

0.5
4.0

EDUCACIÓN

Nº. 91

ÓRGANO DE LA AIVEDE

Asociación de Inspectores y Visitadores de
Escuelas y Directores Técnicos Especiales

SAN JOSÉ,
COSTA RICA

MAYO
1941

Imprenta Española

ÍNDICE

PEDAGOGÍA

Artículo	Autor	Pág.
Breves consideraciones sobre la escuela nueva.....	JOSÉ DE ALMEIDA.....	3
Psicología y Pedagogía.....	DOMINGO CASANOVAS.....	15

INFORMACIÓN GENERAL

Por el deporte femenino.....	"LA TRIBUNA".....	23
Historia de una basket-ballística cubana.....	"DIARIO DE COSTA RICA".....	25
Carta sobre deportes.....	H. ZAMORA E.....	30
El baloncesto y sus consecuencias trágicas en la mujer.....	RAÚL BLANCO.....	33
El Departamento de Educación Sanitaria y la educación física nacional.....	"LA TRIBUNA".....	38
Educación física y deportes.....	GUSTAVO L. MICHAUD.....	45
La educación y los deportes.....	FRAY ANTONIO.....	50
Comentario.....	"LA PRENSA LIBRE".....	52
Necesidad calórica I.	WILLIAM S. SADLER.....	53
Necesidad calórica II.	WILLIAM S. SADLER.....	54
Límites Costa Rica-Panamá.....	U. GÁMEZ SOLANO.....	55
Sobre detalles escolares.....	60

PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN

ÓRGANO DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES
Y VISITADORES DE ESCUELAS Y DIRECTORES TÉCNICOS ESPECIALES

Nº. 90

MAYO 1941

Tomo Quince

COLABORACIÓN EXTRANJERA

BREVES CONSIDERACIONES SOBRE LA ESCUELA NUEVA

Por JOSÉ DE ALMEIDA

De la Escuela Normal Oficial de Ouro Fino, Minas Gerais, Brasil

La **Progressive Education Association**, de Washington, formuló los siguientes principios por los cuales se deberá dirigir la Escuela Nueva:

- 1.—Libertad de desenvolvimiento gradual.
- 2.—El interés como propulsor de todo trabajo.
- 3.—El maestro es un guía; no impone el trabajo.
- 4.—Estudio científico del desenvolvimiento del niño.
- 5.—Mayor atención a todos los aspectos del crecimiento físico del niño.
- 6.—Cooperación entre la escuela y el hogar a fin de satisfacer las necesidades de la vida del niño.
- 7.—La escuela progresiva es el **leader** del movimiento pedagógico.

Del examen atento de esos **items**, vese que, en nuestros días, no se puede considerar la escuela sólo como un simple medio de alfabetización.

Las técnicas comprendidas en las tres erres de los americanos, aunque importantes, por sí solas no operan el mila-

gro de la educación integral, y mucho menos el de la formación de los caracteres.

Goethe ya había dicho con grande y profunda penetración psicológica:

Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in Strom der Welt.

Hay, pues, necesidad de que la escuela sea una comunidad, un centro de vida activa, donde haya oportunidades y estímulos para que los niños den expansión a su personalidad.

La psicología infantil reveló a los educadores el valor de las tendencias y de los impulsos, en la educación de los niños, sobresaliendo, entre esos instintos, el de la actividad. Por eso mismo es que, en la escuela, la acción debe superar a la percepción, a la reflexión y al sentimiento.

La importancia que Froebel dió a la autoridad infantil como base del desenvolvimiento de la acción inteligente, adquiere trascendental sentido cuando la comparamos con los postulados sobre la significación de la voluntad y de la acción, en la filosofía de Schopenhauer, escribe A. Labarca. Antes de Froebel ya Pestalozzi había introducido en la didáctica, los trabajos manuales; mas, el sentido que les atribuía, de desenvolver las percepciones sensibles, es en absoluto distinto del que les fija Froebel: medios para exteriorización de la actividad creadora del ser.

Afirmó Pierre Bovet: "el niño es un ser que se desenvuelve actuando, y la actividad espontánea, especialmente bajo la forma de juegos, es condición indispensable de su crecimiento físico y mental". Por consiguiente, dice Labarca, la educación debe apelar a los instintos lúdicos o de juego, primero: a la actividad, siempre. El niño precisa jugar, moverse; ejercitar sus músculos, la agudeza de su visión, la fineza de todas sus percepciones. Solamente en función de sus actividades, puede el hombre desenvolverse. Hasta la posibilidad de las ideas se aquilata con la acción. La experiencia vivida, las reacciones diversas que los hechos y las opiniones suscitan, depuran la vida interior.

Cabe, sin embargo, notar que sólo la actividad espontánea y libre, resultante de las necesidades e intereses del niño, puede contribuir a su educación. La que le es impuesta por la voluntad única del profesor, no actúa favorablemente en su crecimiento.

Al aprovechar esa actividad espontánea de sus alumnos, mucha habilidad debe tener la profesora, en el sentido de crear el hábito de firmeza y estabilidad en los fines mencionados. Todo el trabajo iniciado deberá ser concluído con la mayor perfección posible.

La pedagogía de Dewey afirma:

“1º—La educación debe ser un proceso que se inicie y continúe por esfuerzo propio del niño. A la escuela cabe proporcionarle los instrumentos para que su actividad y curiosidad naturales no se atrofien por falta de oportunidades o de materias sobre las cuales pueda ejercitarse. El papel del profesor es el de colaborar con el alumno en esa auto-educación, estar a su lado para **enseñarlo a aprender**. En otros términos, el trabajo pedagógico deja de ser una disciplina impuesta de fuera, una cosa elaborada por el profesor y que el discípulo recibe pasivamente. No. Eso es **adiestramiento** y no formación del carácter y desenvolvimiento de los poderes de raciocinar, de comprender y de luchar ante lo desconocido del mundo.

“2º—Para que el proceso educativo se opere, en la escuela, con la colaboración del profesor, ha de respetarse la naturaleza del niño, el cual posee características propias. La psicología infantil, en estos últimos treinta años, nos enseña cuáles son los juegos preferidos por los niños en sus distintas edades, cuáles son sus inclinaciones, qué es lo que le atrae en la naturaleza y en la colectividad. Sobre esas atracciones, que van de lo próximo a lo remoto, del egoísmo hasta la amplia simpatía universal, se motivará la enseñanza.

