona. *Pobre porfiado saca mendrugo.*

27. Transcurrido algún tiempo desde que los huevos del mosquito fueron puestos en agua, los recipientes sin huevos tendrán mal olor; mas no lo tendrán aquellos en que se han desarrollado las larvas. El por qué será obvio. Los mosquitos en su estado de larva, son muy beneficiosos, especialmente en los lugares cenagosos, pues destruyen las materias en putrefacción que pueda haber en las aguas e impiden así las pestes.

28. El mosquito anofeles inocula las fiebres palúdicas.

29. Medios de prevenir y combatir estas fiebres.

EL CABALLO.—Tomaremos ahora este tipo, muy común, de los animales solípedos. Un pedazo de tejido de cerda, que suele usarse en las mueblerías, algunos artículos de hueso (botones, aros, cabos de cuchillos, etc.), y un pedazo de cuero servirán para despertar interés en el tema.

Desarrolle usted los siguientes puntos:

1. El caballo es un animal terrícola.

2. Puede escoger su alimento de noche, por el tacto de sus labios.

3. Sus orejas son movibles.

4. Tiene dos párpados que mueve de arriba abajo. La pupila está en sentido vertical y es ovalada.

5. Su nariz está desprovista de pelo.

6. El gusto le ayuda para distinguir el alimento que puede comer del que debe rechazar.

7. El caballo *anda al paso, trota, galopa y corre carreras.*

8. Tiene en cada pie un solo dedo, provisto de fuerte casco. Su cola es larga y le sirve para espantar los insectos que lo molestan.

10. El potrillo mama.

11. Los labios están conformados para coger el pasto.

12. La lengua carnosa está conformada para mover el alimento en la boca y echarlo debajo de los dientes molares.

14. Respira por medio de pulmones.

El caballo suda cuando está agitado.

15. Su pelaje es más espeso y más largo en Invierno y lo cambia en la Primavera. Después de una corrida fuerte, si ha de quedar parado se debe abrigoarle con una manta.

19. Se defiende con la cola y dando coces, como también a veces con mordiscos.

20. Sus voces son el *relincho* para llamar a sus compañeros o la cría, y el *bufido* de susto.

24. La cría se llama *potrillo*. Aquí también el poder de la *herencia* se puede observar en las varias razas de caballos: la resistencia en los del país; la velocidad de los de carrera; la fuerza en los de tiro.

25. El sentido de la dirección está muy desarrollado en los caballos. Muchas anécdotas pueden hallarse al propósito en los libros. Añadiré la siguiente que me ha pasado a mí mismo.

Regresaba a mi casa un día, después de puesto el sol, con mi carro del que tiraba una pareja de

caballos, cuando fui sorprendido por una violenta tormenta de viento y agua. Yo no podía orientarme y seguir el camino hacia mi casa en medio de las praderas surcadas por hondas y peligrosas zanjas.

Desuniciendo los caballos, traté de dirigirlos en el sentido en que suponía hallarse mi casa; pero después de algunos minutos de apresurado andar, me encontré, con gran sorpresa, junto a mi carro que acababa de dejar. Había necesitado constantes esfuerzos para mantener los caballos en la dirección que yo creía buena. Volví a partir, pero esta vez dejé libres a los caballos para tomar la orientación que querían, y ellos me llevaron por entre las zanjas a los puentes y de allí a mi casa, aunque no hubiese ningún camino que les sirviese de guía.

Otro caso sucedió con un caballo que mi padre había comprado. Un río sin puente, ni balsa alguna mediaba entre la querencia del caballo y la casa de mi padre, y por lo tanto para traerlo, hubo que dar una gran vuelta, para hallar un puente. Después de un mes de servicio, el caballo una noche desapareció. Se mandó buscarlo y lo encontraron cerca de la querencia pastando en un trigal donde había llegado por camino directo, pasando el río a nado.

