

20.5
24 e

educación

Sumario:

INFORMACION PEDAGOGICA.—Literatura Infantil, por Carlos Luis Sáenz. Los Centros de Interés, por Oscar Bustos A.

INFORMACION PSICOLOGICA.—Curso de Psicología (Lección Octava) por D. Roustan.

INFORMACION METODOLOGICA.—Planes de Trabajo para la aplicación del Método Decroly en Primer Grado. (Planes Segundo, Tercero y Cuarto) por Evangelina Gamboa A. — Geografía de España y Portugal por J. P. V. El Presbítero don Florencio del Castillo por Victoria Quesada S.—Dos Problemas para Sexto Grado por J. Gally.

EL RECUERDO DEL MAESTRO.—Homenaje de la Escuela Mauro Fernández por Anita Tristán F; De la Escuela Vitalia Madrigal por Victoria Van Huffel.—De la Escuela Juan Rafael Mora, Niñas, por María de los Angeles Carvajal.

EDUCACION MORAL.—El Camino del Exito por Paul de Vuyst.

VIDA ESCOLAR. — Informe por León Avila.

24

Diciembre, 1935

San José, Costa Rica

€ 0.25

IMP. ESPAÑOLA

educación

Organo de la Asociación de Inspectores
y de Visitadores Escolares

No. 24

Cuarto Tomo

Diciembre 1935

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA

Literatura Infantil

Conferencia leída en la Semana del Maestro efectuada bajo los auspicios del Instituto Hispánico de Costa Rica.

La literatura para niños es uno de los más interesantes problemas que pueden ofrecerse a la meditación del maestro preocupado, del padre inteligente o del crítico de obras literarias.

Podemos decir que es un lindo problema de la cultura íntegra del espíritu, por las proyecciones que ofrece, tanto hacia el desenvolvimiento del alma infantil, como hacia el alma popular o individual en trance de creación artística literaria.

Problema que ofrece amplios continentes para la exploración científica y para las realizaciones originales de temperamentos creadores.

Desde luego, en este trabajo no pretendemos dar soluciones completas, ni sentar conclusiones últimas acerca de los diversos aspectos del problema: nos limitaremos a una visión, más o menos global del asunto y a anotar reflexiones que nos han inquietado en torno de más de un aspecto de la cuestión, a lo largo de nuestras lecturas y en la práctica de la sala de clase.

Nos hemos apasionado por un concepto que juzgamos básico en este asunto de literatura para niños; tra-

haremos de presentarlo nítido a la consideración de los oyentes, para buscar aquiescencia o para despertar controversia, que juzgaríamos utilísimas.

El concepto es el siguiente: la literatura para niños debe ser literatura, no pseudo literatura y, mucho menos, literatura confeccionada con recetas de una falsa puerilización del material artístico.

LA LITERATURA PARA NIÑOS DEBE SER LITERATURA. — La vuelta del espíritu del niño hacia la realidad, hacia la vida, hacia toda su magnífica y protéica plenitud, que está operando la nueva educación, implica que el educador, junto con sus alumnos rompa la cáscara de huevo que es la tradicional sala de clase con sus modelos y esquemas acartonados y verbalistas, y se sumerja, sin miedo, en la naturaleza viva, a ver y a observar, a pensar y a soñar, a vivir y a crear, con toda la virtud del hombre libre.

Esta vuelta a la realidad, potenciada en el conocimiento de leyes más verdaderas acerca del desenvolvimiento del espíritu humano, nos lleva a restituir al niño su herencia literaria a la que tiene legítimo derecho y que le fué negada por la escuela tradicionalista a base de una infravaloración de la capacidad de gozo estético, que es posible hallar en el alma del infante.

Muchas generaciones de estudiantes, en la época más propicia para subir en aventura espiritual a la nave de Argos de la obra literaria maestra, han sido defraudadas con una enseñanza literaria cuaternista, muerta, seca; sin vibración ni profundidad; con una enseñanza literaria de epitafio, en la que se aprende el año del nacimiento y el año de la muerte del autor junto con la letanía de una lista, más o menos larga, de sus obras.

El joven repite fechas y nombres. Memoriza citas de segunda o de tercera mano; aprende lugares comunes que reemplazan el propio juicio crítico; escribe una o

dos selecciones hechas al gusto del profesor y la obra de arte queda así embalsamada, momificada para la eternidad, en la pirámide egipcia que es la educación enciclopédica secundaria de nuestros días.

El estado de cosas es aun lamentable: no es ésta la ocasión de delinearlo, pero no queremos dejar de apuntar lo siguiente: el estudio de la lengua materna, reducido a una absurda memorización de reglas gramaticales, ha producido espíritus superficiales e insinceros, charlatanes que enristran palabras para disimular ausencias de pensamiento o vibraciones genuinas de afectividad noble, espíritus incapaces de la delectación que surge, como un perfume inconfundible, de la contemplación de la obra maestra; espíritus groseros que rellenan su vacuidad con las páginas de la revista peliculara o de la prensa amarilla, o de los almanaques de las boticas.

El niño y el joven, tienen tanto derecho a la contemplación directa de la obra de arte, como a la contemplación del cielo estrellado, del árbol del camino, o del rostro de la madre resplandeciente de ternura.

