

405
24 e

educación

1937

Sumario:

INFORMACION PEDAGÓGICA. — La Ciencia de la Educación por Juan Demoor y Tobías Yonckheere. (pág. 1).

INFORMACION METODOLÓGICA. — Lecciones de Apreciación por George A. Mirick. (pág. 26). Clases de Educación Física de efectos excitantes por Enriqueta M. Acenarro. (pág. 52). Clases de Educación Física de efectos correctivos por Elvira L. Alzú. (pág. 53). El peñibaye por J. Daniel Flores. (pág. 55). El Descubrimiento de América por Adán Guevara. (pág. 56.)

DOCUMENTOS HUMANOS. — La Educación en Costa Rica por Jorge León. (pág. 59).

37

Enero, 1937

San José, Costa Rica

₡ 0.25

IMP. ESPAÑOLA

educación

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

No. 37

Sétimo Tomo

Enero 1937

INFORMACION PEDAGOGICA

LA CIENCIA DE LA EDUCACION

LA EVOLUCION DEL NIÑO

LAS EDADES ESCOLARES El estudio del desarrollo de la talla y del peso y el examen de las relaciones lineales de los diversos segmentos del cuerpo durante su desarrollo, prueban que los avances orgánicos no son en el hombre semejantes todos unos a otros, y que es lógico mirar separadamente los siguientes períodos:

MUCHACHOS

- 1º De 0 a 1 años
- 2º De 1 a 7 años
- 3º De 7 a 12 años
- 4º De 12 a 15 años
- 5º De 15 a 16 años

MUCHACHAS

- De 0 a 1 años
- De 1 a 6-7 años
- De 7 a 10 años
- De 10 a 13 años
- De 13 a 14-15 años

Cada uno de estos períodos se halla caracterizado por un conjunto de propiedades anatómicas, fisiológicas y psicológicas que no hemos de analizar en detalle, dado que en los precedentes capítulos hemos atraído la atención sobre las particularidades de las edades que interesan especialmente al educador.

Hasta los diez, once o doce años, el niño presenta una salud física casi constante; posee una rapidez y una

precisión en los movimientos características; exterioriza ideas concretas simples, resultado de una actividad psíquica ponderada y no influida en modo alguno por el sentimiento, manifiesta un gran sentido práctico, no conoce el peligro, posee una perfecta sensación de seguridad e ignora la vida interior.

El mundo de sus sensaciones es esencialmente objetivo y concreto y es el mismo para todos. La noción de la personalidad no existe, o por lo menos no influye en la ideación, hasta el punto de que son raras las discusiones entre niños. Solamente aparecen en el transcurso del juego, durante el cual surgen con frecuencia largas sesiones de interpretación.

En ninguna otra época de la existencia puede hallarse una armonía mayor entre las exigencias de la vida y las contingencias exteriores, entre el ideal y la realidad. El niño experimenta ideas que se encuentran esencialmente en relación con todo lo que le rodea. En el mundo de sus sensaciones elementales no existe lugar ni para el ensueño, que engaña, ni para las asociaciones que proporcionan al pensamiento su sello individual.

Entre la mentalidad del niño y la del adolescente, existe una gran diferencia que debe ser atribuida al sentimiento que domina el trabajo psíquico del último y falta en el primero. El niño no puede vivir con el adolescente, cuando le gusta la compañía del adulto. ¿Por qué?

La vida intelectual del niño resume el trabajo de sus centros corticales simples que elaboran los conceptos elementales. La abstracción y la generalización surgen más tarde en centros rudimentarios todavía. Si el adulto quiere eliminar temporalmente sus conceptos generales y sus actividades especulativas, forma ideas simples idénticas a las del niño. Desembarazado del factor sentimiento o por lo menos libertado de la dominación sentimental, ve y oye absolutamente como un niño y razona, como éste, elementalmente. El adulto y el niño se comprenden, pues, fácilmente; trabajan de la misma manera, hasta el momento en que el primero pone en movimiento la actividad asociativa superior

que no es del dominio del segundo, pero que él no puede dejar cómodamente a un lado.