26. El caballo es un animal muy dócil.

27. Los caballos sirven para llevar o arrastrar cargas.

28. Nos dan huesos para la fabricación de varios artículos, *cerdas* para tejidos, pieles para *cuero* y en algunos países se come su carne, y en otros (como entre los tártaros) su leche se aprovecha para tomar y para hacer queso.

LA AVISPA DEL BARRO.—Este brillante insecto, de un hermoso azul, vive solitario, es bastante común en nuestra campaña y se le ve construyendo sus celdillas de barro, en los aleros de los edificios, en los umbrales de las ventanas de casas abandonadas,

etc. A veces se encuentran en el suelo sus nidos endurecidos como piedra por medio del óxido de hierro.

Trate de obtener a lo menos una de estas avispas, las suficientes celdillas frescas y algunas celdillas petrificadas para la clase.

Luego dé la lección según el plan que sigue:

9. El cuerpo consta de 3 secciones.

15. Tiene un dermatoesqueleto, córneo y articulado.

17. Su color es azulado.

19. Se defiende con el aguijón.

21. La avispa del barro es solitaria en su vida y obras.

22 y 24. Después de haber construido con barro sus celdillas pone en el fondo de cada una un huevo y después va a caza de arañas y pone una en cada celdilla para que su cría al nacer tenga provisión de alimento. Para eso no mata sino anestesia solamente la araña para que no se eche a perder y luego tapa la boca de las celdillas con barro, y va a construir otras celdillas. Los niños al abrir las celdillas encontrarán otros seres que no son avispas y arañas anestesiadas; proceden de los huevos que otros insectos pusieron allí antes que la avispa tapara con barro.

26. La avispa demuestra mucha inteligencia en la construcción de su nido, y en la previsión que posee preparando de antemano el alimento para sus hijos, antes que éstos nazcan.

LA GOLONDRINA.—Al asomar la Primavera y cuando los días son ya bastante templados, vuelven las golondrinas de sus viajes invernales.

Apenas llegan, empiezan a recoger hierbas y cosas livianas para sus nidos que construyen en los vanos de los tejados, en las grietas o agujeros de las casas.

Los puntos que deben tocarse en la lección van a continuación:

1. La golondrina, durante el día, vive casi exclusivamente en el aire, volando.

7. Vuela con gran facilidad y ligereza.

8. Sus alas son largas y su cola ahorquillada.

10. Su alimento consta tan sólo de insectos que caza volando.

13. Su pico es ancho y se abre mucho hacia atrás. ¿Por qué?

19. La sola defensa que tiene la golondrina es su ligereza.

20. Las golondrinas emiten chirridos, y en su trabajo son sociables.

21. ¿Qué es lo que se enfría más pronto, una cosa pequeña o una grande? ¿Han probado ustedes alguna vez abotonarse el traje o los guantes cuando tenían los dedos duros de frío? ¿Cómo afecta el frío, el movimiento de los animales? (Los entorpece). ¿Por qué podemos manejar las colmenas de las abejas y aún los nidos de los avispones (mangangá) en una mañana fría? Yo ví una vez a mi madre que en una mañana muy fría, barrió con la escoba las moscas del cielo raso, y las recogía en la pala y las tiraba a la basura sin que volaran. ¿Por qué no volaban? En Otoño las golondrinas se reúnen y emigran hacia el Norte. ¿Quién me puede dar la razón de esto?

La diferente altura de la atmósfera en que se ven buscar su alimento, es debida sin duda a las capas de aire caliente que unas veces están más cerca del suelo y otras más altas.

22. Algunas golondrinas hacen su nido de barro, otras con pajas y plumas. (Si se puede obtener un nido de barro de golondrina, hágase observar).

25. Las golondrinas demuestran un instinto extraordinario. Su habilidad para dirigirse en Invierno a lugares más calientes, muy distantes, atravesando a veces grandes mares sin equivocarse al volver en Primavera a su antigua morada, es maravillosa.