Es el artista eminentemente generoso; su obra se ofrece, sin restricciones, aunque en toda su profundidad, al alma del hombre; su jardín o su templo tienen las puertas abiertas para todo el que quiera entrar; pero un falso concepto nos ha llevado muchas veces a hacer con la obra de arte lo que hace el detestable filisteo, el *nouveau riche*, con su jardín o con su palacete, a poner en ella, para que lo lea el niño o el joven, el pedante aviso: «Se prohíbe la entrada».

Y si no es la genuina obra de arte la que se entrega, como fecundador, a la contemplación del espíritu del niño, mejor no se entregue nada. O ponemos al niño en contacto con las creaciones vitales profundas salidas del genio creador, o negamos definitivamente para su alma estas fuentes prodigiosas, pero no las sustituyamos por caricaturas o mistificaciones de ellas.

LITERATURA DE RECETA.—Nada más detestable que

esos escritos para niños hechos con receta y administrados en cucharaditas de agua azucarada, que ni gustan a los niños ni los nutren y que acaban por asquearlos.

Un buen número de escritores, llamémoslos así por la costumbre, llevados de la falsa idea de que el niño no entiende la obra de arte, de que no es capaz de revivirla en su emotividad, se imponen la tarea simplona de escribir con receta obras que ellos calculan cortadas a la medida del alma de su público infantil.

En todas estas obras apunta el deseo de hacer para el niño un mundo arregladito, clasificado, sin asperezas de lenguaje, un mundito simple que pueda ser tan fácilmente digerido por el lectorcillo, como una píldora confitada. En todas estas obras insulsas se percibe el fantasma de ese homúnculo, ese hombre pequeñito que es el niño teórico, creado en la mente de tales escritores. Proyectan dichos autores su mediocre psicología de adultos en un mundo preestablecido, limitado por concepciones superficiales acerca del alma del niño, y logran así creaciones pesadas, desprovistas de gracia, que ni son infantiles ni son literarias. Páginas muertas del herbario. Lenguaje aniñado y gramaticista. Lenguaje lugarcomunero. Lenguaje de salón de gente bien. Tipos anodinos. Caracteres de bondad, rectilíneos y teóricos. Niños prodigios, moralidad pedante, fea como los papeles de atrapar moscas. En fin, obras sin estilo, sin vibración. Falsas en cuanto a la penetración del mundo del niño, y falsas en cuanto al elemento básico de la creación estética: la vitalidad creadora que, en esfuerzo sincero, partiendo de una porción de la realidad, la trasmuta en valor artístico.

Se siente en estas obras escritas para niños la monotonía del que desarrolla una serie de argumentos escolásticos, y a ellos se atiene, sin penetrar en la misma vida de la joven alma creciente. Creaciones basadas en preceptos, que resultan algo así como monigotes mecánicos, en comparación con niños vivos, creados por la

vida en la alegría y en el peligro del amor y de la muerte.

Creaciones de un artificialismo abominable en que abundan las Susanitas y los Ricarditos; niños modelos que jamás robaron una fruta; que jamás rompieron sus ropas; niños que nunca disgustaron a la mamá y que siempre saludaron al maestro o ayudaron al ciego a pasar la calle. Niños que son entes internacionales de una modosidad estandarizada y que se asustarían del vocabulario de Don Quijote, o del ingenio aventurero de un Michael Gold o de un Máximo Gorki.

Sírvanos en esta oportunidad el testimonio de Anatole France: «Debemos dar a los niños obras escritas especialmente para ellos? La experiencia responde a esta pregunta. Es curioso que los niños muestren a menudo un desdén extremado hacia las obras escritas para ellos; lo cual es muy explicable: los niños comprenden desde las primeras páginas, que el autor hace un esfuerzo por entrar en el mundo infantil en vez de transportarlos a otros mundos, y ésta es la causa de que no encuentren en su obra la novedad de lo desconocido, de que el alma humana está sedienta en todas las edades. Los pequenuelos ya se sienten poseídos por el ansia curiosa que distingue a los sabios y a los poetas. Quieren que se les descubra el universo. El autor que los repliega sobre sí mismos y los retiene en la contemplación de sus propias *niñerías*, los aburre cruelmente. Y es a esto a lo que se dedican por desgracia cuantos escriben para los niños. Quieren hacerse iguales a ellos y se presentan como niños faltos de inocencia y de gracia.

Recuerdo un «Colegio Incendiado» que me dieron a leer con la mejor intención del mundo. Tenía yo siete años y lo consideré una estupidez. Si llegan a darme otro «Colegio Incendiado» me hubieran hecho aborrecer los libros que yo adoraba. Es preciso ponerse, me dirá usted, al alcance de las inteligencias infantiles. Sin duda; pero se consigue mal por el medio empleado generalmente, que consiste en afectar sencillez con un toni-

llo mojigato, en decir, sin gracia, cosas que no tienen expresión y en privarse de todo aquello que encanta o persuade a una inteligencia adulta. Las obras que agradan a los niños más son aquellas en que se presentan magníficas y espléndidas creaciones, donde la perfecta ordenación de las partes forma un conjunto luminoso, y cuyo estilo es enérgico y razonado».

Esto dice el autor de Abeja y de El Juglar de Nuestra Señora.

