

dando vivas a Centro América libre, alzando los puños en actitud amenazadora, gritando: ¡No! ¡No os opondréis! (Señales del Brigadier Gainza para calmar los ánimos).

Guatemaltecos:

Ya que así lo queréis, de parte mía no habrá oposición.

Que mañana 15 de Setiembre a las 8 a.m. se presenten en el salón del palacio del Ilmo. Sr. Arzobispo, el Venerable Cabildo Eclesiástico, los Ministros de la Audiencia, el Primer Alcalde y dos de los Regidores, los Síndicos del Ayuntamiento, el Jefe de cada Guarnición de esta plaza, el Auditor de Guerra, el Protomédico, un Prelado de cada orden, los Secretarios de Gobierno y la Diputación Provincial, para resolver lo que deba hacerse.

Ahora mismo doy orden al Secretario para librar las convocatorias del caso.

(Demostraciones de júbilo, ¡bravos! Música, cantos. Se disuelve la manifestación).

#### DIA 15

(A la hora más oportuna según la localidad, se reunirán los señores dichos en el palacio y celebrarán sesión presidida por el Sr. Gainza).

Gainza (tocando un timbre). Se abre la sesión. El Sr. Secretario se servirá tomar nota de lo que se diga en esta magna sesión.

BELTRANENA. Señor Capitán General:

Ya Vucencia conoce nuestra manera de pensar con respecto a la independenciam, y ha tenido oportunidad de apreciar la actitud del pueblo guatemalteco en lo tocante a la reclamación de sus derechos políticos. Así pues, con todo respeto, sí, pero también con toda energía, os pedimos no pongáis ningún obstáculo a nuestros justos anhelos. (Aplausos de los concurrentes).

PRESBO. J. MATÍAS DELGADO. Sr. Brigadier Gainza: Ansiamos la libertad como el viajero sediento

ansía el agua que ha de apagar su sed. La libertad es el estado natural del hombre y una legítima aspiración de su espíritu.

Sin la libertad no es posible el desenvolvimiento de los pueblos.

No olvidamos nuestras deudas con España: le debemos la Santa Religión Cristiana que profesamos, nuestra hermosa lengua, nuestras sanas costumbres, pero deseamos que nuestra deuda sea completa: que nos otorgue la emancipación política, y así conservaremos sin mácula su recuerdo.

(Bravos, hurras, aplausos).

ANTONIO DE LARRAVE.

Nos ha congregado en este recinto, señores, un altísimo ideal, un anhelo común: el de la libertad. ¡Cuántos países la han conquistado ya tras largas y cruentas luchas! Nosotros también estamos dispuestos, si es necesario, a ofrendar nuestras vidas para conquistar ese preciado tesoro.

(Manifestación de aprobación).

(Aplausos)

ISIDORO DEL VALLE.

No perdamos tiempo en discursos. Todos venimos dispuestos a escuchar de vuestra Señoría su resolución definitiva y categórica, con el fin de proceder en la forma que haya lugar. Deseamos, pues, oír vuestra opinión en este magno asunto, y no omitimos manifestaros que si no os oponéis a nuestros legítimos deseos, formaréis parte del nuevo Gobierno, y os consideraremos como prócer de nuestra independencia.

(¡Palmadas. bravos!)

BRIGADIER GABINO GAINZA.

Mi deber es ser fiel a la monarquía española, pero hace varios años que no recibo de ella ni recursos, ni apoyo de ninguna clase. España está aniquilada por la guerra de Napoleón, y mientras esté viva, constituirá una amenaza para ella y sus colonias. En vista, pues, de esta situación, comparto

con vosotros tan justas aspiraciones, y vamos a demostrar al mundo que, sin odios ni rencores, nos separaremos de nuestra madre España, para marchar emancipados y libres por los senderos de la democracia. (Todos vienen a estrechar la mano del Sr. Gainza, Vivas a España y al Sr. Capitán General, vivas a Centro América libre). Pasada esa explosión de entusiasmo, continúa el Sr. Gainza.

Sr. Diéguez: sírvase redactar el acta correspondiente que hará época en los anales de la historia. (Mientras el Sr. Diéguez escribe el acta, pueden cantar himnos y otros cantos alusivos).

ACTA DE INDEPENDENCIA.—(Será leída por el Sr. Diéguez a la concurrencia reunida en las afueras del Palacio de la Capitanía, y cada capítulo será recibido con hurras, palmadas y vivas.)

I. Siendo la independencia del Gobierno español la voluntad general del pueblo de Guatemala y sin perjuicio de lo que determine sobre ella el Congreso que debe formarse, el Sr. Jefe Político la mande publicar para prevenir las consecuencias terribles que sobrevendrían si la proclamara el mismo pueblo.

II.—Que sin demora se circulen oficios a las provincias, para que procedan al nombramiento de Diputados o representantes suyos al Congreso que debe reunirse en nuestra capital, a razón de un representante por cada 15.000 habitantes, y que estén listos para instalarse el 1º de Marzo.

III.—Que el Brigadier D. Gabino Gainza continúe en el gobierno superior político y militar, y que se forme una junta provisional consultiva.

IV.—Que la religión católica que hemos profesado en los siglos anteriores y profesaremos en los sucesivos, se conserve pura e inalterable.

V.—Que el Sr. Jefe Político, de acuerdo con la Junta Provisional designe el día en que deba cantarse una misa de acción de gracias, con salvas de artillería y tres días de iluminación.

VI.—Que se mande copia de esta acta a todas las provincias, exhortándolas al mismo tiempo, al orden y a la fraternidad.

¡Bravos! ¡vivas!

Pasa el acta a todos, la firman y luego el Secretario da lectura a las firmas: Gabino Gainza, Mariano de Beltranena, José Matías Delgado, Manuel Antonio Molina, Mariano de Larrave, Antonio de Rivera, Isidoro del Valle, Mariano de Aycinena, Pedro de Anoyave, Lorenzo de Romaña, Domingo Diéguez, Secretario.

Todos se abrazan y se estrechan las manos. La concurrencia aplaude.

A continuación puede desarrollarse un programa de cantos, recitaciones, ejercicios físicos, asistencia a un Te Deum.—Obsequios de refrescos, dulces, etc. a escolares y asistentes, apertura de una exposición industrial, agrícola, ganadera, avícola, etc., etc. Procúrese que el programa a desarrollar sea corto, variados y muy selectos los números. Ojalá el 15 de Setiembre sea una fecha señalada para inaugurar una obra duradera y sobre todo insístase en que el pueblo tome parte muy activa en los desfiles, cantos y demás festejos patrios.

## CENTRO DE INTERÉS: LA HABITACIÓN

Por R. de L.

Damos a los estudiosos maestros costarricenses una serie de sugerencias para desarrollar el centro de interés: la habitación.

No creemos prudente dividir el trabajo de acuerdo con las asignaturas de triste memoria, ni mucho menos con esa reminiscencia de los desacreditados pasos formales que hoy está formada por la asociación en el tiempo, la asociación en el espacio, la

observación, la expresión abstracta y la expresión concreta.