26. La golondrina es de carácter confiado, como

lo demuestra el ir a anidar en la casa del hombre y no temer su presencia.

Sienten afición por sus compañeras como lo demuestran al acudir todas ellas cuando una está en peligro.

27. Las golondrinas destruyen una gran cantidad de insectos dañinos, y nos alegran con sus graciosos revoloteos.

LA LIBÉLULA.—Estos insectos de recia constitución, por lo cual viven de presas que cazan en el aire, pueden hallarse sólo en el tiempo que hay en la atmósfera el alimento que ellos necesitan, y por ende deben estudiarse en la estación cálida. El fin de la Primavera es la época más oportuna, pues es cuando empiezan a volar habiendo salido del estado de pupa.

Recoja usted bastantes larvas en las aguas mansas, haciendo uso de la misma red que aconsejé para los cangrejos, póngalas en agua para que los alumnos puedan observar cómo se alimentan y cómo sufren su última transformación.

1. Estos insectos viven, la mayor parte del tiempo, en el aire.

4. Tienen ojos compuestos muy grandes.

7. Vuelan durante el día.

10. Viven de insectos que cazan volando y de los cuales devoran una gran cantidad.

14. Las larvas tienen su aparato respiratorio en la cola y respiran el aire que hay en el agua.

15. Tienen dermatoesqueleto córneo y articulado.

17. Observen los colores iridiscentes y las delicadas líneas cruzadas que separan los diferentes ojos simples que forman el compuesto.

21. La libélula en sus hábitos es solitaria.

LA MARIPOSA DE LAS COLES.—A últimos de Noviembre las hojas de los repollos y de las coliflores mostrarán por demás que han sido comidas, y si se

examinan, se encontrarán muchas orugas de esta mariposa, que se parecen mucho por su color y su forma a pequeñas tiras de hojas. Estas orugas soportan fácilmente el estar encerradas. Haga que cada alumno consiga un par de estas orugas y que las tenga en alguna jarra, botella u otro recipiente cerrado con un tejido de alambre o redecilla. Cuando las hojas puestas para alimentarlas, hayan sido comidas o se hayan marchitado, reemplácense con otras frescas hasta que las orugas se hallen completamente desarrolladas y se trasformen en crisálidas. Enséñese a la clase cómo se hacen las redes para mariposas y cáense algunas para examinarlas.

Haga usted luego observar los puntos que siguen:

7. Esta mariposa es *diurna*.

8. Sus alas están cubiertas de hermosas escamas, tan diminutas que parecen polvo. (Haga ver algunas aumentadas con un lente o microscopio; y a falta de éstos, en pinturas). Sus antenas forman una especie de maza, son más gruesas en la extremidad.

La oruga tiene 16 patas.

10. La oruga se alimenta de hojas. ¿Qué hojas?

La mariposa se nutre con el néctar de las flores.

12. Las partes de la boca con que chupa el néctar se llaman en conjunto *lengua*, que está enroscada cuando el insecto no la usa.

15. La oruga cambia varias veces su envoltura antes de alcanzar todo su desarrollo. ¿Por qué?

17. Observen el color de la oruga y de las alas de la mariposa. ¿Tienen igual color en la parte superior y en la inferior? ¿Cuál es más brillante? ¿Cuál más apagado?

18. ¿Por qué es verde la oruga de la col? ¿Por qué alargada y cilíndrica? ¿En qué posición tiene las alas la mariposa cuando está en reposo? ¿Dónde se posan para descansar en la noche? ¿Por qué está rayada de líneas oscuras y teñida de negro la parte inferior de las alas? El plegar las alas la mariposa cuando está en reposo ¿sirve de algo?

20. La mariposa no tiene otro sonido que el *aleteo*.

22. Las orugas hacen agujeros en las hojas.

24. Los huevos son puestos uno a uno en las plantas alimenticias. De los huevos nacen las orugas, que después se transforman en crisálidas (transición de reposo), de las cuales sale más tarde la mariposa, insecto perfecto, la cual en nada se parece a la oruga.