Pecando por machacar sobre este mismo concepto, queremos agregar un hecho más, que pone a las claras esta falsa idea de la literatura para niños: llevados por una generosidad trivial hemos conocido maestros que se han puesto a la tarea de confeccionar versitos para sus niños, especialmente para alumnos de los grados inferiores; en estos versitos regularmente medidos y con ritmo más o menos pasable, se abordan niñerías antiartísticas y se les cree adaptar al alma infantil con recursos tan externos y risibles como son el uso constante de los diminutivos en las rimas. Este simple hecho dice cómo, con respecto a los niños, se cree todavía que cualquier adulto, con sólo aniñarse, tiene derecho a llenar sus mentes con estos productos, productos que tienen el poder de matar, en su propio nacimiento, el poder creador de la emotividad y de la fantasía adorable de los niños, o el gusto naciente por la lectura, o por las otras manifestaciones del lenguaje, empleado como instrumento artístico.

LA PSEUDO LITERATURA.—Tan poco deseable para el alma del niño es la literatura hecha con recetas, como lo es la pseudo-literatura no escrita especialmente para niños.

Para distinguir la verdadera y valiosa literatura de esta otra falsa y sin valor, es preciso, desde luego, que el maestro posea una educación literaria amplia y seria, que lo capacita para distinguir, con certeza crítica, una de otra. La cultura literaria en el maestro no es

de ningún modo un artículo de lujo, sino capacitación para el desempeño inteligente de su cargo. Permítase-nos dejar así, apenas esbozado este aspecto cuyo ahondamiento nos obligaría a un largo desarrollo que preferimos dejar para otra oportunidad.

FUENTES DE LA LITERATURA PARA NIÑOS.—Una literatura para niños digna verdaderamente de tal denominación, puede constituirse con aportes de estas tres grandes fuentes: 1) la literatura general, 2) la literatura folklórica, 3) la literatura escrita para niños intencionalmente, pero escrita por verdaderos creadores.

Existe una 4^a, la literatura escrita por niños; pero ésta apenas si existe: pertenece al futuro de la nueva educación.

Trataremos en esta oportunidad sólo uno de los géneros de la literatura infantil: la poesía. Señalaremos aplicándolos a algunas de estas fuentes, los principios que pueden guiar al seleccionador de versos para niños.

LA POESÍA PARA NIÑOS.—Alegría vital del niño! Alegría salvaje! Alegría pura de la vida! Poesía pura de la infancia! Mi abuela, descendiente de pipiles y de españoles, era una viejecita enfervorizada por los cultos franciscanos, por eso ponía portal cada año para las navidades. Y estos portales de la abuela, donde la poesía céltica y la poesía pipil se juntaban en una milagrera virtud, realizaban para nuestra alma de niños el caro mundo de lo deseable. Ayudando a crear estos portales vivimos nuestra primera creación estética, rica en fragancias de cidras, piñas, limones y cohombros; deslumbrante de colorines; humana y divina; humana, en las figuritas del portal: indiecitos, pastores, mula y buey; divina, en las tres divinas personas, en la teoría cándida de los ángeles y en el cortejo de los tres Magos.

Qué niño no ha sentido este deseo de volar hacia el mundo de sus maravillas?

«El niño es un heroico creador de leyendas. Cuanto toca su alma queda transfigurado, y su paisaje se compone casi exclusivamente de desiderata. Todo lo que ve

en torno suyo es como debía ser y, lo que no es así no lo ve. Los vicios mismos, hasta la muerte y el crimen, quedan purificados por su alquimia espiritual y le presentan sólo su vertiente atractiva. Mi hijo, que tiene una sensibilidad de caballero de la Tabla Redonda, prefiere, sin embargo, entre sus juegos, aquél en que pueda hacer de ladrón; y es que su alma sólo deja pasar del ladrón real aquellas cualidades en efecto deseables: la audacia, la serenidad, el afán de aventura. Del mismo modo, la muerte es para los niños una variación del escondite: el hombre se ausenta para reaparecer en medio de la alegría general. Por eso, en los cuentos de hadas, la muerte suele ser la carretilla que se toma para una resurrección. Esta literatura, genuinamente infantil, ha proyectado, sin darse cuenta, el secreto de la psicología pueril sobre ciertos objetos simbólicos, dotados de mágica eficiencia. La «mesita compóntel» la varita de virtudes, poseen la gracia de convertir el universo en un paisaje habitado por cosas deseadas». J. Ortega y Gasset, en *Biología y Pedagogía*.

No citaremos la opinión basada en las investigaciones que muchos sabios psicólogos del alma del niño sustentan acerca de la legitimidad, de la necesidad, de dar al niño este nutrimento deseado que es la obra de arte; pero si no existiesen estas pacientes investigaciones que nos descubren la curva de los intereses del niño, y cómo la poesía tiene lugar legítimo en la evolución de su psique, bastaría con que echáramos una mirada sobre los maravillosos recuerdos de nuestra infancia para hallar confirmadas en nuestra propia experiencia tales observaciones. Qué niño no ha jugado con los sonidos, con las palabras? Qué niño no se ha deleitado repitiendo aquellas palabras desprovistas de toda lógica, pero llenas de musicalidades y fantásticas resonancias con que contábamos el quedó?