Aceptamos que Decroly hiciera esa concesión a las actividades de la escuela tradicional ya que él suponía que el suyo era un método de transición, la aceptamos para el momento en el que se iniciaban las realizaciones decrolianas pero no creemos conveniente que aun hoy sigamos apegados a aquellas maneras de enseñar viejas que si fueron lógicas no fueron nunca psicológicas.

El maestro que hoy ha de trabajar con el método de los centros de interés debe olvidar en absoluto toda división de su labor pues la globalización que es la característica de las percepciones infantiles no permite que pensemos en hacer esas divisiones ya sean ellas los cuatro pasos formales de Herbart, los cinco de sus discípulos más aventajados o los tres que han tratado de establecer los pedagogos de hace veinte años.

Ni observación, ni asociación, ni expresión así separadas sino la síntesis de las tres que en todo momento verifica el espíritu infantil el cual no sabe, no puede—como tampoco pueden los adultos—separar en sus elementos lo que de naturaleza es síntesis como lo son todas y cada una de las actividades psíquicas del hombre.

Es tiempo, pues, que olvidemos ese análisis velado de las cosas de la naturaleza y del espíritu. Es tiempo ya de que veamos los aspectos de la vida espiritual tal como ellos son: una síntesis continua y completa y a veces una síntesis de síntesis.

Al respecto pediríamos que se hicieran ya nuevos programas de enseñanza primaria preparados, en todos sus aspectos, desde el punto de vista de la realización de los centros de interés de Decroly y de los proyectos de Dewey. Se acabaría con el hibridismo de los programas actuales que quieren servir a dos amas: a la escuela tradicional y a la escuela activa sin lograr hacerlo bien con ninguna de

las dos y permitiendo que en algunos casos lo que se esté haciendo sea una mistificación de las ideas nuevas.

\*

Por qué necesitamos casas? El frío el calor, la lluvia, la nieve, los animales salvajes.

Las casas primitivas. Las cavernas, los huecos en las rocas y en los árboles. Las casas de troncos y de hojas secas. Las chozas. Las tiendas de campaña. Las casas de barro. Casas de madera. Casas de papel. Casas de cañas y barro. Casas de ladrillo. Casas modernas.

Los indios, cómo vivían. Las chozas de barro, de paja, de bambú, de madera, de piedra. Los negros del Africa y sus habitaciones. Casas entre las ramas. El pueblo aéreo de Julio Verne. Los esquimales y sus igloos. Las casas de los japoneses y de los chinos. Habitaciones lacustres.

En los bosques. Cómo se cortan los árboles; utensilios propios para esa labor. Transporte de los troncos a los aserraderos (por agua, por deslizamiento, por arrastre, por carretas, por camiones, por trenes, por balsas). Animales usados en esos transportes.

Maderas usadas en la construcción de nuestras habitaciones.

Regiones del mundo pobladas de bosques. Ríos principales que las riegan.

Visita a un aserradero. Cómo son movidos? Las sierras de cinta y circulares. El serrín, utilización del mismo. Las cepilladoras. Las machihembradoras.

Nombres de las distintas piezas de madera: horcones, soleras, cadenillos, tablas, tabloncillos, tablillas, basas, gigantones, alfajías, etc.

Visita a una carpintería. Conocimiento de las herramientas usadas por los carpinteros.

Los picapedreros. Forma que les dan a las piedras de construcción. De dónde se traen preferentemente esas piedras brutas. Las piedras labradas para

tumbas, para templos, para aceras. Las pirámides de Egipto como tumbas de piedras. El granito. El mármol, clases de mármol, de dónde se extrae el mármol? Casas y templos hechos de piedra en nuestro país. En dónde vemos usado el mármol en nuestra república? Las canteras de mármol de Italia. Los marmolistas. Adornos de mármol en nuestras casas: muebles, estatuas, etc.

Los ladrillos. De qué están hechos. Visita a una fábrica de ladrillos y de tejas. El ladrillo usado en las habitaciones de Egipto, de Roma. Aventuras de un ladrillo desde que forma parte de una masa especial hasta que sale debidamente preparado de la fábrica correspondiente.

Los mosaicos, cómo se hacen. Dibujos para mosaicos.

La cal. Dónde se encuentra piedra calcárea en nuestro país. Visita a una calera. Experimentos con la cal viva y con la cal muerta.

La arena. De dónde se puede extraer?

El cemento, de qué está hecho. Qué países lo producen? De dónde viene el cemento, que se usa en nuestra república. Experimentos con cemento corriente y con cemento hidráulico.

El hierro. De dónde traemos el hierro que usamos en nuestras habitaciones. Clases de hierro: fundido, forjado, retorcido, cilíndrico, etc. El acero. Cómo se prepara. Los grandes hornos. Visita a una fundición: Los moldes de arena.

Casas de cemento armado. De qué están hechos los clavos, los tornillos, las tuercas, las bisagras, las cerraduras, las llaves, los candados? De cuáles países los traemos? Visita a una ferretería.

Cómo cubrimos nuestras casas: hojas, troncos, planchas de madera, de pizarra, de hierro galvanizado.

Los alambres eléctricos: el cobre, los fusibles.

El vidrio, de qué se hace, cómo se hace. Visita

a una fábrica de vidrios. De dónde vienen los vidrios que utilizamos en nuestras habitaciones.

Las casas de papel del Japón. De qué se hace el papel. Visita a una fábrica de papel. Distintas clases de papel. El cartón.

Obreros que intervienen en la fabricación de nuestras casas. Albañiles, cuál es su trabajo en ellas, herramientas que usan. Pintores, de qué se hacen las pinturas. Los colores: el arco iris, combinación de colores. Aceites y barnices: aceite de linaza, el linoleum, el aguarrás.

El agua para nuestras habitaciones, la cañería, de dónde vienen los tubos que sirven para las cañerías, de qué están hechos. Cómo nos deshacemos del agua que ya hemos usado en nuestras habitaciones. Los tubos de desagüe, las alcantarillas. Los pozos negros, las cloacas, las fosas sépticas.

Cómo se obtiene el agua: los pozos, las norias, los molinos, los aguadores.

La luz en nuestras habitaciones.

Las candelas, de qué se hacen, cómo se fabrican. Visita a una candelería. El petróleo, países que lo producen.

El gas, su fabricación, su distribución, peligros que presentan las lámparas de gas.

La luz eléctrica, a quién debemos su invención. Visita a una planta eléctrica. Los electricistas.

Los fósforos. Diversas maneras de producir fuego.

Cómo se ventilan las habitaciones en las regiones muy calientes? Cómo se calientan las casas en las zonas muy frías? El carbón. Carbón mineral, visita a una mina. Carbón vegetal, visita a una fábrica. Peligros de la calefacción por medio del carbón.

Los muebles de antes y los de ahora. Visita a una ebanistería.

Viajes con la alfombra mágica para conocer distintas clases de habitaciones desde las más antiguas hasta las más modernas. Dibujo de todas ellas. Modelos en pequeño de las más importantes.



Visita a distintas casas: habitaciones pobres, hospitales, hoteles, residencias, colegios, escuelas, casas en construcción, casas en ruinas, casas abandonadas, iglesias, etc.