“3º—Finalmente, la enseñanza escolar no debe perder de

vista que la educación es la suma de procesos por medio de los cuales una sociedad trasmite a los niños, que mañana han de sustituir a los hombres, sus capacidades, conquistas e ideales, para asegurar la supervivencia y progreso de esa misma sociedad."

Por lo expuesto llegamos a la conclusión de que la escuela debe tener un carácter social. Es preciso ayudar al niño a desenvolverse no sólo como individuo, sino también, y de un modo especial, como miembro de una sociedad, en que prospere una ética individual y colectiva cada vez más elevada.

Se ve, pues, que la Escuela Nueva es esencialmente educativa.

Los objetivos de la educación han variado en el tiempo y en el espacio.

Si no, veamos:

Platón sustentaba que la educación debía desenvolver la vida del individuo en todos sus aspectos: que debía desarrollar cada potencia inherente, conduciendo todas las facultades a un todo armoniosamente desenvuelto; que debía dar al cuerpo y al alma la belleza y toda la perfección de que es capaz. La educación debe establecer en una existencia activa las facultades propias de cada mente. Esta preparación debe seguirse adelante sin referencia a cosa alguna que el individuo tenga la obligación de hacer, en el trabajo cotidiano del mundo a que está condenado a vivir su vida física, pero no su vida espiritual.

Al niño no se le debe permitir pensar en cuestiones prácticas, porque esto degrada el espíritu. Las artes prácticas son degeneradoras.

Aristóteles presentó un punto de vista realmente moderno. Dice que la educación debe ayudar a cada individuo a alcanzar el más alto grado de felicidad, viviendo una vida virtuosa como ciudadano de un Estado virtuoso. La virtud es la finalidad de todo esfuerzo educacional. Esta virtud refiérese a las cosas del diario vivir, a los deberes de

una persona para con sus semejantes, al trato para consigo mismo. En resumen, la educación es una vida práctica.

Comenio presentó un punto de vista también moderno sobre el servicio social, cuando afirma que: "El objetivo de la educación es preparar al hombre y a la mujer para la utilidad y la felicidad, más que para las posiciones o distinciones sociales... El propósito de la Escuela será el de que todos los niños de ambos sexos... puedan ser instruídos en aquellos conocimientos que son útiles durante toda la vida". Sus ideas fundamentales fueron: 1º—Toda instrucción debe ser cuidadosamente graduada y dispuesta para seguir el orden de la naturaleza; 2º—Al distribuir los conocimientos, el profesor debe estimular constantemente la inteligencia en formación, del niño, por medio de las percepciones sensoriales.

Locke colocó la virtud como el fin de toda educación. Un análisis más detallado de las obras de **Locke** muestra que en muchos aspectos fué un modernista; que lo que quiso significar por virtud no fué meramente bondad, sino un conocimiento del mundo y la capacidad de intervenir eficazmente en él. Esto en lenguaje moderno, es "eficiencia social".

Rousseau mostró que la función de la educación es desenvolver los poderes naturales, cultivar el lado humano, desenvolver las capacidades innatas de todo individuo y formar personas razonadoras, capaces de dirigir inteligentemente sus vidas bajo condiciones diversas y en cualquier clase de sociedad. Sustentaba que se debería retroceder en educación a un estado natural.

Para Pestalozzi, "la finalidad principal de la instrucción elemental no es inducir al niño a que adquiera conocimientos y talento, sino a desenvolver y aumentar las energías de su inteligencia".

Impresión sensorial llegó a ser su lema. Cuidó de organizar y psicologizar el proceso educacional, armonizándolo con el desenvolvimiento natural del niño.

Así también en nuestros días, grandes personalidades como **Herbart, Spencer, Auley, Dewey, F. Robbitt, E. P. Cuberley, Thorndike, Gates, Bouser, Spalding, Hovre, Otto**

Willam y otros, han opinado sobre el verdadero concepto de la educación, contribuyendo, así, para la mejor comprensión de la Escuela Nueva.

Según el **Comité de Educación Elemental de Nueva York**, la función de la Escuela Pública Elemental es la de ayudar a todo niño a:

- 1º—Comprender y practicar relaciones sociales deseables.
- 2º—Descubrir y desenvolver sus propias aptitudes individuales deseables.
- 3º—Cultivar el hábito del pensamiento crítico.
- 4º—Apreciar y desear actividades dignas.
- 5º—Lograr el dominio del conocimiento y destrezas comunes integrantes.
- 6º—Desenvolver un cuerpo sano y disposiciones mentales normales.

Escribe el Doctor **Lucio José de Santos**: “Cuando educamos, así como cuando caminamos, dice Mor. Spalding, perseguimos un fin. En educación ese fin es un ideal, el ideal de perfección. Desde ese punto de vista, puede decirse que el objetivo de la educación se confunde con el de la vida. La verdadera vida humana es un proceso de educación, y la verdadera educación, un proceso de vida. Favorecer el proceso de la vida racional e inteligente, llámase educar”.

Resumiendo esencialmente el concepto de educación, con el fin de evitar todo y cualquier **unilateralismo**, todo y cualquier preconceito sectarista, afirmase el valor de la **educación integral**, como la propia alma de la Escuela Nueva, cuando mucho más razonable y verdadero sería escuela **integral** en vez de la expresión escuela nueva como dice **Backheuser**.

Lo importante, en este verdadero caos pedagógico, es la asimilación del espíritu de la **Escuela Nueva**, ya que la letra poco ayuda a hacer resaltar aquel “fondo común, corriente y sólido” existente en las obras de los innovadores de ideas, de que nos habla **Fernando de Azevedo**.