Una, dona, trena, cadena, la vaca de vela, Benito, velón, etc.

Y así tenemos que la primera poesía para los parvulillos hemos de ir a buscar donde ellos la encuen-

tran de manera espontánea; en los labios del pueblo, en los labios de la madre, en la literatura folklórica.

LAS CANCIONES DE CUNA.—Todo un género poético ingenuo y gracioso, pleno de ternura y de un valor estético innegable, a pesar de su brevedad, porque en arte, como dice Gorki, lo valioso no es la cantidad sino la calidad. La canción de cuna, tanto como las canciones de ronda, a pesar de su ilogicidad, tienen con frecuencia el alto interés del ritmo y de la rima que fascinan el alma del niño. No surge acaso la canción de cuna de los labios de la madre o del padre anónimos que la crearon, en contemplación de ese trozo de la realidad que es el hijo, pegado a su corazón, y para el cual ellos desean un mundo mejor? No estiliza la canción de cuna, con finura y con belleza, ese deseo de donarse totalmente al ser nacido de la propia entraña, y de donarle el universo entero con sus mares y su sol y su luna? No vibra en la cunera ese sentimiento tan raramente explotado, con pureza tan transparente, en otros géneros literarios, que es la ternura? La canción de cuna folklórica, tiene aquel ritmo apropiado al movimiento de brezar al niño: «Dormite, niñito, cabeza de ayote, si no te dormís te come el coyote». «Dormite, niñito que allá viene el toro, con la cola de plata y los cachos de oro». «Señora Santa Ana, que dicen de vos que sois soberana y abuela de Dios». «Señora Santa Ana, carita de luna cuidame a la guagua que tengo en la cuna».

Por no señalar más que a algunos poetas que en lengua castellana han estilizado este brote floral del alma popular, la canción de cuna, citamos a Lope, a Góngora, a José de Valdivieso; y, entre los modernos, a Unamuno, a Gabriela Mistral, a Juana de América, al gran Alberti, a García Lorca, a Rafael Alberto Arrieta, a Adriano del Valle, a Rogelio Buendía, a Tomás Garcés.

De la canción de cuna, cuya honda ternura dejó Silva palpitando para siempre en su poema: Aserrín, Aserrán, los maderos de San Juan... pasa el alma del niño a gozar con los juegos rimados, con las canciones de

ronda, con los villancicos y con las coplas. Estos géneros nombrados, más algunos romances, pueden formar el acervo donde el maestro coseche la poesía para los niños de la escuela maternal y del primer grado de la escuela primaria.

Y se señalan estos géneros porque en ellos hay musicalidad, porque no obligan a largas memorizaciones, porque en ellos hay una imaginería eminentemente asequible a la fantasía infantil, porque en ellos predominan el lenguaje de colorido y la palabra de valor tonal.

Recordemos que al niño le gusta jugar con la música de palabras cuyo sentido no logra alcanzar plenamente y que esta poesía la ofrece con abundancia. Damos algunos ejemplos:

Requiebros. A dormir va la rosa de los rosales; a dormir va mi niño porque ya es tarde. Eres como la avellana, chiquita y llena de carne, chiquita y apañadita, como te quiere tu madre. La voz de este niño mío es la voz que yo más quiero, parece de campanita hecha a mano de platero. La cuna de mi hijo se mece sola, como en el campo verde las amapolas. Pajarito que cantas en la laguna, no despiertes al niño que está en la cuna.

Por no hacer muy larga la ejemplificación no citamos aquí las canciones de cuna de Gabriela Mistral yá que habría que citarlas todas, y damos las siguientes:

Nana, de Rafael Alberti.

La mula cascabelera, y el niño chiquitito dando vueltas por la era. Glín! Glín! ya está dormidito, y la tarántula, madre, al pie de su madriguera.

El niño malo, del mismo.

A la mar si no duermes, que viene el viento! Ya en las grutas marinas ladran sus perros. Si no duermes, al monte, vienen el buho y el gavilán del bosque! Cuando te duermas, al almendro, mi niño, y a la estrella de mental!

El niño de la media luna, de Unamuno.

La media luna es una cuna, y quién la briza? Y el niño de la media luna, qué sueños riza? La media luna

es una cuna, y quién la mece? Y el niño de la media luna, para quién crece? La media luna es una cuna, va a la luna nueva, y al niño de la media luna, quién me lo lleva?

Qué niños no aprenderán espontáneamente, con el encanto con que se aprende aquello que no se nos obliga a aprender, estos dulces cantares que al borde del sueño infantil despliegan sus alas de belleza?

CANTARES DE RONDA.—«El nacimiento de la poesía en la humanidad y en el individuo forman estrecha asociación. La ascendencia de la poesía, yendo a su recto origen, comunica su nacimiento aliado a la música y a la danza. No constituyó desde el principio una actividad independiente, dirigida a sí misma. Tenía su ligazón a la trinidad que recogía toda la exaltación estética de los primeros pueblos. La danza, la música y la poesía, existían en un conjunto que encierra toda una etapa de la filogenia del sentimiento estético. Sólo más tarde, con el transcurso de la evolución, la poesía va acentuándose con intención cada vez más marcada. En los comienzos del individuo, no se repite este hecho? La ronda resume el impulso estético de esta edad, como la danza es el arte fundamental de los pueblos primitivos. La ronda se caracteriza por su expresión rítmica. En ella, la poesía tiene calidad de embrión. Su suerte no se anula, pero queda regida ahí dentro. Vive también suelta, pero flotante sin control ni acomodación. Es la ronda quien la oprime manteniéndola en colisión de ritmo». Se expresa así el chileno H. Díaz Casanueva, en el prólogo de un excelente florilegio de poesías para niños, libro que debía estar en todas las bibliotecas escolares de la República.