27. Las mariposas son útiles a las flores. Yendo de una en otra flor, llevan consigo el polen, y esto da lugar a frutos bien desarrollados.

EL COLIBRÍ.—A estos delicados seres, en Primavera se les ve a menudo revolotear entre las flores.

Un pellejo de este animalito, un nido con los huevos serán de grande ayuda en la lección. A todo esto agréguese ilustraciones, coloreadas si es posible.

Llámesese la atención sobre lo siguiente:

7. Vuela con mucha ligereza.

10. Se alimenta de pequeños insectos y del néctar de las flores.

11. Tiene largo pico.

15. Está revestido de plumas.

17. Observen los colores, cómo son tornasolados—¿Armonizan ellos con el usual ambiente de esta ave. cilla? (las flores).

20. Con la agitación de sus alas producen un zumbido. También emiten una especie de chirrido.

22. Anidan en las copas de los árboles.

25. Disponen su nido de modo que parezca un nudo en la madera del árbol, y lo cubren con musgo, o con cualquier otra cosa que lo haga poco visible.

28. Se hacen lindos adornos con sus hermosas plumas.

LA LUCIÉRNAGA.—Estos insectos son muy numerosos en el Verano, pero al finalizar la Primavera, cuando se deben dar estas lecciones, son todavía muy escasos. Trate de conseguir alguno vivo y otros

disecados y clavados en alfileres. Los puntos a desarrollar son los que siguen:

7. Vuelan durante la noche. Su nombre común es *bichitos de luz o candelillas*.

18. La luz que emiten les sirve para llamar a las compañeras.

28. La cría toma el nombre de larva, y vive entre las raíces del pasto, entre las hojas en descomposición, o en la madera podrida, alimentándose de otras larvas o de gusanos. Una que yo cacé, tenía en la obscuridad cinco manchas luminosas en los dos costados del cuerpo, y continuaron brillando durante todo un Verano.

28. Las luciérnagas dan luz.

LA CHINCHE DEL CAMPO.—Este insecto es de dimensiones suficientes para poder observar fácilmente cada una de las partes principales, y se puede hallar donde quiera, ya pequeño, ya adulto.

En Primavera, cuando los tallos de la vid empiezan a ser largos, haga usted que los niños tomen botellas y tarros y vayan a buscar los chinches, cerca de las raíces de las viñas, y su cría debajo de las hojas de las plantas que tengan un color obscuro o estén marchitadas.

Aísle la cría en una gran taza, de modo que no se escape, y ponga las chinches en jarros cubriendo la boca con un tejido.

8. Tienen cuatro alas, las dos superiores poco consistentes en la extremidad y cruzadas atrás. Las alas inferiores son tenues como gasa.

10. Causan mucho daño durante toda su vida, pues chupan el jugo de los tallos tiernos de la vid.

12. Las varias partes de la boca forman un pico cortante, que la chinche hinca en las hojas o en los tallos para chupar el jugo con el cual se alimenta. Cuando no hace uso del pico, el animal lo dobla hacia atrás sobre el pecho, donde es fácilmente visible.

19. Cuando se toca o aplasta uno de estos animales, emite un hedor fuerte y nauseabundo. ¿De qué le sirve esto al animal?

25. Estos animales cuando son molestados, se dejan caer al suelo y se *hacen los muertos* hasta que suponen que el peligro ha pasado.

EL CANARIO.—Este pajarito que pertenece al tipo de aves canoras, de pico cónico y que se alimentan de granos, puede ser estudiado en cualquier tiempo, cuando la hembra tiene huevos. Tenga usted un par de estas avecillas en una jaula bastante grande a fin de que los alumnos puedan estudiarlas. Guíelos para que observen los siguientes puntos:

4. El canario tiene tres párpados. ¿De qué modo se mueve cada uno?

8. Tiene cuatro dedos en cada pata. ¿Están situados a la misma altura? Sale el dedo posterior de la misma altura del tarso que los anteriores? Observen las dos laminitas unidas que se juntan en agudo borde hacia atrás y que forman la parte inferior del tarso. ¿De qué está cubierta la parte anterior?