De no ser así, al no tenerse captado el verdadero espíritu de la **educación funcional e integral**, la práctica de la

escuela nueva será ridícula y perjudicial. Pasará a ser mera práctica de las novedades: "los tests, el trabajo manual, el tablero de arena, la educación sexual" o simple desenvolvimiento de "un centro de interés", o aún peor "la libertad absoluta del niño". Podrá ser además "el conjunto de pupitres en semicírculo, aunque los alumnos continúen como antes, con el mismo desinterés por el aula", o en la existencia de amplias bibliotecas, cines, museos, etc., mas todo eso sin servir de instrumento o medio a las necesidades existentes en los niños que quieren luchar, hacer, en fin crecer... vivir... educarse...

Podemos atribuir a la Escuela Nueva las siguientes características:

a) Educación integral; b) Educación funcional; c) Iniciativa; d) Cooperación; e) Vida.

La escuela nueva se opone a la tradicional. Ésta se hace conocer por las siguientes características:

- a) Expositiva.
- b) Dogmática.
- c) Psitacista.
- d) Verbalista.
- e) Abstracta.
- f) Deductiva.
- g) Intelectualista.
- h) Artificial.
- i) Antihigiénica.
- j) Antiestética.
- k) Triste.
- l) Amedrentadora etc.

Decroly considera como diferencias entre la escuela tradicional y su sistema, las siguientes características:

ESCUELA TRADICIONAL

(defectos)

- a) Ninguna o casi ninguna cohesión entre las diversas actividades del niño.

- b) Programa en gran parte sin relación con los intereses fundamentales del niño y su evolución.
- c) Lecciones excesivas con temas y finalidades totalmente diferentes.
- d) División de las materias sin tener en cuenta el proceso del pensamiento infantil.
- e) En la mayoría de las materias se va más allá de la capacidad de asimilación y de memoria de los niños.
- f) Predominio de materias que pueden ser enseñadas por procesos verbales.
- g) Ausencia de ejercicios que permitan la actividad personal y espontánea del niño.

SISTEMA DECROLY (enmiendas)

- a) Aplicación de un programa de ideas asociadas.
- b) Estudio del niño y del medio en que vive.
- c) Empleo de los centros de interés.
- d) División de las materias de enseñanza teniéndose en cuenta las grandes funciones psicológicas: observación, asociación y expresión.
- e) Cantidad de materias apropiadas a los diversos grupos establecidos por selección de los alumnos.
- f) Preferencia a los procesos intuitivos, activos y constructivos.
- g) Actividad individual, por la práctica de ocupaciones manuales diversas (ejercicios en relación con los centros de interés) y por el empleo de juegos educativos.

Como se ve, este sistema no es todavía un tipo verdadero de escuela nueva.

Es un sistema en transición. Conserva aún el intelectualismo **herbartiano**, de cuya pedagogía procede. Por eso, las características apuntadas como **remedio a los defectos** de la escuela tradicional, no pueden representar, de modo completo, el verdadero espíritu de la **escuela nueva**.

Natorp dice que el hombre sólo puede pensar y actuar

en una comunidad de hombres; **Rousseau** afirma que **Emilio** aprovecharía mucho más con una hora de trabajo que con un día de explicación; **Wundt** declara que toda vida es actividad.

Estos conceptos penetraron en el espíritu de los innovadores de la escuela.

De ahí el hecho de que la escuela nueva tenga por vigas maestras la **acción, el trabajo y la vida en comunidad.**

En relación al concepto **escuela y vida**, podemos distinguir tres etapas:

1º—**Utilitaria** predominó en la segunda mitad del siglo XIX.—**H. Spencer** fué el jefe de esa corriente, para la cual la escuela y la educación tienen por fin la preparación para la vida social de los adultos.

2º—**Pragmática.** **J. Dewey** es el principal representante de esta etapa, según el cual la escuela es un simple reflejo de la vida. La escuela no intenta preparar para la vida, mas es la propia vida.

3º—**Vitalista.** El fin principal de la escuela, según los adeptos de esta corriente pedagógica, es el de respetando la personalidad del niño, hacerle vivir sin coacción exterior, sino de conformidad con los intereses y de acuerdo con sus necesidades. Es tenido en gran cuenta el ambiente físico, moral y social. Interesante es recordar aquí la frase de Séneca: "Non Scholae, sed Vitae discimus".

Así como no nos es posible ir al encuentro de las fuerzas naturales, procurando, impunemente, modificarlas, eliminarlas y menos deformarlas, así tampoco le es posible al educador adormecer, eliminar, modificar las fuerzas de la naturaleza infantil, manifestadas por su actividad mental, por sus instintos sociales, por su iniciativa, por la imaginación, por la curiosidad natural, por el placer de imitar, porque sería deformar, aniquilar, contrariar la formación de la personalidad humana.

Al contrario, pues, de la escuela tradicional, verdadero **lecho de Procusto**, la escuela nueva permite que se conser-

ven y hasta procura desenvolver y afirmar esas fuerzas psíquicas, verdaderos procesos naturales de formación y de crecimiento, de que la naturaleza se sirve, como del más sabio de los ejemplos, para conseguir la evolución completa del ser humano.

Siendo la educación la propia vida, es claro que el niño se eduque con la intervención o sin la intervención de la escuela.

El papel verdadero de la escuela es, pues, el de acompañar, con inteligencia y sabiduría, la formación de esa **curva educativa** empleando, sin coacción, sin imposición, sin violencias, todos los esfuerzos y todos los recursos psicológicos, a fin de que ese proceso de educarse, que es inseparable de la propia vida, alcance el máximo grado de perfección posible.

El fluir continuo de nuestra existencia señalase, en todo instante, por la práctica de actos en que dejamos la marca inconfundible de nuestra personalidad, y se caracterizan en una experiencia. Sufre ésta la acción depuradora de la inteligencia, y fijada por la memoria, una nueva **conducta**, un nuevo **potencial**, una nueva **energía** latente enriquece el nuevo patrimonio mental de nuestra vida dándonos en fin nuevas posibilidades de resolver, con éxito, las situaciones desconocidas que se nos deparen.

De lo expuesto, nos es lícito afirmar que, la educación del niño se realiza normalmente a través de la vida; que las experiencias adquiridas, contrarias de sus **tendencias naturales**, son los legítimos instrumentos de ese proceso educativo; que el niño, abandonado a sí mismo, se educará **positiva o negativamente**, conforme a las modalidades del medio físico, moral y social en que viviere; que por tanto, es el propio niño el que se educa a sí mismo.