Las canciones de ronda, son en los niños la primera manifestación del arte dramático, y sabemos que el niño prefiere siempre ser actor a ser espectador. Estas canciones dan oportunidad para el mimo imitativo que traduce una capacidad incipiente de apreciación, no por eso poco valiosa. Recordemos a San Selerín que nos enseñó

a imitar al zapatero, al carpintero, a la lavandera, etc. Recordemos la *Pájara Pinta*.

Corro. «Estaba la pájara pinta, sentadita en su verde limón; con el pico recoge la rama, con la rama recoge la flor. Ay, mi amor!

(La niña pájara pinta, en el centro del corro, hace lo que dice la canción).

«Me arródlilo a los pies de mi amante, fiel y constante; dame una mano, dame la otra, dame un besito de tu linda boca». (Tapándose la cara). «Pero no, pero no, pero no; pero no, que me da vergüenza. Pero sí, pero sí, pero sí, amiguita te quiero a ti». (Se besan, y la niña que fue elegida, es ahora la pájara pinta.

VILLANCICOS, COPLAS.—Como nacidos directamente para la canción navideña y muchos para la canción acompañada con mímica de pastoril adoración, los viejos y deliciosos villancicos castellanos ofrecen a nuestro entender una mina, casi inexplorada y abundantísima. para la selección de versos infantiles. Muchos de ellos ofrecen la estructuración dialogada y son fácilmente dramatizables. Su alianza con la música y con la danza los adecúa cabalmente al interés expresivo sensorial y mímico del alma del párvulo.

La estructura del villancico y la de la copla popular son el reflejo directo del alma que los creó y tienen verdaderos aciertos de armonía logrados, como lo hace notar Cejador y Frauca, con el recurso de la intercalación de versos cojos, que resultan expediente artístico original para romper el machaqueo del ritmo monótono «Hay que añadir que aquí tenemos los mejores modelos del habla castellana limpia y castiza del pueblo de la mejor época, sin retoques de escritores cultos. El pueblo no emplea la lima con la minuciosidad que los poetas cultos y acaso cuando creemos que falta lima, de hecho no hay sino propósito de variar el ritmo. De todos modos págase más el pueblo de la sincera, briosa y sentida expresión, en que consiste el alma de la poesía, que no de formularías regularidades».

Por este otro hecho, por ser poesía popular creada al calor del sentimiento y de la exaltación estética, es poesía que va directa, a despertar resonancias en el cacolillo azul que es el alma pueril. Veamos los dos siguientes, ambos anónimos: 1) «Para arrullar al amor, desveladito y al hielo, le previenen los zagales pastoriles instrumentos.

Qué suaves, qué sonoros, qué apacibles y qué tiernos! Y dice un zagal, ta, ta, ta, que el Dios Niño durmiéndose va. Y canta un pastor: ro, ro, ro, que dormido se queda mi amor. Del céfiro blando herido un laurel, sus hojas suspiran, ce, ce, ce, que se queda dormido mi bien».

2) «La danza que es de espadas así se vió sonar, chas, chas, chas. En una soldadesca sonaba así el timbal: tan, tañ, tan. Los negros a lo cuervo cantaban al bailar, cras, cras, cras. Panderero a lo aldeano sonaba a lo patán, pan, pan, pan. Sonaban las tejuelas con este repicar, tras, tras, tras. Sonaba un paloteado con eco desigual, plan, plan, plan. Y acordes, sonoros, alegres, festivos, se enlazan unidos con dulce compás el chas, chas, chas; el tan, tan, tan; el cras, cras, cras; el pan, pan, pan: el tras, tras, tras; y el plan, plan, plan».

No nos conformamos sin hacer otra cita que viene a dar fuerza a los conceptos anteriores y no nos conformamos por dos razones: primera, la maestría del autor de quien la tomamos, don Ramón Menéndez Pidal, el eminente maestro, investigador de tantos aspectos de nuestra lengua y de nuestra literatura; segunda, por el valor intrínseco que sus palabras tienen. Dice el sabio: «El carácter más saliente de esta poesía, la primitiva poesía lírica española, frente a la otra, la erudita, es ser eminentemente sintética. Trata motivos elementales de la sensibilidad y ante la impresión del conjunto se desentiende de todo análisis interpretativo; la síntesis de la expresión domina en este arte lo mismo que en las lenguas primitivas, por eso una frase exclamatoria es la forma completa de muchos villancicos, como la interjec-