Organizaciones que vigilan por la seguridad de nuestras casas: los policías, los bomberos. Visita a una estación de policía y a una de bomberos. Los seguros contra incendios. Los servicios de inspección de higiene.

Las casas de los animales: hormigas, lombrices, serpientes y otros animales que viven en casas subterráneas; ardillas, pájaros y otros animales que construyen sus habitaciones en el interior de los troncos y de las ramas de los árboles; las casas de algunos insectos, las colmenas, las mariposas y sus transformaciones, los capullos, las telarañas; los nidos de los pájaros; las ranas y sus transformaciones, animales que viven en el agua. Casas de los caracoles. Animales que viven sobre la tierra: establos, perre-ras, gallineros, etc.

Los animales que causan daños a nuestras habitaciones. Animales y plantas que proveen de elementos para construir nuestras casas. Cuidados que el hombre debe prodigar a esos animales y a esas plantas: la reforestación.

La humedad y los vientos como enemigos de nuestras habitaciones.

La tierra como habitación del hombre. Los terremotos, las inundaciones y sus consecuencias.

## COMPAÑERO,

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

INFORMACIÓN SOCIOLOGICALOS FUNDAMENTOS DE LA  
SOCIOLOGÍA EDUCACIONAL

POR WALTER ROBINSON SMITH

**E**<sup>L</sup> valor de toda ciencia debe en definitiva ser comprobado por sus aplicaciones. Cada miembro de la jerarquía científica ha tenido que pasar por el proceso de premisa original y experimento, elaboración teórica, y aplicación práctica a alguna faz o facies de la sociedad humana. Tampoco las aplicaciones prácticas han dependido de la formulación y exposición teórica, sino que más bien han sido simultáneas con su desarrollo. Ninguna ciencia ha ido lejos, ni es probable que ninguna vaya, sin un completo reconocimiento de sus valores utilitarios, junto con el deleite que el espíritu humano pueda encontrar en su estudio teórico. Así la teoría y la metodología de una ciencia demandan continua revisión y re-exposición, continuo cambio de énfasis, según nuevos descubrimientos ocurren; y nuevas diferenciaciones de asuntos deben seguir a cualquiera ampliación, o nueva complejidad de las áreas de conocimiento por tratar.

Cierto como es esto en cuanto a otras ciencias, es particularmente más cierto aún en el complejo campo de la sociología. La filosofía natural precedió a la física científica. Grandes visiones de teoría física se encerraban en la filosofía mental, y aplicaciones prácticas de verdades psíquicas se hicieron antes de que tuviéramos una psicología científica diferenciada. Del mismo modo, Platón, Aristóteles, Adam Smith, Comte, Spencer y Schüffle percibieron los grandes principios de relación social; y hombres de Estado prácticos, procedieron sobre la base del conocimiento social antes de que existiera una ver-

dadera metodología sociológica. Desde que ninguna metodología, sin embargo, puede aventajar las aplicaciones prácticas de una ciencia, hemos tenido durante las dos últimas décadas un enorme crecimiento de interés en las aplicaciones científicas de la teoría social. Puede decirse con alguna seguridad que la elaboración teórica de la sociología ha llegado a un punto de rápida disminución de resultados, y que la futura dirección y desarrollo de la ciencia de la sociología dependerá más y más del desarrollo de sus subciencias. Estas subciencias y diferenciaciones del campo general están más cerca del interés y de las actividades de la vida diaria que los principios de la ciencia madre, y tendrán no sólo un reclamo más utilitario sino contribuirán más directamente al mejoramiento social. Es pues de primera importancia para la sociología general reconocer y ayudar estas subciencias, por su importancia básica como fundamento de teoría social, y como medio de una mayor utilidad en la promoción del progreso social, por la sociología aplicada.

SUBDIVISIONES DE LA SOCIOLOGÍA.—Entre las diferenciaciones o subdivisiones del campo general de la sociología que adquieren importancia con el comienzo del nuevo siglo, están, la psicología social, la patología social, la filantropía constructiva, la sociología rural y la sociología educacional. Hay cursos de estas materias en muchas universidades y colegios. Aunque algunos metodologistas reprueban el uso del término sociología en relación con estas subciencias, hay que observar que está en entera armonía con la práctica general en otras ciencias. Tenemos química física, alimentación química, química industrial y química agrícola, psicología anormal, psicología religiosa, psicología genérica, psicología infantil, psicología educacional, etc. La terminología que se use es mucho menos importante sin embargo que el hecho de que la sociología debe construir su

estructura permanente sobre los resultados obtenidos en sus varias subciencias, y que tendrá sus mayores funciones en coordinar los resultados de los estudios más específicos en campos donde aplicaciones más definidas pueden ser combinadas con estudios teóricos y explicaciones.

De las varias subdivisiones del campo general de la sociología, la de la sociología educacional no es la menos importante. La familia ha recibido ya suficiente estudio. La iglesia ha recibido considerable atención, pero la escuela, que en nuestra compleja civilización bajo condiciones democráticas extiende su esfera de control y crece más rápidamente en comparativa importancia que ninguna otra institución, ha recibido poco estudio sociológico, y no adecuado tratamiento sociológico. Es verdad que todos los sociólogos desde Comte hasta Ellwood y Hayes han reconocido la naturaleza fundamental de la educación como base del control y el mejoramiento social; pero muy rara vez en literatura sociológica se ha hecho referencia a la posibilidad de una básica de una sociología educacional. Aun más raro ha sido el reconocimiento del hecho de que puede crearse una sociología educacional que penetre en todas las fases de la teoría y la práctica educacional y sea tan dominante como la psicología educacional en nuestros sistemas educacionales del presente. Fué reservado a los psicólogos y educadores prácticos el descubrir y afirmar la naturaleza fundamental de la sociología en la ciencia educacional. En 1892, el Doctor William T. Harris, cuyo interés era más bien psicológico que sociológico, escribió:

    Pero ninguna filosofía de educación es fundamental si no está bien basada en la sociología—no en la fisiología, ni siquiera en la psicología, sino en la sociología. La evolución de la civilización es la llave de la educación en todas sus variedades y fases—según se halla en la familia, en la sociedad civil,

el Estado y la Iglesia, lo mismo que en la escuela. Una vez colocada sobre esta base es fácil conectar cualquier teoría de educación—la de Froebel por ejemplo—con otra—la china de grabar en la memoria verbalmente, o la del estudio de latín y el griego en los colegios americanos—y mostrar lo racional y la porción y clase de ayuda positiva ofrecida al discípulo por cada una de ellas.

Unos años más tarde, el profesor George H. Vincent, expuso:

El pensamiento de la filosofía social que ve en el desarrollo de la sociedad el producto de vasto organismo psíquico con el que los individuos están intrínsecamente relacionados, el único en que encuentran propia realización, es de la más alta significación para el maestro, al cual sugiere fin y método.

Aunque un definido reconocimiento de la sociología educacional estaba en la *Educación Vocacional* del Doctor J. M. Gillete, la primera demanda clara de una sociología educacional por parte de los sociólogos salió de la pluma del Dr. Ellwood en 1912.