He aquí en resumen todo el secreto de la escuela nueva, toda fallida y mal comprendida...

La escuela nueva no puede y no debe ser una organización **estereotipada**, tener un tipo modelo para ser reproducido. Meditemos las sabias palabras de Aguayo: "En peda-

gogía las copias e imitaciones no pasan de rutinas más o menos disfrazadas"... "Educación y sistema son dos conceptos que se excluyen". "Educación es vida, mudanza continua, adaptación a medios en continua evolución; en tanto que sistema es cristalización, fijación, norte".

(Revista de Educación, República Dominicana.)

PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

DOMINGO CASANOVAS

I.—Educación y Pedagogía.

La educación es un proceso que puede darse espontáneamente sin una voluntad que lo encauce en forma deliberada. La experiencia educa, el trato educa, la convivencia educa; educan el fracaso y el éxito, el desengaño y la ilusión; el hombre se educa de alguna manera por el solo hecho de vivir.

La Pedagogía supone una **educación dirigida**: alguna teoría de la educación. Es decir, que el hecho de la educación se convierta en acto reflexivo, en objeto de una misión. Es pedagogo el educador que no lo es casualmente sino que lo es por decisión voluntaria y con propósito definido.

La educación es el fin de la pedagogía, pero puede y suele haber educación sin necesidad de que esté presidida por una pedagogía.

Por eso la pedagogía al planear una educación tiene que manejar una concepción previa: necesita un ideal, un plan y un método. La Pedagogía ha de tener su técnica, por incipiente y rudimentaria que ésta sea.

II.—Los términos de la Pedagogía.

Así vista, la Pedagogía tiene que ser heterónoma: es decir, que ha de hallarse determinada por términos que no le corresponden, y que hasta cierto punto le son extraños. **Planear** una educación supone tener una idea del ideal que se quiere realizar en el educando y poseer un conocimiento del educando mismo.

La Pedagogía se presenta a menudo como un problema de "formación"; el pedagogo tiene frente a sí un sujeto,

relativamente maleable, al que debe darse una forma adecuada; adecuada generalmente a la concepción del mundo y de la vida que esté en boga en un momento determinado o que seduzca particularmente al educador.

El ideal formativo de la Pedagogía no pertenece, pues, a la Pedagogía: ésta debe recogerlo de otras formas de cultura, Religión, Filosofía, Política, etc. Tampoco pertenece al campo de la Pedagogía propiamente dicha el conocimiento del educando, por otra parte indispensable; para obtenerlo la Pedagogía debe aquí recurrir a los conocimientos psicológicos, a los datos de la Psicología.

De esta manera en cada época la Pedagogía está determinada por los ideales culturales predominantes y por el estado de las ciencias psicológicas.

Una Pedagogía sin ideales y sin Psicología se convertiría en un simple hecho educativo. Sería educación simple y espontánea; no sería educación deliberada y dirigida: dejaría de ser Pedagogía.

III.—Las direcciones de la Pedagogía.

Es natural que los términos extrapedagógicos entre los que ha de tenderse la Pedagogía se conviertan en centros de gravedad y propendan a ser absorbentes. A lo largo de su historia y a lo ancho de su doctrina, la Pedagogía cae, con frecuencia alternativa, ya del lado cultural de los ideales, ya del lado de la Psicología.

A menudo la Pedagogía se concibe como un mero método para imponer a los educandos un ideal de vida y de humanidad determinado. Lo dominante es la preocupación por este ideal. Al pedagogo se le da un modelo, modelado por las distintas esferas culturales, para que se encargue de realizarlo de la mejor manera posible, imperativamente si fuere menester.

Otras veces el ideal parece desdibujarse o eclipsarse momentáneamente. Predomina entonces la consideración psicológica. El centro de gravedad de la Pedagogía se desplaza desde el modelo ideal hasta el educando real, fijándose en la necesidad de conocer a éste lo más que se pueda.

Es fácil percibir este cambio —varias veces repetido— en el paso que va, por ejemplo, de la Edad Media al Renacimiento. (Recuérdese la Pedagogía de Vives).

Pero una vez atendida la naturaleza psicológica del educando, su personalidad, temperamento, carácter y reacciones, ¿qué haremos de él?, ¿en qué sentido trataremos de dirigir su educación?, ¿hacia qué forma aspiraremos en su formación? Estos interrogantes replantean de nuevo, y de modo más apremiante y grave, el problema primero, el de los ideales propuestos y perseguidos.

Los dos polos de la Pedagogía parecen inexorables. Entre ellos, atraída en dos direcciones, la Pedagogía ha de oscilar como un péndulo y bailar como una lanzadera. La Pedagogía se presenta como predeterminada por la fuerza de atracción que sobre ella actúa desde el campo de la Axiología y la Cultura en que se fijan los valores y los modelos, o desde el campo de la Psicología donde se exponen y analizan los estados y conducta del ser consciente.

IV.—Dos Pedagogías.

De ahí a señalar, siquiera en perspectiva histórica, la existencia real y separable de dos Pedagogías diferentes y hasta antagónicas, no hay sino un paso, que pronto se da. Cabe hablar de una Pedagogía normativa, pendiente en un todo de sus ideales, y de una Pedagogía psicológica mayormente preocupada por el conocimiento personal del educando.

Es fácil propugnar una solución ecléctica y conciliadora, preconizando una Pedagogía mixta en que no se olviden los ideales ni se desconozca la psicología del hombre que se va a educar. Pero en esta Pedagogía mixta habrá pronto la necesidad de fijar un criterio de supremacía para los casos de conflicto que no tardarán en presentarse: ¿a qué daremos preferencia: a lo normativo o a lo psicológico? Y la cuestión anterior revivirá nuevamente, así sea con menos radicalidad.

El dualismo entre la técnica y la cultura ha hecho mella en el cuerpo de la Pedagogía. La técnica nace de la cul-

tura, para servir a la cultura; pero pronto se complica y cobra el orgullo de sí; pronto se "especializa", es decir, se sustantiva. Se corre para llegar, pero una vez hallada una técnica de la velocidad, se prescinde fácilmente de la ubicación esencial de la meta. A medida que la Pedagogía ha ido adquiriendo técnica y base psicológica, se ha dibujado una Pedagogía de los "medios" distinta e independiente de la Pedagogía de los "fines".