ción es la enunciación más directa del sentimiento, sin mezcla de ninguna labor reflexiva. Es una poesía que por su misma íntima naturalidad se extiende a manifestaciones colectivas en coros y danzas y se extiende también a muchos momentos de la vida ante los cuales la poesía culta no reacciona; la lírica antes que ser sólo literatura, fue algo más, la flor que espontáneamente se abre al calor de toda emoción vital. En el ritmo complejo de esas canciones, que suele ser de una ametría arcaica, el idioma recibió su primera modelación musical por obra de oscuros y anónimos artífices. Siempre será para el artista una contemplación llena de atractivo la de esta poesía de formas fugaces que nunca se interna en las complejidades de la concepción ni en las singularidades de una expresión exquisita; con la mayor sencillez de recursos, con un simple germinar de elementos naturales, lo intenta todo, y sobre mil gérmenes que se hunden en el polvo de la ineficacia surge a veces en su pura desnudez y se eleva y vuela con el canto eterno de la vida lograda, que triunfa».

Creemos haber señalado las características que debe tener la poesía destinada a los párvulos. La poesía para los niños mayores debe siempre basarse en el despliegue, que a las diversas edades, tienen los intereses infantiles. Para ahorrar tiempo, dispénsenos ahora de hacer el largo recorrido que la demostración de tal principio nos demanda. Terminaremos con algunas consideraciones metodológicas acerca de la poesía en la sala de aprendizaje.

ASPECTOS METODOLÓGICOS.—La poesía, en la escuela tradicional, nunca ha tenido un valor sustantivo como elemento de desarrollo al servicio de la emotividad del niño y menos de su actividad creadora. Lo que decimos de la poesía pudo decirse, *mutatis mutandi*, de la música y del dibujo. La escuela tradicional, intelectualista, desdeña todo el venero de la sana emotividad infantil. De aquí que la actividad artística del alumno no halla oportunidad para mostrarse ni para desplegarse en tal

escuela. El maestro de la escuela tradicional, desconocedor de los jalones de la psique infantil, lleva la poesía a la clase, seleccionada con un pobre criterio de sencillez, y, atentando contra la esencia misma del goce estético, empieza por imponerla a los educandos, mediante un improductivo trabajo de análisis intelectual. Tal trabajo está dirigido a que los alumnos *entiendan, comprendan* la poesía. Sin pensar que una poesía es infantil «no porque sea accesible de repente a los niños, sino porque esté impregnada de esencias infantiles, y a veces sólo, por su acento, por su gracia, por su ingenuidad, por un leve sabor de cosa primitiva, porque no se trata de descifrar la poesía, sino de sentirla. Po esto Paul Claudel exclamaba: «Oh poeta, no explique nada, sólo por ti las cosas se vuelven explicables!» El maestro va analizando estrofa por estrofa, verso por verso. Pide que el alumno, sin interés propio, deshaga el juego maravilloso de las palabras del creador, y que vierta la misma idea con palabras propias; como si tal fuera posible! Interviene el análisis gramatical. Interviene el diccionario. Intervienen, en fin, todos los escalpelos intelectualistas, pero la emoción, la divina emoción, se escapa del poema, como se escapa la vida del cuerpo del animalito que despedaza el vivisector.

La poesía cayó en una hora de clase como un producto extraño, como un aerolito; sin ser esperada ni deseada. Quizás en aquella hora de clase en que el niño estaba más aburrido, menos apto para vibrar emocionalmente. Se trabaja con el trozo poético de una manera análoga a como se trabaja con un tema de geometría. El niño oyó los versos: entendió lo que decían hasta el agotamiento. Luego el maestro los dejó como tarea para una próxima sesión, en que ningún alumno, gústele o no el poema será dispensado del rutinario ejercicio. Ahora, si el poema seleccionado carece de valor estético, puede pensarse cuáles resultados educativos se obtendrán con ejercicios semejantes.

La lección, es una lección para dar conocimientos y está jalonada sobre el expediente de los tradicionales

pasos formales herbartianos. La escuela activa sabe que «para el niño lo bello es lo agradable; que el arte es, para él, la única revelación de un mundo espiritual. Sabe que el arte infantil es el gran arte: cuanto más bella la obra, tanto más debe ser propagada entre los niños». (Julia Sazanova).

No tiene el temor de que el niño no entienda el gran arte. Nos dispensamos de discutir en esta oportunidad el problema de la adaptación de la obra de arte al alma del niño y lo hacemos ya que el asunto está admirablemente expuesto por Carlos Vaz Ferreira en su ensayo titulado: «Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo», recogido en su obra: «Ideas y Observaciones».

La lección en la escuela nueva se concibe como una respuesta por parte del niño a una situación interesante, es decir, como una reacción del espíritu del niño deseoso de saber algo, de hacer algo, de vivir algo. La lección en la escuela activa no es la tradicional lección de exclusividad intelectualista, sino que afecta variados tipos, en conformidad con las actividades ejercidas por el espíritu infantil.

Así, la lección de poesía será una lección de apreciación y, como tal, debe ser vivida por el maestro y principalmente por los alumnos.

Estamos de acuerdo con el claro concepto de Gemma Harassim, quien, según expone su esposo, Lombardo Radice, dice que la hora de la poesía en la sala de aprendizaje ha de ser una hora esperada, deseada, por el niño; una hora de fiesta espiritual; por lo tanto, debe ser buscada por el maestro en vista de aquel propicio momento en que los alumnos tengan la mejor actitud anímica para impregnarse con las más hondas fragancias del poema.