¿Cuál de los dedos es el más largo?

¿Cuál está provisto de uñas más largas?

¿Está cubierto de plumas el tarso?

9. El cuerpo del canario tiene parte anterior y parte posterior.

10. Se alimenta de granos.

15. De tiempo en tiempo están sujetos a muda, es decir, cañones de nuevas plumas aparecen debajo de las viejas y cuando aquéllas están desarrolladas, éstas caen unas después de las otras.

17. Noten el color de las plumas.

20. Los canarios son pájaros cantores.

24. La hembra pone huevos de forma *oval* y los empolla. Los hijitos, llamados pichones, son muy endebles, desvalidos y necesitan la ayuda de los padres.

27. Los canarios nos alegran con su canto.

Material (para guardarse).—Como se ha dicho anteriormente, si se guardan en cajas bien cerradas y con bastante tabaco, se conservarán largamente, como me ha sucedido a mí, que de este modo, he conservado mis colecciones por doce años libres de polillas y de todo otro insecto dañino. Si los objetos que corresponden al mismo paso se guardan juntos, se ahorrará mucho tiempo en las lecciones futuras.

RESUMEN.—Veintidós animales han sido estudiados de un modo sugestivo.

Al hablar de lo que en dichos animales observaban, los alumnos han adquirido más facilidad en la práctica de las descripciones y de la expresión, y en el uso apropiado de muchas palabras nuevas. Esta comparación de ideas los ha inducido a una observación más íntima.

De estas lecciones podemos esperar con confianza:

1. Más libre y más propio lenguaje.
2. Una más inteligente observación.
3. Más claro razonamiento.
4. Más bondadoso y más considerado tratamiento para con los animales.
5. Un mayor y más amoroso interés por la Naturaleza, que es de mucha importancia en los niños y en los que no son niños, y un gran camino hecho hacia el *bien*, con evitar el mal anticipadamente.

EDUARDO GARDNER HOWE

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA

LA PEDAGOGIA DE LA PERSONALIDAD

CARACTERES GENERALES.—La pedagogía de la personalidad, es un cuerpo de doctrina unitario a pesar de las formas diversas que le imprimen los autores. Estos han vertido la teoría cada uno en vaso dife-

rente, al grado de que podemos señalar una primera particularidad diciendo que en Budde predomina la filosofía y en Gaudig lo pedagógico, mientras en Kessler se nos ofrece un cauto balanceamiento de ambos dominios. De aquí nacen cualidades y defectos que adelante comentaremos.

Pero sobre el matiz personal de los autores flota la atmósfera común, que reconocemos por ciertos caracteres inconfundibles; éstos no son, desde luego, caracteres exclusivos de la pedagogía de la personalidad; hay algunos comunes a toda la pedagogía contemporánea o a un sector de ella. No podemos clasificar los caracteres en "exclusivos" y "comunes" porque esto rompería el orden en que a nuestro juicio deben ser enunciados tales caracteres. Mas, bien que no todos sean exclusivos, lo distintivo de la pedagogía de la personalidad es que los reúne sistemáticamente bajo el concepto de "personalidad", tal como lo elabora Rodolfo Eucken, no siendo—por otra parte—esta doctrina pedagógica otra cosa que la ampliación de las ideas pedagógicas que preocupaban al espíritu profético de Eucken.

De todos los caracteres anotados en nuestra tabla, todos son euckenianos y fuera de ellos no queda ningún carácter importante que sea común a los tres autores. Esta será la mejor demostración de que Gaudig no puede escapar a la filiación euckeniana. No todos los caracteres asoman claramente como euckenianos, pero un poco de atención nos pone sobre el sendero de esta procedencia.