V.—Una tercera Pedagogía.

De algún modo ha de ser posible una tercera Pedagogía; no ecléctica, pero sí sintética, entre las otras dos. Precisamente porque su oposición es relativa. Porque, como es lógico, los fines determinan los medios, pero a su vez los medios condicionan los fines, determinándolos correlativamente en cierto sentido.

Habrà siempre una Pedagogía matizada según los modelos humanos esbozados por la Religión, la Filosofía y la Política; habrá siempre una Pedagogía psico-técnica montada sobre la caracterología y la Psicología experimental y el propio experimento pedagógico. Por lo mismo será indispensable una especie de Pedagogía general que una a las otras dos desde su vértice: desde el ángulo en que la personalidad del educando recibe o proyecta los ideales propuestos.

Conocer al educando significa por un lado facilitar la tarea de ofrecerle ideales; pero significa también un criterio de elección entre el repertorio de ideales que pueden proponerse.

La Pedagogía que determine esta función o trate de determinarla será acaso la Pedagogía general a la que hay que recurrir para salvar la unidad de la disciplina. Ni la Pedagogía normativa ni la psico-técnica pueden desentenderse de su interdependencia; y aunque una y otra varíen, según épocas y credos, su función será relativamente constante.

VI.—Las tres Pedagogías del Prof. Roura.

Las consideraciones apuntadas coinciden en parte con las del Prof. Roura-Parella en su tesis de las "Tres Pedagogías". Esta tesis, que él desarrolló ampliamente en la Universidad de Barcelona y bosquejó en algunas publicaciones, ha sido nuevamente expuesta en su reciente libro "Educación y Ciencia".

La idea le fué originariamente sugerida por el libro de Sombart "Die drei Nationalökonomien", publicado en Munich en 1930: cada una de las esferas de la cultura puede ser concebida desde tres posiciones, la metafísica, la naturalista y la científica del espíritu; de estas tres actitudes desde las cuales se puede fundamentar la teoría pedagógica derivan tres pedagogías diferentes: una pedagogía normativa, una pedagogía considerada como ciencia positiva y una pedagogía considerada como ciencia del espíritu". Es siempre sugerente adoptar fórmulas de amplia aplicación que comprendan, como ésta, órdenes distanciadas desde la economía hasta la pedagogía.

"La pedagogía normativa no quiere enseñarnos lo que el fenómeno educativo es, sino lo que debe ser... El objeto de la ciencia normativa es el ser ideal. Su propósito es el conocimiento de este ser ideal que se presenta al sujeto con el imperativo del deber". Según la Weltanschauung dominante pueden distinguirse tres direcciones capitales dentro de la pedagogía normativa: la religiosa, la naturalística y la racionalista.

La pedagogía como ciencia positiva corresponde mayormente al dominio y primacía de las Ciencias Naturales y de experiencia: "El empirismo penetra también en el campo de la Pedagogía y así nace una pedagogía científica, experimental, positiva, colocada en las orientaciones y en los métodos de las Ciencias Naturales... En realidad sólo puede hablarse de Pedagogía empírica cuando la pedagogía busca y encuentra su base en las Ciencias particulares cuyo objeto es el hombre: psicología, biología, sociología. Cada una de estas ciencias tenía que construir el fundamento científico de la pedagogía".

Finalmente, la Pedagogía como ciencia del espíritu que “considera al hombre como un ser espiritual en su mundo espiritual. El espíritu objetivo y el espíritu subjetivo forman una unidad... La cultura no es una creación arbitraria. El espíritu obedece a sus propias normas. Este aspecto normativo del espíritu constituye su esencia. Las normas encuentran al individuo con la exigencia del deber ser. Estas tres caras del espíritu: espíritu normativo, espíritu objetivo y espíritu subjetivo forman una totalidad viva”.

Sería fácil advertir, en las tres pedagogías presentadas por Roura, los tres momentos dialécticos de Hegel: tesis, antítesis y síntesis.

VII.—Antropología filosófica.

De todos modos volvemos a uno de los asertos más hondamente sentidos y afirmados por la Filosofía contemporánea: el de que el hombre vive “su” mundo, siendo puramente correlativas las condiciones de subjetividad y objetividad. Sólo así la Fenomenología y la Teoría de los Valores pueden soslayar los alcances de la crítica kantiana. Por eso de alguna manera se vuelve a Leibnitz y a la Escolástica.

Contra el positivismo que definía al hombre por el mundo, hoy se propende más bien a definir el mundo por el hombre. El Renacimiento desquició la cuestión al reducir el imperio del hombre al de la simple razón; el hombre es además sentimiento y deseo y fe y apetencia; el hombre coordina el Universo según las directivas de su personalidad; las vocaciones son sus caminos, los caminos que le abren el mundo. La Pedagogía no puede desentenderse de esta indudable función.

A la antropología filosófica debe corresponderle una pedagogía antropológica en que no se dibujen ni la metafísica ni los ideales independientemente del hombre, ni el hombre mismo como si no se vertiera esencialmente hacia ideales. A la Teoría de los Valores debe seguirle una psicopedagogía de las Formas de Vida y de la vocación (Spranger).

Las experiencias supremas que pide Bergson y las vivencias de lo esencial preconizadas por Scheller exigen una pedagogía que las tome en cuenta para dirigir y ordenar el hecho educativo.

VIII.—¿Un nuevo psicologismo?

Es evidente el peligro de que por esta vía se retorne a un nuevo psicologismo. De nuevo y pretencioso psicologismo se ha tachado a menudo a la Fenomenología y a la Teoría de los Valores. La acusación, que ha llegado hasta la Lógica, ¿cómo no alcanzaría a la Pedagogía?