La ciencia de la educación tiene evidentemente dos problemas principales: el problema del objeto de la educación, y el problema de organizar cursos de estudio que estén en armonía con este objeto. Ambos problemas son esenciales problemas de sociología aplicada, y la ciencia de la educación, en lo que se refiere a estos dos problemas fundamentales de la educación, es esencialmente una ciencia aplicada que descansa en la sociología.

El propio artículo del Doctor Ellwood muestra una falta de apreciación de la sociología educacional como una subdivisión del campo de la sociología, y deja a los educadores la tarea de aplicar la so-

ciología al campo de la educación. Debe admitirse que una gran parte del trabajo de aplicar la sociología debe ser hecha por trabajadores prácticos en el campo de la educación, pero no hay más razón para que los sociólogos esperen que ellos hagan todo el trabajo que para que esperen que los trabajadores rurales apliquen los principios de sociología a sus problemas particulares sin formular una sociología rural.

EL PUNTO DE VISTA SOCIOLÓGICO ENTRE LOS EDUCADORES.—Entre tanto los educadores en todas partes han estado volviéndose hacia el punto de vista social. El profesor John Dewey puede muy bien ser llamado el *leader* de la escuela sociológica de pensadores con referencia a la teoría educacional y práctica. Su escuela experimental en Chicago y sus escritos, desde su pequeño volumen, *La Escuela y la Sociedad* hasta su *Democracia y Educación*, han reconocido plenamente la naturaleza social de la educación efectiva en nuestra sociedad democrática. El profesor Henry Suzzalo declaró en 1908: "Así como tenemos una escuela de higiene y una psicología educacional así también debemos tener lo que es básico, una sociología educacional". Y lo que es más importante, él comenzó inmediatamente a poner en obra sus convicciones, y en su clase en Teachers College y en sus conferencias públicas, ha hecho más para establecer los fundamentos de la sociología educacional científica y popularizar la materia que ningún otro individuo. Otros, como Scott en su *Educación Social*, Bebbis en sus *Principios Sociales de Educación*, y King en sus *Aspectos Sociales de la Educación*, y su *Educación de Eficiencia Social*, han continuado la discusión del proceso socializante en teoría y práctica educacional. En realidad se ha hecho tanto por educadores para aplicar los principios sociales a la educación que podrían muy bien invertir la insinuación del profesor Ellwood y preguntar qué han hecho los sociólogos para ayudar

a los educacionistas a ensanchar las bases de la ciencia educacional construyendo una sociología educacional.

Este cargo de indiferencia de parte de los sociólogos hacia las aplicaciones de su ciencia a la educación parece más justo cuando notamos el hecho de que (hasta donde yo he podido determinar) sólo dos departamentos de sociología en este país, el de la Universidad de North Dakota y el de la Escuela Normal de Kansas, han estado dando cursos regulares en Sociología educacional. Parece evidente que los sociólogos han sido rehacios a coordinar sus obras con el de la educación, o a lo menos han sido tardos para comprender la importancia de esta unión asumiendo responsabilidad con la psicología en la edificación de amplias bases para la ciencia de la educación. Que los sociólogos han estado ocupados en otros campos es sólo una defensa parcial, desde que el desarrollo de los departamentos y escuelas de educación en nuestros colegios y universidades ha sido tan rápido que la popularización y utilidad de la sociología tiene más que ganar de esta alianza que de otra alguna. Desde el punto de vista departamental, no menos que del científico y utilitario, parecería que en la fecha más próxima posible, cursos de sociología educacional deberían establecerse en todas las universidades, dados por sociólogos. Muchas escuelas de educación acogerían con entusiasmo esta medida, y se podrían hacer arreglos con todas.

Como en todo movimiento nuevo la primera dificultad estaría en hallar hombres idóneos en ambos campos que puedan dar los cursos con propiedad. Pero un suficiente número de hombres competentes no podría nunca obtenerse mientras los departamentos de sociología no reconozcan la relación entre su campo y el de la educación y provean cursos en los cuales predominen las aplicaciones educacionales. Cuando esto se haga, más estudiantes

combinarán la educación y la sociología en sus labores mayores y menores, y cuando el espíritu de los estudiantes graduados se torne hacia esta combinación los maestros se adiestrarán para mayores esfuerzos en este campo lleno de promesas.

PRINCIPIOS CONSTITUYENTES DE SOCIOLOGÍA EDUCACIONAL.—Si se requiriese una definición general de la sociología educacional, podría darse como la aplicación del espíritu, los métodos y los principios científicos de la sociología al estudio de la educación. El asunto abarcaría un análisis de nuestros sistemas educacionales tal como existen, junto con un estudio evolucionario de la manera como llegaron a ser lo que son, y la formación de un programa necesario para ponerlos en armonía con las demandas progresivas de una sociedad que marcha rápidamente. No es esta una tarea pequeña, y requiere los esfuerzos de muchos espíritus en un perpetuo proceso de construcción, adaptación y reconstrucción. Lo cual no hará la educación más simple pero debe hacerla efectiva.

Según la sociedad se hace más compleja y sus individuos más interdependientes, los sistemas organizados de educación se hacen más variados, más extensivos y más dominantes en control y desarrollo social. Es fácil discernir tendencias definidas en años recientes a que las escuelas tomen a su cargo más y más de las funciones antes ejercidas por el hogar, la iglesia y el mundo industrial, y jueguen un papel siempre más grande en el proceso total de preparación por el cual el niño es convertido en ciudadano. Este proceso continuará sin duda hasta que todo el período de la infancia sea utilizado en iniciar al niño en las multiformes actividades de una sociedad madura. Además, este desarrollo de la escuela como institución es no sólo extensivo pero intensivo, no sólo implicará un número adicional de años de preparación escolar sino una mayor



porción y variedad del tiempo y la energía del discípulo durante cada día y cada año. Habrá en consecuencia creciente necesidad de una teoría educacional mejor fundada y más elaborada, y medios más variados, adaptables y efectivos de poner en práctica esta teoría.

Aun un tratamiento preliminar de sociología educacional debe incluir dos materias fundamentales: una aplicación general de los principios de sociología a la escuela como institución, y una aplicación específica de estos principios a la práctica educacional. La primera incluye a su vez una orientación de la escuela en el grupo institucional. La función y objeto de las escuelas en relación a otras instituciones y la sociedad en general deben ser determinados. Un cuerpo de doctrinas educacionales que reconozca y acentúe los fines sociales a que debe servir, debe construirse, para balancear el cuerpo de doctrinas construido por los psicólogos, con especial referencia a los fines individuales que se proponga alcanzar. La segunda debe incluir una aplicación específica de los principios sociológicos derivados del estudio de la sociedad general a los problemas particulares que se presenten en el trabajo de la escuela. Estos problemas abarcan desde la administración pública de los sistemas escolares hasta los más mínimos detalles de disciplina y métodos en la clase. La sociología debe venir en ayuda del educador en sus múltiples tareas diarias con la misma decisión y utilidad con que lo ha hecho la psicología. Aun la aceptación tentativa e incierta del punto de vista social ha ocasionado grandes cambios en la administración, cursos y método de la escuela pública; una aplicación científica de este punto de vista producirá una revolución educacional.