La hora de la poesía no debe convertirse jamás en una hora de ejercitación mecánica marcada por horario rígido.

Logrado en el espíritu del niño, como consecuencia de sus experiencias vitales con las flores, los pájaros, las

estrellas, etc. etc., un deseo intenso de expresión artística, el maestro deberá entonces, y sólo entonces, proveer a su satisfacción. Cómo? Introduciendo en la vida del niño el milagro de una obra de arte auténtica. La sala de clase, si es que en ella se está, deberá, muy especialmente, contribuir con su presentación a formar ambiente adecuado. Y si no es la sala de clase, el rincón más bello del parque, la cima de la colina, la ribera del arroyuelo serán el escenario propicio. El maestro recita íntegro el poema.

Siempre es preferible la declamación a la lectura. De hecho la declamación deberá estar penetrada de una honda comunión espiritual; tal declamación será una re-creación del poema. Sólo el maestro que gusta y siente en sí la poesía será capaz de darla a su público infantil con aquella vibración propia que penetrará en el alma de sus oyentes con prestigios de milagro.

Vibración que puede despertar en los niños la emoción creadora, el deseo de hacer otro tanto.

Bien conducida la hora de la poesía, estamos seguros de que aparecerán los niños que quieran recitar versos escogidos por ellos, conquistados por el encanto que en sí mismo tiene el decir cosas bellas.

El maestro dejará en absoluta libertad a sus alumnos para memorizar los poemas que les gusten. No hay que forzar a ningún alumno a memorizar un verso que no sea de su agrado. Si el maestro ha acertado al seleccionar sus poemas, si los niños gustan de ellos, habrá logrado la finalidad propia que la poesía representa para el alma humana: hacerla vivir en un mundo de nobles emociones.

En tal caso nada tiene que hacer el análisis intelectualista, ni la explicación gramatical, ni la pesca de palabras muertas en el diccionario.

El poema se habrá incorporado, como cosa viva, en el alma del niño, estará en ella, viviendo en ella, penetrándola hasta las profundidades del subconsciente; no será un producto externo que apenas si logra rozar la

superficie de su razonamiento, o caer con pesantez en una porción de su memoria reproductora.

Estos poemas, así vividos, pueden mover al niño, en el rebase de su emoción, a la creación de la obra personal.

Alguno habrá que adapte a la letra del poema que lo entusiasma, una música conocida; otro podrá cantarlo con música surgida de su propia alma. Otro podrá hacer dibujos o pinturas para ilustrar el poema; otro, en fin, podrá ponerle mimos y dramatizarla. Todo esto es posible y aun algo más. Los niños del gran maestro Bakulé lo han demostrado; lo mismo han hecho los niños de Shanti Niketan, la escuela de Tagore.

Creamos en el niño, no dudemos de la capacidad creadora que hay en su espíritu, hagamos, con la varita mágica de la poesía, hagamos que las almas de nuestros alumnos se transporten a ese mundo de lo deseable concebido por el alma de los grandes artistas; mundo ideal y que sin embargo es la fuente de donde se derrama sobre el mundo real, toda esa virtud que lo transforma a través del espíritu del hombre, único ser sobre la tierra que realiza el milagro de poseer plena conciencia de su capacidad creadora.

CARLOS LUIS SÁENZ

LOS CENTROS DE INTERES

Resumen de las conferencias dadas para iniciar los cursos de perfeccionamiento de Primer Grado.

El doctor Ovidio Decroly, fundador del método que lleva su nombre, nació el 23 de Junio de 1871. Hizo estudios de medicina, recibiendo su título de doctor en la Universidad de Gante el año de 1896. Viajó en comisión de estudios por Alemania y Francia entrando en contacto con los centros médicos más importantes de París y Berlín. De regreso a su país, fué nombrado Jefe del servicio de niños retardados y Médico Inspector de las clases de

anormales de Bruselas. En este interesante y vasto campo de estudio y experimentación empezó sus ensayos educacionales.

En 1901 fundó el Instituto para retardados y anormales de Ucle a fin de poner en práctica sus ideas y controlar los resultados de las investigaciones psico-pedagógicas que empezaba a ensayar.—En 1907, crea—en la calle del Ermitage—su famosa escuela para anormales, cuya divisa era “*escuela para la vida y por la vida*”.

Profesor de la Universidad de Bruselas, de la Escuela Normal de profesores, ha influido notablemente en la transformación del sistema escolar belga y de muchos sistemas de otros países a donde fué llamado para que explicara su método y dejara en marcha algunos ensayos. Los Estados Unidos de Norte América, Colombia, Uruguay, Argentina etc. tuvieron la suerte de tenerlo y de recibir directamente sus enseñanzas. Los demás países han enviado misiones de educadores a beber en la pequeña escuela del Ermitage las sabias enseñanzas del maestro. Los congresos internacionales de educación nueva lo han tenido siempre entre sus más entusiastas leaders. Es así, cómo, sin exagerar, el método Decroly es conocido y practicado en casi todo el mundo.