El adulto comprende al niño y el niño comprende la primera parte del trabajo intelectual del adulto. Pueden vivir uno al lado de otro, siempre que el mayor así lo desee.

Pero el niño y el adulto no comprenden al adolescente; el niño, porque no conoce el lado sentimental de la ideación, y el adulto, porque habiendo ya pasado por esa fase de la vida, cree útil criticar la posición espiritual que la caracteriza y exigir su supresión.

¿Cuál es, pues, el factor esencial y diferencial de la mentalidad del adolescente?

A partir de los diez u once años en las niñas, y de los doce o trece en los niños, se presentan las características sucesivas de la preadolescencia, de la pubertad y de la adolescencia, características que se relacionan directamente una a otra, y que vamos a tratar de poner en evidencia.

Los niños, hasta entonces físicamente fuertes, se perturban y aparecen marcadamente la anemia, la fatiga, los trastornos digestivos y los dolores de cabeza. Se manifiestan irregularidades en las curvas del peso y de la talla: con frecuencia el crecimiento se detiene durante algunos meses. Se desarrollan los órganos genitales, y, bajo el influjo de secreciones internas, aparecen los caracteres sexuales secundarios; vello en el pubis, en los sobacos, cabello más fuerte, modificación de la voz, etc.

La psicología se altera. La anterior quietud intelectual y moral desaparece. Una vaga preocupación molesta al niño que se hace irritable, melancólico, batallador, púdico y presumido, y cuya salud general se resiente con frecuencia de esta misteriosa incertidumbre.

Se rompe el equilibrio intelectual. Una sensibilidad dominadora encierra los pensamientos y sus combinaciones. Se forma una personalidad, creación del mismo ser, con frecuencia lo bastante poderosa para provocar decisiones muy bellas, pero deficientes, puesto que son inoportunas. Los elementos sensoriales ex-

ternos no son suficientes para el adolescente: la sociedad del niño y del adulto, que no comprenden las necesidades de su edad, no pueden satisfacerle; quiere, además, vivir al lado de gente de su edad, que son los únicos que pueden suministrarle las bases de su originalidad y discutir con él.

El adolescente quiere gozar de libertad intelectual y moral. Su edad, que es la del idealismo y la de los impulsos generosos, hace exclamar a los padres: «Nuestro hijo ya no es nuestro».

Le gustan el trato social y la discusión. Expresa sus ideas y las formula fuera de todo concepto de duda. Las asociaciones juveniles y sus sociedades de ideales cada vez más amplios: sociedades literarias, científicas, filosóficas, patrióticas, son expresión fatal de esta psicología especial.

Tiene necesidad de aislarse para someterse a la observación interior y sentir las extrañas sensaciones de una nueva y variable cenestesia. Transformado por la pubertad, se entregará fácilmente a los defectos propios de su edad: la masturbación entre otros.

Su actividad mítica es considerable. Su originalidad se amplifica en la vaguedad del sentimiento. Halla ampliamente en la literatura sentimientos y expresiones verbales que dan cuerpo a sus sueños.

La necesidad de amar, el desinterés material y la abnegación, caracterizan esta edad que se entusiasma con facilidad, cuando tiene conocimiento de la vida de los grandes hombres y al pensar, por primera vez, en el porvenir y en la patria.

El adolescente pasa, gracias al nacimiento de esta mentalidad y de esta sentimentalidad, por una fase de individualismo exagerado, acompañado con frecuencia de egoísmo y de cinismo.

Este período de la vida ve aparecer:

1º La amistad, el amor filial o el amor fraternal, orígenes del profundo sentimiento que une a los jóvenes de una clase o de una misma promoción;

2º La necesidad de amar, representada por un amor

vago hacia el otro sexo y pronto hacia una persona determinada del mismo.