El estudio de los caracteres que distinguen a cada uno de nuestros autores, nos llevaría por caminos que harían interminable este trabajo.

Llamaré la atención que entre los caracteres enumerados no cuente el de mayor significación, pues muy en primer lugar debimos decir que ésta es una "pedagogía personalista". Hemos desalojado de la serie esta nota porque ella está en cada una de todas las restantes. A nuestro juicio, la idea de persona-

lidad es el "género", cuyas son las once "especies" de la tabla.

Por otra parte, dentro de los once caracteres no hay jerarquía posible; hay, sí, un orden que preferimos como el más conveniente, pero nadie podría tomar como última la "actividad" dentro de las notas del concepto euckeniano de personalidad. No hay jerarquía posible ni hay una absoluta independencia de cada uno frente a los otros: todos se suponen mutuamente y se sirven a la hora de las definiciones. La personalidad es un concepto uno que se diversifica de un momento a otro, pero en cada uno de sus aspectos consta el testimonio de los demás.

ES PEDAGOGÍA FILOSÓFICA.—Queremos decir que no es pedagogía científica; aunque uno de los autores: Gaudig, haya llamado «ciencia autónoma» a la pedagogía; pero ni siquiera Gaudig mismo rompe la uniformidad, porque él entiende esa ciencia como ciencia de normas y no de hechos.

Hija legítima de Eucken, la pedagogía de la personalidad reacciona contra la pedagogía naturalista, ciencia de los hechos y de las leyes que integran el saber educativo. La persona humana, objeto y sujeto de su propia educación trasvierte los límites del "hecho" y de la "ley" que se pretende fijar por un dictado racional. La razón es el gran reflector que alumbró lo científico; pero en la personalidad humana hay algo más, algo y mucho más que este cono luminoso, y no sabemos todavía si lo científico tiene más valor que lo irracional. Por lo menos sabemos que el valor de utilidad, que podría esgrimirse, no es el supremo valor.

Por eso la pedagogía de la personalidad no quiere protegerse tras el firme bastión ofrecido por la ciencia, y va buscando, insegura pero creyente y optimista, un asidero distante y al mismo tiempo íntimo, según reza la doctrina de Eckhart absorbida por Eucken,—por un mundo superior a la na-

turalidad y a toda legalidad previsora y calculista. No niega ni desmedra el poder de la ciencia, sino la circunscribe y la completa. Al lado del valor "ciencia", hay otros valores: "moral", "arte", "religión", "filosofía", etc., y por encima de todos el valor "espíritu" que los informa y los fecunda. Es por eso la pedagogía de la personalidad una doctrina de aliento metafísico y de estructura axiológica: la búsqueda de un mundo espiritual superior a la naturaleza, pero sin abandonar esta naturaleza en la que hay valores que nos son imprescindibles.

Mal podía ser científica una pedagogía que, como ésta, problematiza todo el saber y proclama la limitación y relatividad de nuestros juicios. La filosofía es meditación de problemas insolubles: la pedagogía de la personalidad se coloca francamente en esta posición filosófica declarando que el problema educativo es un problema eterno. Y no se diga que es flaqueza escéptica, pues su contribución positiva es enorme. Y mal podía ser científica una pedagogía que tiene en su médula el concepto de personalidad, concepto filosófico puro (irracional además) a cuya exploración puede contribuir la ciencia sólo en parte.

Es tan conscientemente filosófica esta escuela, que no sólo acepta la filosofía como fuente suya, sino la pide como valiosa materia de enseñanza. Toda la educación debe tratar de enderezar la conciencia de los alumnos hacia una concepción de la vida y del mundo, preparándolos para la lucha dentro del campo filosófico.

Se ve, pues, que estamos en franco desacuerdo con la censura hecha por Moog a Budde sobre el particular.