Husserl en sus "Investigaciones Lógicas" ha dedicado largas y densas páginas a combatir al psicologismo: es claro que estas páginas no tendrían justificación si se refiriesen a un psicologismo remoto y superado; es evidente que cuando Husserl combate tan briosamente al psicologismo combate el riesgo que siente palpar dentro de su propia doctrina. Para el que ve superficialmente, la Fenomenología entera puede parecer un psicologismo; acaso una honda revisión crítica corroboraría en distinto plano esa observación banal. Toda la antropología filosófica actual puede recibir el reproche de ser un nuevo psicologismo.

Pero no lo es, siquiera en su intención. No quiere serlo. Quiere salvar mediante experiencias inmediatas la distancia que separa lo subjetivo de lo objetivo devolviendo a esos términos su correlación fundamental.

Tiene perfecto sentido la tercera pedagogía: la que no impone ideales ni se atomiza en experiencias: la que refiere toda experiencia a ideales y todo ideal a experiencia; la que toma al educando en su coyuntura humana de ser persona y de realizar valores. La Pedagogía se mantiene vinculada a la Psicología, pero no para continuarla, sino para servirse de ella.

(De "Educación". - Caracas.)

INFORMACIÓN GENERAL

POR EL DEPORTE FEMENINO

Tenemos ante todo, antes de seguir adelante en nuestros esfuerzos por el mejoramiento del deportismo, que hacer promesa, como Don Quijote ante su dama doña Dulcinea, de ser armados caballeros en todo el amplio sentido de la palabra. Debemos ilustrar al público ampliamente acerca de un aspecto primordial de nuestros espectáculos deportivos, y ese aspecto es el de que las señoritas, especialmente, que forman parte de los equipos de basket ball no son profesionales a sueldo ni jugadoras despreocupadas de una dignidad absoluta que es la que integra la norma de su vida. Debemos tomar en cuenta que esas distinguidas damitas que son afectas al deporte, que juegan en las canchas nuestras, no han hecho renunciamento de su decoro, no han dejado en su casa el derecho a ser respetadas como toda otra dama. Y que por lo tanto el público que asiste a estos espectáculos deportivos de una alta moralidad y de una respetabilidad a toda prueba, debe abstenerse de hacer manifestaciones que puedan lesionar en lo más mínimo a ninguna de las jugadoras. Ellas tienen derecho a que se les tome como quienes son, como damas costarricenses, como señoritas distinguidas que van a actuar ante un público conocedor de sus deberes. Nosotros creemos que esa norma debe ser la base del deportismo. Si las señoritas, que por afición desinteresada forman parte de los equipos, supieran de antemano que desde el mismo momento que se presentan a las canchas ya dejan de tener ese derecho a la consideración más distinguida, posiblemente ninguna de ellas aceptaría jamás formar parte de esos equipos. Y decimos lo anterior a propósito de proceder de algunos elementos, por suerte los menos, que apartándose de esas normas, se creen con derecho a burlarse de las esforzadas deportistas que con sus empeños dan auge y prestigio al deportismo nacional. Se

imaginan esos elementos que por el hecho de pagar una entrada al Frontón Jaí Alai están facultados para proceder en esa forma. Son contados los que así actúan, pero los dirigentes de nuestro basket ball deben adoptar medidas para terminar con esos abusos, a fin de que no se extiendan. Desde el comienzo es preciso apartar la manzana podrida e ir así en defensa de nuestro deportismo. Y para la prosperidad de la afición, para que no se pierda el entusiasmo es preciso que sigamos las normas que dejamos apuntadas, no tanto por el mismo interés deportivo sino porque nunca debe haber motivo ni causa alguna para que se mortifique en lo más mínimo a ninguna de nuestras deportistas. Decimos esto con el deseo de contribuir al desenvolvimiento del deporte pero dentro de las debidas normas que deben regirlo. Si precisamente el deporte es eso: caballerosidad, lucha en el campo del honor y del decoro. Con esto, pues, creemos contribuir a su perfecto desenvolvimiento.

(“La Tribuna”.—16-6-1938.)



HISTORIA DE UNA BASKET-BALLÍSTICA CUBANA

CONFESIONES DE UNA ATLETA

Ella sintió que yo la comprendía, de lo contrario, jamás me hubiera revelado sus íntimas inquietudes, ni sus perennes interrogaciones a la vida. Ella me descubrió el secreto de su agitada existencia, porque contaba con mi discreción y con mi caballerosidad. Y yo guardé su asombroso relato por muchos años...

Por eso me extrañó que un día me dijera:

—¿Por qué no cuentas mi vida al público? Tú escribes y posees el suficiente ingenio para encubrir mi personalidad... El relato puede servir de enseñanza a las jóvenes de hoy, que ven en el deporte un símbolo de liberación y de avance.

Ella—vamos a llamarla Eva—es la responsable de este breve manojito de confesiones. Yo no me atrevería a decir que se puede extraer una moraleja o siquiera una simple lección de las aventuras de Eva, pero sí puedo anticipar que su existencia como atleta célebre y como mujer de extraordinaria atracción es un interesante film, que muestra, con genuino candor femenino, las reacciones, los incidentes y las alternativas de una chica que juega al deporte.

Eva acariciaba ideas muy standard sobre el papel de la mujer en el mundo... hasta que sus profesores la “emballaron” en el colegio a practicar deportes. Vivía sus 15 años con el vibrante regocijo de la primavera humana. Soñaba con el pasivo y romántico anhelo de ser amada por un hombre ideal; ella no podía describir el tipo de este ideal, pero lo presentía en una forma vaga, encantadoramente inmaterial, como un sueño de hadas.

Eva no era un genio, pero asimilaba la educación sin

grandes esfuerzos. Ansiosa de aprender, cada día hurgaba en los libros y en la vida; hubiera sido una esposa ideal, ella lo sentía así, y estaba dispuesta a colocar todos sus ensueños y toda su existencia en las manos del hombre que ella llegara a amar.

Pero un día le dijeron en el colegio que debía practicar deportes, que poseía un físico admirable y que el basket ball y la pista y el tenis, le darían la oportunidad de brillar con fulgores de estrella.

Eva venció la poca resistencia que ofrecía su subconsciente. A la semana estaba practicando basket ball. A los seis meses era una de las mejores jugadoras del patio, y al año se había convertido en una atleta de celebridad internacional, que descollaba en tenis y en varios deportes de campo y de pista. Poseía un crecido número de records y medallas, ganadas en el fragor de intensísimas luchas en el campo deportivo, pero ya no poseía sus ensueños e ideales de antes. ¡Y solamente había vivido un año más! ¡Contaba tan sólo 16 años!