Desgraciadamente, el año penúltimo, en pleno trabajo, lo sorprendió la muerte dejando—según él—inconclusa su obra. Pero la semilla está lanzada y los que hemos sido sus discípulos o hemos tenido la suerte de conocerlo e intimar con él, seguiremos sus huellas laborando porque el niño pase sus años juveniles en medio de la alegría de un trabajo escolar libremente realizado.

Trataremos de analizar brevemente las ideas directrices de Decroly, siguiendo las disertaciones que sobre su método le oyéramos, en el Congreso Internacional de Educación nueva de Elsingor, Dinamarca.

Para dar una base científica y colocarlo dentro de lo que debe ser un verdadero método, Decroly empieza por fijar la finalidad de la educación. “*El fin último de la educación, nos dice, es el desarrollo de la vida. Ya que el destino de todo ser, es antes que todo vivir.*” De ahí que la escuela deba, por un lado mantener y acrecentar la vida y por otro propender a que el individuo encuentre en las sollicitaciones del medio las condiciones que le permitan alcanzar el desarrollo apropiado a su constitución orgánica.

Su escuela es más bien biológica. “*Para la vida y por la vida*”.

es su fórmula maestra. Pero en su programa le da una gran importancia al aspecto social, que a primera vista pareciera un tanto descuidado.

Desde el punto de vista psicológico, Decroly basa su método en la "*función de globalización*", que caracteriza a la mente infantil. En qué consiste esta función globalizadora? Si observamos a un niño, especialmente de corta edad, vemos que sus percepciones son totales. Si hacemos dibujar un hombre a un niño, veremos que nos hace algo como esto:  figura en la cual desaparecen los detalles, las partes. Lo mismo sucede si miramos sus reacciones; ellas son de *todo su organismo*. Colocad delante del bebé un juguete y todo su cuerpo se dirige hacia el objeto que ha despertado su curiosidad. Ahora, si de estas observaciones pasamos al lenguaje, veremos también que sus sonidos, sus palabras expresan ideas completas. Un grito al ver a la madre tiene el significado de "mamá yo te quiero"—"Mamá dame eso". Mi niño a un año con la palabra "papú", significaba todo lo que se movía, fuera animal, auto, tranvía, etc.

Todas estas observaciones nos demuestran que la mente infantil percibe y reacciona de muy distinta manera que la del adulto. Percibe y reacciona por esquemas totales y vagos al principio. El análisis viene más tarde, con los años.

Claparède, sirviéndose de una expresión feliz de Renan, llama a este tipo de conducta infantil "sincretismo". El "sincretismo" o globalización, es una especie de visión de conjunto, o más bien la "primera visión general, comprensiva pero todavía oscura e inexacta de las cosas".

En una clasificación de los actos o reacciones de los individuos, Decroly ubica la "globalización" entre el "tanteo", que sigue al acto habitual y la reacción inteligente. Para una mejor comprensión, véase el cuadro siguiente con la gerarquía de las reacciones de un individuo:

- I.—Actos inferiores: reflejos, instintivos, habituales.
- II.—Tanteo.
- III.—Globalización.
- IV.—Acto inteligente.

Colocada la globalización inmediatamente antes del acto inteligente viene a ser algo como la intuición de Bergson, que le

permite al niño comprender vagamente el mundo y los elementos que lo rodean.

De esta percepción sincrética, globalizadora, la mente infantil va ascendiendo hasta la interpretación y el análisis. El camino que sigue va de lo vago a lo preciso, de lo indefinido a lo definido, del todo a las partes.

La pedagogía clásica que desconocía esta función de la mente infantil, partía también de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo compuesto. Pero lo fácil, lo simple, era determinado con el criterio del adulto. Así, en la enseñanza de la lectura, por ejemplo, lo fácil era el elemento, la letra o el sonido, símbolos que representan un complejo proceso de abstracción, al cual ha llegado la mente humana después de siglos de civilización, mientras que, de acuerdo con la función globalizadora, lo fácil, lo sencillo, lo simple es el todo, la idea que va en cada palabra o en la frase que representa algo que el niño quiere, algo que comprende y que es lo primero que debe enseñársele, ya que las partes, o sea los sonidos o las letras pasan desapercibidas para él. Sólo más tarde, cuando la mente ha adquirido cierto desarrollo, cierta madurez, aparece la capacidad para descomponer.

La función globalizadora es el puente de unión entre las actividades inferiores de la mente y las actividades inteligentes, como lo hemos visto en la jerarquía de los actos individuales. Es espontánea en el niño y le permite las primeras adquisiciones sociales y especialmente el lenguaje.

Generalizando esta función globalizadora, Decroly llega en la enseñanza a establecer sus programas a base de *ideas asociadas* y los *centros de interés*, como indispensables para que el niño pueda adquirir en forma vital los elementos que necesita para su vida y que van al programa. El conocimiento no es dado en forma de ramo o asignatura separada, así como lo concibe la mente del adulto, sino en forma de un todo vital, que es considerado bajo los diversos aspectos que interesan al niño. En este análisis van apareciendo las técnicas o conocimientos humanos en función de cada uno de los aspectos vitales que se consideran.

El punto de partida de Decroly en su método es el niño, al cual ubica en un medio determinado y cuyas necesidades vitales deben ser satisfechas por la escuela.

I. *El niño.*—a) El niño es un ser vivo que tiene necesidades