**P**ARA que con toda seguridad le llegue nuestra revista le aconsejamos autorizar a su Inspector para que le rebaje de su giro mensual los veinticinco céntimos que cuesta cada número.

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA

## LA FORMACIÓN DE LOS HÁBITOS

Por M. P. GUILLAUME.

Entre los problemas de psicología general, ninguno interesa tanto a la pedagogía como el de la formación de los hábitos, aquel que los autores ingleses llaman problema del *learning* y los autores alemanes del *lernen*. Carecemos en francés de un nombre equivalente; no podemos decir *aprentissage* (aprendizaje), pues esta palabra ha adquirido en francés un sentido especial y restringido, mientras que el verbo *apprendre* (aprender) ha conservado su sentido general. Aprender es formar hábitos. El término habituarse se aplica en ese sentido, en general a la vida física, a la vida moral, a la vida intelectual. La educación del cuerpo consiste en hábitos motrices; la educación del carácter en hábitos morales; la adquisición de conocimientos, de ideas, de métodos, en hábitos intelectuales. Profundizar la noción de hábito es, pues, para el educador, un problema central. Se remite a la psicología. ¿Qué le ofrece ésta? Una conciencia más aguda de la extrema complejidad de los hechos, una confusión frente a sus aparentes contradicciones. Los antiguos marcos que pretendían encuadrarla, no bastan ya a contener los sentimientos que comprende y los principios con que se había creído explicarlos definitivamente, deben ser puestos de nuevo en discusión. En resumen, la psicología presenta hoy sobre este problema una situación bastante confusa y un tanto desconcertante, pero característica de ese desorden fecundo que, en la ciencia, como en todo, es una etapa necesaria del progreso.

Hace un cuarto de siglo no había nada más sencillo que el problema del hábito. Al parecer ya

nada teníamos que aprender al respecto. La psicología del hábito cabía en pocas fórmulas simples y aparentemente claras. El hábito era la manera de ser o de hacer que resultaba de la repetición de un acto. Una actividad libre, indeterminada, incondicional, plástica, se fijaba, cristalizaba, en una forma para siempre invariable; se convertía en un automatismo cada vez más involuntario e inconsciente. El hábito era una fuerza de inercia, un mecanismo que, una vez creado, funcionaba en nosotros sin nosotros; una tendencia autónoma que crecía y se hacía cada vez más tiránica a medida que el acto se repetía con mayor frecuencia. Un acto al principio indiferente se convertía por sólo la virtud de la repetición en una segunda naturaleza; todo era fácil cuando se seguía la pendiente del hábito, mientras que era necesaria una fuerza positiva para volver sobre él.

Sin duda esas fórmulas conservan todavía un valor, pero la experiencia real e indiscutible que traducen, requiere ser expresada con mayor precisión. Ante todo, es necesario disipar un equívoco, una contradicción inicial en la misma definición del hábito. ¿Qué es la repetición de un acto? Es evidente que se deben distinguir aquí dos fases: la fase de «formación» y la fase de «estado»; la adquisición del hábito y el hábito adquirido. En la segunda se puede hablar de repetición: el acto ha adquirido en ella una forma perfecta o, en todo caso invariable, estereotipada, mientras que la fase de formación se define al contrario, por una serie de cambios a través de los cuales el acto se encamina de su forma inicial a su forma final. Observemos a un niño que aprende a escribir. Su esfuerzo es excesivo, difuso; se extiende a todos sus miembros; el niño encoje los brazos, mueve las piernas, contrae la boca, saca la lengua, crispera la mano en el lápiz. Su atención es extremada. Se dirige tanto al modelo que está obligado a mirar a cada instan-

te, como a la ejecución, que es lenta, torpe, impulsiva. El resultado es, al principio, informe. ¡Qué diferencia con la forma final del gesto y del trazado, con la economía, la localización, la soltura, la precisión y la mutua relación de los movimientos, con la autonomía de la ejecución que se ha hecho independiente de todo modelo y que obedece directamente al lenguaje interior! El hábito contraído ha consistido en una larga serie de transformaciones. No hay repetición del mismo acto. Si el acto inicial se reprodujese pura y simplemente, no se aprendería nada. ¿Por qué, sin embargo, se dice corrientemente, que se aprende un acto repitiéndolo, a fuerza de repetirlo? Es porque en este caso no se toma la palabra repetir en su riguroso sentido; no tiene más que un significado popular que es, según creo, el siguiente: hay en esos actos tan diferentes por los cuales se constituye el hábito, una unidad, que es la de su común intención.

El niño querría siempre imitar el modelo; al principio está muy lejos de él; paulatinamente se acerca. Esta unidad del punto de mira en todos los ensayos sucesivos permite decir que se trata siempre del mismo acto. Psicológica y fisiológicamente, habría que decir, por lo contrario: no se aprende algo sino en la medida en que no se repite el mismo acto, en la medida en que cada acto, orientado hacia un mismo fin, no es una mera repetición del precedente. Y cuando el hábito ha llegado a su fase de «estado» si se admite que se trata ahora de verdaderas repeticiones, esas repeticiones son en adelante estériles. Ya no se aprende nada, precisamente porque no se hace más que repetir. El niño sabe escribir; su escritura ha adquirido su forma definitiva, fácil de reconocer; la evolución del hábito ha terminado.

En su fase de estabilidad relativa, un hábito responde a un estado de equilibrio entre el individuo y el medio. El acto no cambia ya porque adap-

ta al ser viviente a sus condiciones de existencia; porque ha suprimido causas de fricción y de incomodidad; porque hace posible un menor esfuerzo; porque produce satisfacciones; porque da, para un problema práctico, una solución, si no perfecta por lo menos suficiente.

El niño que aprende a escribir deja de realizar esfuerzos por acercarse al modelo cuando su escritura ha llegado a ser legible para él y para los demás. No ha sido alcanzada toda la perfección posible, pero sí un rendimiento suficiente para las necesidades presentes. Sería posible ganar algo más pero el esfuerzo no estaría en proporción con la ganancia.

En la práctica pedagógica son conocidas esas repeticiones improductivas. La vida profesional nos presenta innumerables pruebas de ello. Los progresos en la expedición y recepción de las señales telegráficas, en el manejo de la máquina de escribir, etc., se detienen al cabo de cierto tiempo de práctica. Y no porque se haya alcanzado el límite individual de los progresos posibles. Lo culminante es, en este caso, relativo a un conjunto de condiciones determinadas: a un equilibrio del nivel alcanzado, con las exigencias de la profesión. Pero puede elevarse cuando una ambición especial interviene con una energía suficiente. El telegrafista querrá, por ejemplo, ocupar un empleo excepcional para el que exige una velocidad muy superior a la velocidad comercial; bajo la influencia de esta nueva motivación realizará nuevos progresos que superarán el rendimiento que daba desde hacía años de práctica y que otros años de práctica en las condiciones ordinarias no habrían mejorado.

Ese papel esencial de la motivación se presenta aún con mayor vigor si en vez de tomar nuestros ejemplos en los hábitos técnicos, los buscamos en el dominio de los hábitos físicos y morales; en el acostumbrarse a ciertas condiciones de vida; en

la formación de la personalidad. Sin embargo, aun en este caso, falta mucho para que los actos que nos son familiares sean siempre interpretados correctamente.