ES PEDAGOGÍA IDEALISTA.—Hay, ciertamente, una filosofía llamada "científica", que pone los poderes especulativos bajo el freno de la razón, la cual aspira a ser juez y policía en la república de la

verdad. Pena grande ha sido la de esta filosofía cuando se vió vendida por su propio juez, en cuyos cofres había mucha noción irracional.

Contra esta falsa filosofía, que ni siquiera sabe ponerse lealmente "al servicio" de las ciencias, se levanta unánime la dignidad filosófica desde fines del siglo pasado, y a esta hora la batalla está ganada en favor de los insurgentes.

Eucken solicitó para su lucha el concurso de los más grandes filósofos clásicos; a la inspiración bebida de fuentes que no pueden ser notadas de impureza, agregó su propia experiencia creando para la metafísica la noción de un mundo espiritual superior que comparte con la naturaleza los derechos de la realidad. Este mundo espiritual vive en nosotros y por encima de nosotros: por él nos elevamos a la categoría de personalidad. Es el mundo de las ideas, de las normas, de los valores. Este mundo vale más que el de la mera naturaleza, y en esta preferencia finca su idealismo.

Esta posición filosófico-idealista se proyecta sobre la educación y le da rumbos nuevos y nueva estructura. También la pedagogía de la personalidad, así nacida, buscará las fuerzas ideales que mueven la actividad humana, sus aspiraciones de perfección, y las preferirá sobre la necesidad inmediata de vida. Lo real, el ser del alumno, vale sólo como un aspecto de su persona; pero hay un sector superior que es ideal, normativo, y que debe merecer la preferencia en el proceso educativo. La pedagogía de la personalidad repudiará toda preocupación realista, pragmatista. Los bienes mejores son los bienes ideales, por cuya virtud avanzamos más allá de la animalidad y que nos levantan a formas cada vez más nobles. Si conquistamos la dignidad de *personas*, eso se debe a la gracia concedida por el mundo del espíritu.

Una filosofía personalista es por definición, antisensualista, y, por definición también, idealista. La

personalidad no se conforma con grados naturales ni con valoraciones utilitarias. La pedagogía de la personalidad, a su vez, aspira a formar algo más que el individuo animal, el ciudadano del Estado, el buen empleado o el trabajador capaz: todo esto lo atiende, pero por encima se hace al deseo incurable de mejorar la humanidad como tal, sueña ingenuamente con formar caracteres, hombres en quienes haya encontrado eco un soplo de la divinidad: es decir (según Eucken), personalidades. Y lo "incurable" y lo "ingenuo" son esta vez notas que jamás desearíamos dar en cambio de las de "sensato" y "razonable". Todo idealismo, por ingenuo e incurable que sea, es siempre más valioso, que el más austero realismo. Por lo menos en la historia del espíritu humano es una adquisición superior.

Es cierto: una pedagogía no idealista tiene más probabilidades de éxito. Pero el éxito es un valor subalterno en la vida de la personalidad y en la vida social. Nos hubiera gustado poder demostrar aquí que el éxito es síntoma de mediocridad. Una pedagogía idealista no quiere sumar resultados positivos de esos que se anotan con números y los entiende y aplaude todo el mundo. En la actividad pedagógica también hay valores inefables, valores ilegibles, valores anónimos. Pero no por carecer de nombres son valores inferiores. El maestro los presiente y no importa que el público los ignore. Kessler parece haber pensado esto mismo cuando dijo: "es mejor ser cien veces idealista decepcionado, que ofender una sola vez a un niño mediante desconfianza".