Estoy seguro de que sus propias palabras, vertidas bajo el estímulo de una de las múltiples charlas que sostuvimos después de su retirada de los deportes, podrían ofrecer una visión más dramática y más diáfana de sus primeras reacciones en la vertiginosa reacción de su espíritu.

—He llegado a conocer el hombre—me dijo Eva—como no hubiera querido nunca conocerlo; en su matiz más mezquino, más material y más desalmado... Ahora yo me río con cierta amargura de ese lema de Juvenal que todos los deportistas repiten con escarnio. ¡El robustecimiento de la mente y del espíritu por medio de la competencia deportiva! ¡Absurdo! ¡Falso! ¡Una mentira tan grande como el patriotismo de un político o el discurso de un demagogo! ¿Quiere Ud. enseñanza más reñida que la hipócrita sonrisa del perdedor de una competencia deportiva? ¿Y la conversación de un "coach" con sus atletas, antes de un juego, cuando se habla de ganar por encima de todo—salud, consideración al contrario, ética y estética—y se ultraja el pudor del contrincante significando sus debilidades y sus carencias físicas?

Una vez me indigné con mi "coach"—me siguió diciendo Eva—porque pretendía que yo centralizara mi ataque contra una chica del equipo contrario que estaba sufriendo de una lesión en el busto. Era la mejor tiradora de nuestras rivales y era una buena "táctica" eliminarla, lastimándola en su punto más vulnerable. Tres desobediencias análogas me hicieron probar otros deportes, pero aún en las competencias individuales, donde el esfuerzo es personal y existe lo que pudiéramos llamar un soplo de inspiración creadora, sin la odiosa mecanización del "team-work"—equilibrio del conjunto—observé su crudeza de los procedimientos deportivos, esas intrigas de los dirigentes del amateurismo que hacen oscilar sus decisiones al calor de favoritismos y pequeños grandes odios hacia uno u otro semejante.

En otra ocasión, Eva me contó sus tristes experiencias con el hombre en el plano social.

—El hecho de ser atleta y exhibirme en pantalones cortos o en trusa—me afirmó Eva—parece que le da al hombre el derecho de ser atrevido y hasta mal educado. Cierta vez, después de un juego, conocí a un joven que había presenciado la competencia y se había quedado para el baile. Me buscó, propició una presentación y lo que me propuso a la media hora escasa de conocerme, mereció una bofetada, que en efecto, le di, ante la consternación de mis compañeras. Al día siguiente, el joven me ofreció una satisfacción, y en su arrepentimiento me contó "que tenía una novia, a quien quería mucho, pero que mis evoluciones sobre el tapiz del estadio lo habían fascinado al extremo de trastornarlo". Más tarde supe que este chico que había sido tan poco galante conmigo, ¡"no le permitía a su novia competir en ningún evento deportivo"!

¡Y lo que se escucha en las graderías de los estadios durante un juego!—prosigue Eva.— Cuando se reúnen más de tres hombres, cada movimiento de las atletas es mirado con el lado perverso de las pupilas. El esfuerzo, la eficiencia, el valor, no significan nada. Para los hombres, sugieren un pensamiento morboso, lascivo, una irreverencia a la mujer.

Yo he notado—dice Eva—que algunas de mis compañe-

ras al casarse se han divorciado por completo del deporte. Una de ellas, que fué mi amiga particular, me contó cómo su novio había insistido en que dejara de practicar deportes, competitivamente, y cómo ella había accedido con tal de no perder su amor y su estimación. Pero mi caso propio es una prueba irrefutable de lo que piensa una gran mayoría de los hombres sobre el problema deportivo de la mujer. Mi primer cándida aventura amorosa me hizo renunciar no solamente al deporte sino también al hombre que amaba con toda mi alma.

Yo estaba jugando en un "team" de... cuando conocí a un joven que me agradó. Al principio él me trató con muy poca dulzura, pero yo le toleré sus faltas porque me interesaba vivamente. Poco a poco, fuimos intimando. Paseos, visitas a casa, bailes, telefonemas todos los días. Pero el chico no llegaba a hablar de matrimonio. Un día me dijo que me amaba con locura y que le costaría un gran esfuerzo vivir sin mí. Yo le pregunté la razón que tenía para vivir sin mí, y entonces me hizo la declaración más insultante, más estúpida que puede recibir una mujer:

—¡Me quiero casar contigo, Eva—me dijo,— pero no puedes seguir haciendo deportes en el club! ¡No podemos anunciar nuestro compromiso hasta que renuncies al deporte! ¡Tienes que ser una muchacha decente!

Yo no le contesté. Ni siquiera lo volví a ver, a pesar de sus cartas de arrepentimiento, de sus sinceras manifestaciones de cariño y amor a mis amigas y a mis propios padres. Yo nunca le perdoné aquella frase, y jamás volví a querer a otro hombre. Yo no creo que el deporte sea una mácula para la mujer. Lo estimo edificante y noble en su acepción elemental. Pero a mí, personalmente, el deporte me dió medallas y notoriedad y el naufragio de todas mis ilusiones, de todos mis ideales de mujer. Hoy, no tengo más que tristes recuerdos de mis años de gloria en el deporte. ¡Ojalá que en el futuro los hombres vean el deporte femenino bajo otro prisma más delicado, más noble, más halagador para la mujer! ¡Que las competencias puedan ser verdaderas justas de destreza y no intriguillas de clubes, de mal llamados "sportsmen" y de pseudoprofesionales y explota-

dores de la mujer! ¡Que algún día se vean en un atleta sus cualidades deportivas y no sencillamente las curvas de su cuerpo y las posibilidades de taquilla de su atractivo personal!

—:—

Eva teme que en este mundo tan mercantilizado, la mujer atleta ha de ser ofrecida siempre a la afición no como simple atleta, sino como ejemplar modelo de un conjunto de Broadway o de Hollywood. ¡Los Follies Deportivos!, eso llama Eva a los deportes femeninos... por lo menos en Cuba.