3º La necesidad de asociación, que arrastra a los jóvenes de trece a quince años a realizar agrupaciones con frecuencia muy importantes y durables, cuya significación en la historia ha sido estudiada muchas veces;

4º La voluntad y la necesidad de ser tratados como hombres y de tener ocasión de afirmar y ejercitar su personalidad; hacer cosas grandes, bellas y nobles;

5º Un nuevo concepto de la conducta; el adolescente acepta fácilmente la obediencia de una disciplina, aunque sea rigurosa, pero basada sobre la ayuda recíproca de la comprensión de su mentalidad;

6º El deseo de ser independiente, origen del entusiasmo, puesto que éste es la consecuencia de concepciones personales en un determinado dominio de ideas;

7º La vaga interpretación—y por lo mismo misteriosa y melancólica—de las cosas y de las leyes que la lógica no permite todavía analizar.

Hacia los catorce o quince años el racionalista aparece en todo su rigor, su entusiasmo y sus exageraciones, el místico se revela, debuta el poeta con su poema sobre la muerte y también surge el valor, el gran valor que va acompañado del aumento de fuerza muscular.

El joven necesita pronto liberarse. Busca la libertad mientras se desarrollan en él la atención, el amor propio, la vanidad, la responsabilidad, el *self-help* y la voluntad.

Maestros y padres, no olvidemos estas características evolucionales:

1º Permitamos (y favorezcamos) las asociaciones de jóvenes. Vigilemos, a distancia, las camaraderías que surgen, las asociaciones que nacen, viven y desaparecen. Procuremos que los grupos de jóvenes posean y conserven un ideal noble destinado a evocar más tarde, en los adultos, poderosos factores de progreso;

2º No separemos brutalmente a los jóvenes y a las jóvenes. La necesidad de ellos de verse y oírse existe y no podemos destruirla. Pero tratemos de que estas reu-

niones posean el carácter de salud sentimental que conviene. Adultos, no nos contentemos con sonreír, con prohibir o dejar hacer; la cuestión es delicada. Miremos, discutamos y tengamos en cuenta los deseos de los adolescentes y sus aspiraciones, que han sido las nuestras... en otro tiempo;

3º Dejemos a los jóvenes y a las jóvenes su libertad psíquica. Respetemos su naciente personalidad, con frecuencia extraña. Mostrémosles frecuentemente su ignorancia para evitar el nacimiento de la suficiencia y del orgullo. Con eso impediremos que la juventud se contente con el «sobre poco más o menos» y olvide la necesidad de querer;

4º Tratemos al adolescente como ser que razona y que discute, que ve con amplitud y en grande y que ama. Mantengámosle en la buena vía por medio de una disciplina razonada, haciendo un llamamiento a su dignidad;

5º Ejercitemos la voluntad por medio del ejercicio físico y del cumplimiento del deber;

6º Permitamos al adolescente que exteriorice su misticismo y sus ensueños filosóficos. Pero llamémosle de cuando en cuando a la realidad; que aprenda a conocer la vida. Debe costear la miseria y el dolor; que sea abnegado y se esponga; por ese mismo hecho habrá estado en la gran escuela del perfeccionamiento moral. Ejercitemos a nuestros jóvenes y a nuestras jóvenes en la caridad activa, comprendida y sentida;

7º Permitamos, en fin, al adolescente que se emancipe. No le retengamos demasiado tiempo a nuestro lado. Habitúmosle a que se guíe y se conduzca a sí mismo. Admiremos siempre en él la sinceridad y temamos que con el propósito de «llegar» aprenda el arte de aparecer y de ocultar. Que sea siempre «él», que tenga su idea y que respete el pensamiento de los demás.

El niño es un candidato.

Evoluciona, se crea imitando, imaginando y ejercitándose. La muchacha progresa más de prisa que el muchacho; es, pues, adulta antes que él. Pero como ha ex-

perimentado durante poco tiempo, alcanza en general un desenvolvimiento final menor.

Hemos estudiado en un capítulo anterior cuáles son los determinantes esenciales de la actividad infantil. Los intereses y las tendencias que solicitan la juventud son características de un número determinado de períodos evolutivos que, lejos de encontrarse claramente separados, se relacionan, por el contrario unos a otros, y hasta se alían y se combinan.