Ante todo, uno se encuentra aquí en presencia de una gran variedad de efectos. Las leyes generales bajo las cuales se ha tratado de clasificarlos como efectos de la repetición pura y simple, considerada en sí misma, independientemente de sus consecuencias, no logran dar cuenta de esa diversidad. Se dice que la repetición fortifica la tendencia, la necesidad, y aun basta para hacerla nacer, pero es preciso confesar que en otros casos puede ella, por lo contrario, debilitarla y matarla. Los objetos de nuestros hábitos llegan a sernos más deseados, más indispensables; nuestros afectos se fijan en ciertos individuos y se concentran en sus particularidades individuales; pero esos mismos objetos producen también la lasitud y la indiferencia y buscamos otros, nuevos, porque el valor de los primeros se ha gastado por la repetición. ¿Cómo explicar esas apariencias contradictorias si se trata de efectos directos de la repetición?

Actos indiferentes engendran, según se dice, por su repetición accidental necesidades nuevas, facticias. Todo el mundo conoce la fuerza de la costumbre en el bebedor y en el fumador, la tiranía de los hábitos en la alimentación, etc. Pero no se trata, al principio, de actos sin ningún valor primitivo. No hay aquí una necesidad enteramente creada por la repetición, sino una necesidad general especializada por el hábito y esa especialización, a su vez, depende de una adaptación más o menos eficaz del organismo a la acción de esos estimulantes.

Si la repetición no crea nada, ¿no puede consolidar y conservar los hábitos cuando sus móviles especiales han desaparecido? La educación emplea, en el niño, medios auxiliares; se dirige a una motivación extrínseca, artificial; apela a las recompensas

sas, a los castigos, a la emulación, a la simpatía; se apoya, sobre todo, en los sentimientos específicamente infantiles. ¿Cómo los hábitos que crea pueden sobrevivir a esos sentimientos infantiles? Se dice que persisten sólo por «la fuerza de la costumbre». Pero ¿es posible que actitudes tan estables, tan tenaces, resistan sólo porque han durado mucho tiempo? ¿Hay una explicación real o tomamos por una explicación la simple familiaridad de un hecho cuyas condiciones reales no distinguimos? Es preciso introducir en el estudio de esos hábitos individuales un principio que los historiadores han aplicado con buen éxito al estudio de las instituciones. Las instituciones parecen durar por el efecto de una inercia que les sería propia. Pero en realidad sobreviven por acción de otras fuerzas que poco a poco han sustituido a las que les dieron origen. La función ha cambiado; subsiste el nombre más que la cosa. Bajo las apariencias rígidas de las cosas antiguas se oculta la flexibilidad de una vida que sabe adaptarse a nuevas condiciones. Lo mismo ocurre con los efectos de la educación en los individuos. No subsisten como tales. La regla y la costumbre, consciente o inconscientemente, arraigan en las profundidades de la personalidad, a medida que el adolescente o el adulto penetran mejor su significado, mientras que los móviles infantiles con ellos relacionados pierden su poder y su crédito. El individuo se equivoca a menudo en este punto: ve en la supervivencia de aquellos una supervivencia pura y simple de los hábitos de la infancia; no se da cuenta exacta de los lazos orgánicos de ese hábito con sus intereses presentes. Lo que sólo se funda en la motivación infantil desaparece con la infancia, como desaparecen, no obstante innumerables repeticiones, los juegos de la infancia.

Comprendemos ahora que el vínculo del hábito con la repetición de los actos es muy flojo y muy complejo y no se puede decir que el primero sea

una función simple y directa de la segunda. Podemos aún verificar esta idea encarando el hábito no ya en su motivación, sino en su aspecto intelectual, técnico. El hábito es aquí una adaptación objetiva del acto a la situación, adaptación que puede, por lo demás, presentar toda una serie de formas y de grados.

¿Acaso las etapas más notables de la formación de un hábito no se han caracterizado siempre por cambios de método, por la invención de un procedimiento, por la revelación de un nuevo aspecto de la situación que proporciona a nuestro acto señales directoras? El individuo halla un ritmo eficaz, un nuevo giro de mano, una localización mejor del esfuerzo y pasa de una ejecución fragmentaria a una ejecución previsora, en la que cada movimiento continúa al precedente y prepara al siguiente. La percepción era confusa: se ordena y se hace clara; se perfila una orientación y aparecen puntos de referencia; se domina mejor y de más arriba la situación, etc.

Es indiscutible que tales cambios han tenido lugar en los momentos decisivos de la constitución de un saber o de un "saber hacer" y que señalan sus etapas principales. Pero se ha intentado ir más lejos: sin duda se trata aquí de una hipótesis que tiene necesidad de ser confirmada por un análisis más avanzado de la formación del hábito. Se ha intentado explicar de esta manera no sólo los episodios salientes, los puntos singulares de la curva de adquisición, sino también los progresos cotidianos que se traducen por una ascensión lenta y continua de esa curva. La formación del hábito sería una suma de pequeños actos intelectuales, de pequeñas reorganizaciones de la percepción y del acto. Lo mismo ocurriría—aunque la marcha de los ejercicios sucesivos deja siempre un lugar al azar—cuando se aprende por tanteos que parecen al principio ciegos y la formación del hábito transeurre en gran parte por debajo del nivel de la conciencia clara.



Esta descripción, nos alejaría mucho de la descripción clásica del hábito, que se quería reducir al refuerzo de conexiones entre percepciones y reacciones, por efecto de las repeticiones acumuladas. ¿El niño que aprende a leer, se dice, hace otra cosa que asociar cada vez más fuertemente la percepción visual de la letra y la idea correspondiente? Pero, como hemos visto, ante todo, los hechos son mucho más complejos, puesto que, en los estados superiores, se trata de asociar grupos figurados, reconocidos sin análisis, a grupos sonoros, que no están descompuestos; y que los elementos han perdido en esos grupos su individualidad psicológica. Pero la descripción clásica no daba cuenta exactamente de lo que ocurría en los estados inferiores del aprendizaje, por ejemplo, en el deletreo literal. La dificultad inicial, sobre la cual esa descripción clásica no decía nada, era llegar a la percepción distinta de cada letra. El niño comienza por confundir muchas letras. El progreso consiste menos en la consolidación o aun, en establecer una relación entre los elementos que se suponía percibidos desde el principio como deben serlo definitivamente, que en la diferenciación de la percepción de esos elementos. Es preciso pasar de una percepción générica y confusa a la percepción precisa e individual; es necesario dar a ciertas particularidades figurales en esta percepción, un relieve suficiente para eliminar esas confusiones. Así, hallamos siempre, hasta en el detalle de los progresos por los cuales se constituye el hábito, esa organización nueva de la percepción que al principio nos pareció que pertenecía sólo a algunos de sus episodios salientes.

Si adoptamos esta hipótesis general, ¿cómo debemos representarnos el papel de los ejercicios sucesivos, de las repeticiones en las cuales tanto había insistido la teoría clásica?