E— **ES PEDAGOGÍA TOTALIZANTE.**—Nos incomoda un poco el adjetivo (preferido por Kessler y Goudig). En realidad de verdad, casi no habrá habido nunca pedagogía alguna que no fuese en su más propia intimidad, totalizante. Toda pedagogía abarca al hombre íntegro, pero es ocioso advertir que esa integridad no es la que nosotros vislumbramos desde nues-

tro 1938, en que por incesante ascenso de la montaña estamos al frente de mayor panorama. Ellos, los hombres de la antigüedad, también vieron todo el panorama: más, era "su" panorama, y sobre esos límites escorzaron la teoría educativa. Sucesivamente, a lo largo de la historia de la pedagogía, hay un constante e inevitable reproche de "parcialismo" o de "unilateralidad", que cada pedagogo "moderno" dirige a los antiguos. Pero en ese reproche hay un mucho de espejismo y un poco de injusticia. La visión que ahora se tiene del hombre (y de la realidad), visión completa y exacta según la filosofía de nuestros días, dentro de muy pocos lustros pasará a la menospreciada condición de "parcialista".

Ahora bien: hay doctrinas pedagógicas que mutilan la esfera de vida del niño, pidiendo, por ejemplo, la supresión definitiva de la enseñanza religiosa. Pero en realidad no hay mutilación sino ceguera para percibir el valor de lo sagrado. Los que esto pretenden no son parciales: también ellos son totalizantes, pues en su concepción del mundo y de la vida, lo religioso no es valor y sólo lo explican como un extravío de la afectividad.

Señalados el espejismo y la injusticia, ya podemos aceptar que la pedagogía de la personalidad sea una pedagogía totalizante.

Ella es pedagogía global, primero, porque estudia la persona del niño en todos sus aspectos: físico, moral, intelectual, estético, volitivo (el método noológico de Eucken pide fundamentar toda la actividad sencilla en su totalidad interpretándola según su totalidad); segundo: porque dentro de la escuela, no erige al niño en amo y dictador sino que, respetándolo y elevándolo como personalidad, respeta y eleva al mismo tiempo todas las personalidades concurrentes en la obra educativa: maestro, director, padres, autoridades, etc. En tercer lugar, es global porque reconoce alta capacidad educativa a instituciones extraescolares, exigiendo un completo e infa-

tigable estudio de las condiciones circundantes: la calle, la familia, el Municipio, el Estado, las amistades del niño, etc. Y finalmente es pedagogía totalizante porque lleva su ambición hasta querer informar con su espíritu no sólo los círculos directos o indirectamente ligados al niño, sino a todas las esferas de la vida cultural de la nación reconociendo el deber de toda pedagogía filosófica de llenar no sólo una función "escolar" sino cumplir con un alto deber pedagógico intersocial.

En este último sentido, nuestros pedagogos de la personalidad vibran como al unísono, animados del más puro fervor culturalista. Obraban no sólo como mentalidades de inapagable vocación pedagógica, sino como ciudadanos de la nación alemana dolorosamente flagelada por la influencia militar, alemana y extranjera. Budde pudo escribir su libro antes del desastre; pero ya en él se refleja el desasapasonado socialismo y culturalismo de Eucken.

Un límite tiene esta "totalidad" de nuestros pedagogos: y es que nunca han pensado en una pedagogía universal, para todos los países. Ellos, filósofos e idealistas, no llegaron sin embargo hasta la abstracta vaguedad de pensar un hombre para todas las naciones y para todas las épocas. Piensan en la humanidad, pero al través de Alemania, y a ella y a ellos refieren su pedagogía. Es pues, una pedagogía totalizante "dentro de Alemania".

En aquella globalización, un aspecto hay que casi es un nuevo carácter: la preocupación por el fenómeno "vida". Pero esa preocupación es precisamente la mejor concreción de su totalismo. Un desarrollo espiritual, había dicho Eucken, puede probar su verdad sólo de modo noológico, o sea, mediante un desarrollo de la existencia fundamental. La pedagogía de la personalidad aspira a dar "vida" a la escuela, fomentar y ennoblecer la "vida", la "existencia" total del niño, inspirar "vida" a la enseñanza. La alegría, la naturalidad, la esponta-