El educador debe comprenderlos y respetarlos. Al hacerlo así crea la alegría que corresponde a la manifestación regular de una función orgánica, y no haciéndolo perturba la fisiología y provoca el dolor.

La escuela debe satisfacer las demandas del niño y dejar que broten espontáneamente en él sus necesidades y sus deseos; hace surgir así la dicha que estimula al esfuerzo y vivifica el trabajo. La escuela susceptible de dejarse guiar por las exigencias de la juventud y de la sociedad es la escuela de la vida, así como también lo es de la alegría y la actividad.

EL JUEGO Desde el momento en que queremos hallar el factor esencial del progreso pedagógico en la alegría y la felicidad, no es inútil tratar de definir lo que es el juego.

Los animales juegan, el adulto continúa jugando durante toda su existencia. El juego es una característica de toda vida normal. Solamente, en efecto, no juegan los debilitados o los convalecientes, que no tienen fuerza y los anormales, imbeciles o idiotas, que no tienen idea siquiera de lo que es el juego.

Las madres—educadoras de instinto—se inquietan respecto de la salud, de la inteligencia y de la moralidad de los niños que no se divierten. Esta aprensión corresponde a la observación general de que la normalidad va acompañada de juego y de que el juego es la consecuencia y la causa de la evolución regular.

¿Por qué el juego es universal? De la multitud de teorías expuestas escojamos la que define mejor sus ca-

racterísticas; aun cuando no llegue a aclarar completamente el fenómeno, nos proporcionará la explicación más interesante desde el punto de vista pedagógico.

La vida es la expresión del conflicto de energías que nacen en la economía bajo el influjo de los fenómenos químicos generales. Vivir, es gastar fuerza, que, por otra parte reaparece sin cesar. Pero parece que el trabajo que solicitan los órganos haciendo nacer lo que es necesario a su continuación no los agota, sin embargo, totalmente. Persiste un exceso que se revela a través de los tejidos, provocando gastos de lujo sin utilidad inmediata, pero evocadores de nuevos desenvolvimientos.

Ahora bien, como estos gastos de lujo no desequilibran el conjunto, van acompañados de placer y tienden a hacer perseverar el ejercicio que dicta el progreso.

Las actividades del juego se exteriorizan a través de las estructuras que representan la herencia y la adaptación actual del niño, y que caracterizan las causas y los efectos de su existencia; tonifican así todas las manifestaciones de su personalidad y proporcionan al hombre de mañana su propia individualidad.

El niño sufre el medio social; los juegos se hallarán influídos por todo lo que obra sobre lo que le rodea. Imita la vida compleja que entrevé: sus juegos grabarán en él los rasgos del medio al cual pertenece.

La actividad lúdica constituye un estímulo que nada puede reemplazar, porque forja el carácter, conforme a las herencias, a las adaptabilidades y a las condiciones de la vida intelectual y social.

Si el juego representa verdaderamente la aplicación de las fuerzas vivas más íntimas del niño, es necesario que el educador le observe y le defina exactamente, a fin de utilizarlo con exactitud. Desgraciadamente no siempre ocurre así y con frecuencia el adulto equivoca el camino.

La madre crítica con severidad al pequeño entusiasta que reúne con cuidado, trabajo y placer un ramo de flores durante un paseo y cuando llega al final de la jornada, el momento de volver, lo tira. El niño ha teni-

do el placer de responder a un deseo y a una necesidad y el juego le ha proporcionado todas las excitaciones verdaderamente eficaces. Su móvil no era poseer las flores, sino cogerlas, agruparlas, crear belleza... Pero el ramo se hace pesado y no interviene en ningún juego; es un estorbo y por eso se le abandona. Y la madre se equivoca cuando reprende por eso.

El adulto no razona siempre y se equivoca con frecuencia. Ejemplo: Un nene golpea sobre una mesa porque el ruido le interesa; el padre le grita bruscamente "¡Basta!" El pequeño vuelve a empezar todavía una o dos veces el movimiento condenado y después se detiene, mientras le espera una reprimenda seria... e injusta. Cada uno de los estadios del juego constituye, en efecto, un excitante que despierta el reflejo fatal, y cuando ha sido formulada la orden de terminar, ya había surgido una excitación y la respuesta debería sobrevenir necesariamente. Los juegos de los adultos, terminan también progresivamente, lo cual prueba que sus fases sucesivas, encadenadas con regularidad, se despiertan una a otra, se dirigen y se ordenan.