No renunciemos a la fórmula: se aprende repitiendo. Es la traducción de una observación de-

masiado vulgar para que no conserve algún valor. Pero ese papel de la repetición de los ejercicios será comprendido muy diferentemente según se vea en él el agente esencial de la constitución del hábito o sólo una condición favorable, que permanece inoperante mientras no intervienen otras condiciones esenciales. La repetición de los ejercicios crea un terreno favorable para la acción de las fuerzas organizadas, intelectuales y afectivas, todavía mal conocidas, que son las fuerzas decisivas. La reorganización de la percepción que hace aparecer la estructura capaz de guiar la acción, puede ser en ciertos casos, bastante brusca; puede también fijarse de repente en la memoria. Un aspecto se ha definido, revelado, aclarado y la conquista puede ser duradera; un movimiento ha sido comprendido, es decir, percibido, claramente en su articulación y ya no habrá error; dos objetos, (dos partes de un aparato) hasta ahora confundidos han sido percibidos merced a una circunstancia favorable que subrayaba su diferencia, y la confusión ya no será posible. Puede suceder, por lo demás, que este aclaramiento de la percepción esté sujeto a eclipses y no deje más que un recuerdo instable; la visión clara deberá ser vuelta a hallar... La repetición de esos ejercicios crea simplemente un campo favorable a esos descubrimientos. Y su papel será tanto mayor cuanto haya más distancia entre la percepción primitiva que depende de los hábitos anteriores y la percepción técnica especial, que entra en función en el acto habitual. Pero en toda esta educación, la repetición no crea sino oportunidades de progreso. Se puede aprender con pocas, y no aprender nada, con muchas repeticiones. En la formación del hábito, la psicología puede dar algunos consejos sobre la manera de conducir los ejercicios.

Por ejemplo, algunos experimentos han demostrado que existe una distribución óptima de las pruebas en el tiempo, por lo menos para cierto

tipo de aprendizaje: un intervalo óptimo entre los ejercicios. Otros experimentos permiten comparar dos métodos: el método analítico, que fragmenta la tarea en partes, cada una de las cuales es aprendida completamente y luego une esas partes bien sabidas, unas con otras; y el método global que, por lo contrario, no descompone, sino que procede por una serie de repeticiones de conjunto. Esos estudios tienden a probar que, contrariamente a un prejuicio bastante difundido, el método global es, en general, más ventajoso. Sin embargo no parece que la solución del problema sea tan simple ni tan general, que pueda ser independiente de la naturaleza de las tareas y del principio del parcelamiento. Pero hay, además, otros problemas. Repetir la lectura del texto que se quiere fijar en la memoria hasta que se compruebe que uno puede recitarlo, es un método sumario y costoso. Un método más económico consiste en la lectura-recitación, en la que, si no desde el principio, por lo menos desde las fases precoces del aprendizaje, se trata de adivinar las palabras que siguen a la que se acaba de leer, aún cometiendo faltas que se corrigen, recurriendo al libro en las partes en que un control es necesario. En los experimentos de Gates este método mejora el rendimiento en una proporción que varía de 20 a 100 por ciento, según se lo haga intervenir más o menos temprano en la serie de las lecturas. En fin básteme aludir a todos los problemas que plantea a la didáctica experimental, el agrupamiento de las materias que se han de asimilar; su presentación en un orden que haga resaltar las semejanzas y las diferencias, subraye las articulaciones y la estructura y permita mejor distribución de la atención y del esfuerzo.

Se ve por estos ejemplos que se trata menos de multiplicar las repeticiones que de hacer a esas repeticiones fructuosas y eficaces. Según una fórmula célebre "se aprende, haciendo". En los hábitos

motrices es preciso tener el acto en la mano, en los dedos y esto no puede ser sino el resultado de cierta práctica; pero en muchas manipulaciones intelectuales, se comprueba la misma fórmula: la preparación mental previa, las explicaciones, la consideración atenta de la situación, no dispensan de la ejecución repetida de las operaciones reales. Pero esto no es una objeción a nuestra tesis. La ejecución real es, sobre todo aquí, un medio de comprender mejor y de percibir mejor. Se aprende un movimiento haciéndolo, porque no se comprende plenamente ese movimiento sino haciéndolo; hay acción y reacción recíprocas de la actividad efectiva y de la noción misma del acto. Sólo por la ejecución de un ejercicio de destreza digital, se llega a sentir su forma, su ritmo, a percibir claramente la estructura de la «melodía cinética». La repetición es útil, en la medida en que favorece la producción de ese efecto psicológico; es estéril en el caso contrario. Hay, pues, buenas y malas repeticiones.

Podemos extraer de las reflexiones que acabamos de hacer sobre la formación de los hábitos algunas conclusiones pedagógicas generales.

Ante todo, me parece que la psicología del hábito a que hoy se tiende, presenta una ventaja sobre la concepción clásica: es más optimista. Y no porque autorice esperanzas ilimitadas sobre la perfectibilidad de nuestros alumnos. La creencia de que todo es posible es ilusoria en este caso como en todos los otros y estaría en contradicción con la idea de una acción fundada en las leyes de casualidad. Pero la formación de hábitos se presentaba antaño como una gradación necesaria de la actividad, un sojuzgamiento, una inmovilización fatal en el automatismo y en la rutina. Sin duda puede ocurrir todo esto, pero no ocurre necesariamente. Ese estancamiento depende de las circunstancias y no de la naturaleza misma del hábito. Demostrando que la repetición no es por sí misma, creadora de una fuer-

za de inercia indefinidamente creciente, le quita a ciertas consecuencias frecuentes de los hábitos, su carácter de fatalidad. Descubriendo las fuerzas reales a expensas de las cuales se constituye la fuerza del hábito, se deja entrever la posibilidad de hacer trabajar a esas fuerzas en un sentido útil. Se comprende también que los límites en que se detiene, de hecho, el progreso realizado, no son límites absolutos y que se podría superarlos, sirviéndose de esas fuerzas como de nuevos puntos de apoyo.

La idea de que la repetición crea una fuerza de inercia pasiva era para la pedagogía la fuente de una ilusión peligrosa. El individuo se acostumbraba demasiado fácilmente a creer que las actitudes creadas en la escuela por coerciones artificiales quedaban impresas de manera duradera y fecunda en la personalidad. No se debe contar ciegamente con la fuerza del hábito. Nos parece una fuerza original mientras renunciamos a analizarla. Hemos visto que la supervivencia de los efectos de la educación es cosa mucho menos directa, mucho menos compleja. No sólo hay que apoyarse en los intereses inmediatos del niño (y esta tesis pedagógica tiene hoy ganada su causa), sino que es preciso favorecer la evolución ulterior de la motivación, en vez de limitarse a abandonar a sí misma, la disposición frágil que se ha fundado sobre los intereses momentáneos del niño. Los hábitos no son cosas inertes que se conserven por sí mismos, sino cosas vivientes que es preciso alimentar después de haberlos hecho nacer.