(“Diario de Costa Rica”.—30-6-1938.)

CARTA SOBRE DEPORTES

H. ZAMORA E.

La Escuela, como es natural, cuenta con las lecciones de Educación Física que determina su plan de estudios; esas lecciones, como Ud. comprenderá, no pueden dedicarse a otra cosa que al desarrollo físico de los jóvenes; esta Dirección y todo el profesorado, no sólo el profesor de Educación Física, conceden al Gimnasio la importancia que merece, y es ése uno de los departamentos que han merecido más nuestra atención; hacemos prédica constante de los beneficios del sol, del agua y del aire, lo hacemos constantemente, aun componiendo canciones en que esos beneficios se exaltan de una manera artística; Ud. sabe bien, por otro lado, que contamos con equipos, de varones, de basket ball y de futbol, que hemos participado, y conste que a veces con mucho sacrificio, en olimpiadas y otras actividades deportivas, que nuestro Gimnasio acoge siempre con simpatía a los deportistas de otras instituciones o de centros deportivos; que nuestros alumnos practican juegos educativos, ejercicios físicos metódicos y natación, y también quiero decirle, porque éstas son cuestiones de orden interno que Ud. no está obligado a conocer, que hasta donde la Escuela puede hacerlo, dentro de su estrechez económica, atiende en gran parte al alimento, asistencia médica y medicinas de muchísimos de sus alumnos. ¿La salud? Crea Ud. que no ha de remordernos la conciencia por el hecho de no haber atendido la de nuestros alumnos.

Nosotros fomentamos el deporte, sí; lo único es que también pensamos que el deporte, como el alimento, si es excesivo o inadecuado, puede ocasionar perjuicios en vez de esos grandes beneficios que Ud. pregona.

En cuanto al basket ball, como actividades de las seño-

ritas de la Escuela, y ya que es ese el punto concreto a que Ud. alude en su interesante hoja suelta, voy a darle nuevas explicaciones.

Cuando en 1932 me hice cargo de la Dirección de la Escuela Normal, me encontré establecida la norma de que ese deporte estaba proscrito de las actividades femeninas; me pareció bueno ese criterio y mantuve la proscripción, pero como deseaba proceder con seguridad, por medio de la Secretaría de Educación Pública, consulté autoridades en la materia de los Estados Unidos.

El Comisionado Federal de Educación de ese país, que creo que no es de los más atrasados del mundo en materias pedagógicas, contestó: "El juego de basket ball no está prohibido en nuestras escuelas; se consiente, **pero no se alienta ni estimula**, pues siendo un **ejercicio demasiado violento**, puede causar daños a niñas de constitución delicada causándoles serios trastornos orgánicos especialmente en sus **funciones generativas**. Por esto tenemos gran cuidado en que no se permita jugar sino a niñas que, previo examen médico, puedan considerarse como inmunes".

Al recibo de esta comunicación dije al señor Secretario de Educación Pública: "Prácticamente el criterio de la Escuela en sus lecciones de Educación Física ha sido el mismo expuesto por el Comisionado General de Educación de los Estados Unidos; sólo que nosotros, en la imposibilidad de determinar con exactitud debida la constitución y estado de nuestros alumnos, preferimos proscribir en absoluto el juego de basket ball de las actividades físicas de las señoritas de la Escuela". Omití en esa nota algo que debí haber dicho a mi superior, y que ahora me permito exponerle a Ud., y es que la pobreza de la gran mayoría de nuestros estudiantes me hace temer que su alimentación no sea la adecuada a las actividades del deportista.

Podría darle otros muchos detalles; pero no quiero fastidiarlo. Pienso que lo anterior basta para probarle que mi gestión y la del profesorado, en ese sentido, no es hija de la ignorancia temeraria que Ud. sospecha, sino de una meditación seria, y precisamente, de un deseo de conservar la salud de nuestros alumnos. Mire Ud. que el Comisionado

General de Educación nos da la sospecha de que el basket-ball "puede causar daño a niñas de constitución delicada, causándoles serios trastornos orgánicos especialmente en sus funciones generativas". Nosotros no podemos abstenernos de pensar en la futura madre. Debemos ante todo pensar en ese vaso, santo y frágil, que contiene el germen de la posteridad, y queremos defenderlo. Particularmente, simpatizo con la combatividad de los varones; el varón es el centinela que defiende ese sagrado tesoro de la maternidad; la mujer no nació para combatir, y en eso estoy con Ruskin, aunque a algunos pueda parecerles que me quedo atrás. Deportes que estimulan la combatividad buenos son para varones; para la mujer, quién sabe... Esto metiéndome ya en cuestiones de educación moral que sería preferible dejar para otra ocasión.

En resumen: la Escuela fomenta el ejercicio físico de sus alumnos, pero proscribire todo aquello que sea sospechoso de causar un perjuicio en la salud. Somos prudentes, eso es todo, y de esa prudencia no ha de sacarnos sino un convencimiento provocado por una investigación científica que nos merezca toda confianza".

29-8-1935.

EL BALONCESTO Y SUS CONSECUENCIAS TRÁGICAS EN LA MUJER

RAÚL BLANCO, Prof. de Educación Física

Lima, 1934.

Sr. Presidente del Comité Nacional de Deportes,
Presente.

Distinguido señor y amigo:

Después de meditar si debía hacer esta declaración y cooperar así con el Comité que Ud. tan dignamente preside y, basado en que he sido el único Asesor técnico que ha tenido el C.O.P., y por haber dedicado mi vida profesional a la Educación Física y haber tenido la oportunidad de dictar orientación científica y reglamentaria a la juventud peruana, que tan benévolamente siempre me ha acogido, me he permitido poner a la consideración de la entidad máxima de los deportes las siguientes observaciones personales, que estimo sean dignas de estudio por ese Comité Nacional.

Estas observaciones técnicas ojalá no lleguen a herir susceptibilidades de los personajes y Federaciones a los cuales hago notar mi interpretación del reglamento y orientación técnica científica.

Basket ball masculino practicado por señoritas.

Sentí mucho el receso de la Federación Femenina de Deportes; pues no encontré la razón porque se la elimi-