Por desgracia, este principio fundamental es olvidado con frecuencia en la educación. Cuando se deja oír la voz imperativa del maestro, el niño no puede inhibir tan pronto su expansión física y su ardor intelectual; continúa algún tiempo todavía sus reacciones, no por desobediencia, sino por fatalidad orgánica. ¡Cuántas veces, sin embargo, se le castiga en estos casos! El castigo es injusto e irritante y demuestra que el que lo inflige ignora una ley importante de la vida psíquica cuya significación es esencial desde otros puntos de vista además.

El juego lleva consigo intensas reacciones musculares, íntimamente asociadas entre sí, que despiertan en el sistema nervioso central los excitantes de los nuevos movimientos necesarios a su continuación. La locura muscular del pequeño jugador ¿puede disiparse súbitamente? La llamada producirá acaso una aparente quietud, pero no una resolución efectiva. Ahora

bien, ya sabemos que la atención se encuentra estrechamente ligada a los estados musculares que la acompañan; la atención voluntaria exige la inhibición total de la motilidad refleja medular. ¿No se olvida con frecuencia esta verdad en el momento de la elaboración de los horarios de las clases? ¿No sigue inmediatamente a un recreo una lección de cálculo, lo mismo que una lección de imaginación o de redacción? No debería ser así: la imaginación puede ser normal en estas condiciones, mientras que la atención voluntaria y la reflexión faltan totalmente.

El adulto que habla del juego y de los juguetes no suele reflexionar; inconsciente y erróneamente piensa en el "tiempo perdido", en la "alegría inútil", en las "actividades banales que se derivan del mismo trabajo". Y con frecuencia afirma que el juego no debe intervenir más que como un esparcimiento que permitirá seguir su curso regular, inmediatamente después, al trabajo severo y realmente útil de la clase.

La interpretación es extraña y enfadosa porque convierte la modalidad más general e imperativa de la actividad del niño en una manifestación accesorio, destinada a asegurar la continuación de la verdadera labor eficaz. La conclusión pedagógica que de ello se deriva es naturalmente ilógica.

Examinemos, en efecto, al niño durante sus diversiones.

Observa, reflexiona, imagina, decide y obra. No teme ninguna fatiga. Se encuentra en la escuela de la decisión, de la energía, de la voluntad. Consciente de su responsabilidad respecto a sí mismo y de los demás, se protege y protege a sus semejantes, sin caer por ello en el temor y la desconfianza que pierden a tantos hombres. Excita y desarrolla su valor, su abnegación y su potencia moral. Vive una moral práctica muy bella, la única además que él puede comprender, porque las tesis abstractas no son todavía capaces de influir en él. Posee conciencia del valor del saber; al jugar se instruye no temiendo ningún trabajo, ni ninguna molestia para co-

nocer cada día más. Se somete a un entrenamiento intelectual que participa a la vez de la actividad personal y del trabajo simultáneo.

Introduce en sus juegos todos los esfuerzos sociales y todos los móviles que rigen su existencia, siendo así su propio educador... comprensivo de las necesidades y de los medios tanto como de la finalidad que debe alcanzarse.

El juego del niño no es la banal petulancia que supone el adulto, sino la aplicación normal y regular de una individualidad solicitada por numerosos intereses. No opongamos, pues, el juego al trabajo, y comprendamos suficientemente al niño para imponerle una labor que forma parte de su actividad normal, confundida con el juego.

La escuela resultará atractiva cuando responda a las necesidades físicas, intelectuales y morales de los alumnos y satisfaga aquello de que precisan.

Enseñar es hacer nacer interés y responder a él, no suministrar al azar nociones no reclamadas.

Conozcamos al niño y su historia y tendremos de este modo intuición de aquello que surge en su ser íntimo, en su pensamiento y en su sentimentalidad. Y responderemos a lo que pide realizando su instrucción en virtud de la misma alegría que acompaña a sus juegos.