La pedagogía fundada en las ideas que he intentado justificar, se presentará cada vez más, quiero creerlo, como una técnica productiva: desarrollará métodos de enseñanza. A la psicología que veía en la repetición una fuerza creadora, correspondía una pedagogía muy sumaria que tenía una confianza ciega en esa repetición. Esta pedagogía de la paciencia confiesa demasiado que ignora todo, de la manera con que puede la repetición obtener los efec-

tos que se le atribuyen. La pedagogía debe llegar a ser el arte de economizar las repeticiones; de reducir las a su función útil; de darles su rendimiento máximo, organizándolas racionalmente. Del desarrollo de esas técnicas depende hoy el progreso pedagógico. Me consideraría feliz si hubiese logrado demostrar que la psicología contemporánea puede, por las concepciones que formula y por las investigaciones que emprende, llevar una contribución, a la vez teórica y práctica, al gran movimiento por el cual los educadores de todos los países tratan hoy de elevarse por encima del empirismo tradicional.

#### DOCUMENTOS HUMANOS

### CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO

#### TEMARIO

SECCIÓN I. PEDIATRÍA MÉDICA.—*Temas oficiales:* 1. Metabolismo hidro-salino en los trastornos nutritivos del lactante. 2. Avitaminosis Infantiles en el Trópico. 3. La transfusión sanguínea en Pediatría.

*Temas recomendados:* 1. Tratamiento de la Toxicosis del lactante por el método de la instilación intravenosa continua. 2. Valor de los datos clínicos y radiológicos en las Cardiopatías Infantiles. 3. Tratamiento de la Bronconeumonía Infantil. 4. El drenaje perivascular forzado (espinal) en la Poliomiélitis y la Corea. Método de George M. Retan. 5. Tratamiento de la Enterocolitis Aguda de la Infancia por la diatermia o las ondas ultracortas.

SECCIÓN II. CIRUGÍA INFANTIL.—*Temas oficiales:* 1. Tratamiento Quirúrgico del Mal de Pott en la Infancia. 2. Diagnóstico precoz y tratamiento de las Osteomiélitis en el niño. 3. Tratamiento quirúrgico del Síndrome Abdominal Agudo en la infancia.

*Temas recomendados:* 1. Estado actual de la colapso-terapia

en la Tuberculosis Infantil. 2. Traumatismos del parto: prevención, diagnóstico y tratamiento. 3. Tratamiento quirúrgico de lesiones oculares en la infancia.

SECCIÓN III. HIGIENE INFANTIL Y EUGENESIA.—*Temas oficiales:* 1. Organización y resultado de los Servicios de Protección a la Infancia en los distintos países del Continente. 2. Control de la Tuberculosis en la Infancia, localización y diagnóstico. 3. Concepto actual de la alimentación infantil.

*Temas recomendados:* 1. Valor de las vacunas destinadas a la prevención de la Tosferina. 2. Medidas profilácticas en el control de la Poliomiélitis. 3. Organización de servicios materno-infantiles en una área rural. Factores que influyen en la mortalidad infantil en tales áreas. 4. Organización y preparación de Enfermeras y Visitadoras Sociales en los servicios Materno-infantiles. 5. Influencia de la herencia en la Teratología. 6. Profilaxis y tratamiento de las parasitosis intestinales. 7. Manera práctica y económica de realizar unidades hospitalarias para niños. Resultados de la recomendación número 23 del VII Congreso Panamericano del Niño.

SECCIÓN IV. EDUCACIÓN.—*Temas oficiales:* 1. Influencia del cinematógrafo en el desarrollo moral de los niños y adolescentes. 2. Función educativa de las actividades manuales en la escuela primaria. 3. La necesidad de estudiar la afectividad del niño.

*Temas recomendados:* 1. Conviene un ideal educacional panamericano? 2. El respeto al desarrollo natural del niño en la escuela moderna. 3. Organización de la educación vocacional. 4. El problema sexual en la infancia y en la adolescencia. 5. La fatiga en el estudiante. 6. Los exámenes y sus sustitutos. 7. Los más apropiados métodos para determinar la personalidad del niño. 8. La mentira en los niños. 9. Estímulos y sanciones para escolares.

SECCIÓN V. ASISTENCIA SOCIAL.—*Temas oficiales:* 1. El parasitismo en las instituciones de Asistencia Social. Formas de evitarlo. 2. Vigilancia y dirección de los menores egresados de las instituciones de Asistencia Social. Patronatos de egresados. Experiencia recogida en esta clase de instituciones. 3. Asistencia alimenticia. Gotas de Leche y Refectorios infantiles. Forma de adaptar la alimentación a las condiciones digestivas y a las diferentes edades del niño.

*Temas recomendados:* 1. Evolución de la Asistencia Asilativa del niño. Asilos. Hogares familiares. 2. Preparación técnica del personal dedicado a las obras de Asistencia Social. Escuela de Visitadoras Sociales, su organización, programas y método de enseñanza. Experiencias de algunas de estas escuelas establecidas en América. 3. Asistencia de las menores grávidas solteras. 4. Asistencia preventiva de los menores en estado peligroso moral. 5. Coordinación desde el punto de vista técnico y económico de los servicios de Asistencia Social de Maternidad e Infantiles. 6. Protección de la infancia en las comunidades rurales. Organización. 7. Parque y jardines para niños en los barrios obreros. 8. Asistencia y protección de los niños inválidos.

SECCIÓN VI. DERECHO, LEGISLACIÓN Y SOCIOLOGÍA.—*Temas oficiales:* 1. Oportunidad de ampliar la investigación de la paternidad a los hijos incestuosos y adulterinos. 2. Resultado del Juzgado de Menores. 3. El Reformatorio como institución correccional.

*Temas recomendados:* 1. Limitación de la patria potestad por motivos de orden social. 2. Sistemas que se siguen para hacer efectivos el suministro de alimentos. Medios de sanción. 3. Necesidad de establecer la tutela del Estado en los casos de administración de bienes de pupilos o menores bajo patria potestad. 4. Resultado de la investigación de la paternidad en los países donde se ha adoptado ese principio en relación con el número de niños abandonados. 5. Concepto del delito de abandono. 6. El delito de aborto. 7. Importancia de la existencia de un órgano del Estado que con el carácter de Ministerio Público o Fiscal especial para menores, intervenga en todos los juicios civiles, penales y administrativos en que estén interesados menores. 8. Reformas que deben sugerirse para hacer más práctica y viable la adopción. 9. Reglas de la sucesión en cuanto a los hijos ilegítimos. 10. Medidas de seguridad que deben adoptarse para prevenir la delincuencia infantil. 11. Las reglas de la nacionalidad en América, en relación con los menores de edad hijos de extranjeros. 12. Resumen de las experiencias acerca de las conclusiones admitidas en los Congresos Panamericanos del Niño, celebrados anteriormente.



MAESTROS DE COSTA RICA

Para el desarrollo de los Centros de Interés:

**EL AGUA • EL VESTIDO**

**LOS ALIMENTOS**

**LA HABITACION**

OFRECEMOS LA NUEVA EDICION, en un solo tomo, de todos los  
números de SUPLEMENTO hasta ahora publicados.  
Contiene material abundante y técnicamente seleccionado.

₡ 1.75



**LA OBRA COMPLETA**



₡ 1.75

TEL.  
2038

LIBRERIA ESPAÑOLA  
SAN JOSE

AP.  
314