La escuela debe ser "la alegre". Afirmamos de este modo que debe hallarse exactamente adaptada a las posibilidades de la infancia y conforme con su vida. La educación será integral y natural. Ya ha sido bastante tiempo fragmentaria, artificial y hasta ineficaz, con frecuencia.

LA EVOLUCION DE LA ESCUELA

LA EXTENSION GENERAL DE LA ESCUELA.

Hemos descrito en precedentes capítulos los caracteres esenciales del desenvolvimiento del niño y bosquejado los principios generales de la ciencia de la educación. También es interesante seguir

las modificaciones de la enseñanza bajo el influjo de estos datos, porque se puede asistir así a la realización, en la vida de los pueblos, de ideas que ha hecho germinar el progreso en su espíritu.

La escuela se ha transformado profundamente adaptando su régimen, su disciplina y sus métodos a las necesidades del niño y de las sociedades.

Su tendencia a adaptarse a la naturaleza y al temperamento de los jóvenes y a las necesidades de los adultos, ha modificado, no solamente su organización y su marcha general, sino que además ha ampliado también su actividad e intensificado su significación.

Cuando se consideran las sociedades actuales, activas y febriles, en las cuales la familia no puede llevar la existencia simple y completa de otro tiempo, se concibe fácilmente el por qué de esta metamorfosis.

La familia contemporánea está disociada; el hogar no existe ya, por decirlo así. Los padres, que trabajan el día entero fuera de la casa y lejos de ella, han perdido gran parte de su influjo sobre su progenitura.

La división del trabajo proporciona a cada individuo una labor especializada que le impide la posibilidad de desarrollar todas las capacidades que una iniciativa profesional más amplia, despertaría seguramente. La acción educativa del padre se halla muy atenuada en consecuencia.

La complejidad de los grupos sociales y la intensidad de la vida moderna han debilitado el ascendiente del hogar entero, han aumentado el papel de las asociaciones de orden económico y disminuido la significación de las tutelas familiares.

En estas condiciones, la escuela no puede ser lo que fué durante tanto tiempo: el establecimiento que enseña simplemente lectura, escritura y cálculo.

En otro tiempo, los padres vigilaban y guiaban el desarrollo físico y moral del ser joven; el taller disciplinaba su formación profesional; lo que les rodeaba y el grupo social en que se hallaban orientaban su comportamiento. La actividad escolar interviene de una

manera accesoria. El Estado podía, en rigor, admitir que el niño no recibiese más que la instrucción que no es más que un elemento de la formación del pensamiento y no el principal agente de esta génesis.

Pero actualmente no ocurre lo mismo. La familia comprende su insuficiencia y reconoce su impotencia: le falta tiempo, espacio, energía, competencia y contenido. Pero los derechos del niño son numerosos, variados e importantes. La ley tiene conciencia de ello; hace obligatoria la enseñanza e impone en todas partes una escuela —la escuela para la vida— que enseña todos los elementos necesarios para la sana y noble comprensión de los deberes y de los derechos de cada individuo.

Pero si la escuela debe preparar al niño para la vida, no enseñará solamente algunos conocimientos a aquéllos que desean adquirirlos y que poseen, para ello, la salud, y los medios deseados. No, se convertirá en el *home* que recibe al ser desde su nacimiento, guía su desenvolvimiento integral y emplea la abnegación y el esfuerzo necesarios para esta formación. Se preocupará de todos, de los débiles y de los fuertes, de los enfermos y de los sanos, de los pobres y de los ricos. Tenderá a realizar el sueño de la igualdad del punto de partida. Decimos sueño, porque, en efecto, la herencia pesa sobre todos y el pasado y el medio, obran tanto como la escuela misma, sobre la vida de todos.

La escuela, punto de partida de la sociedad de mañana, directora de la salud física, intelectual y moral de las generaciones sucesivas, presenta evidentemente una organización compleja y de un considerable poliformismo. Debemos estudiarla.

OBRAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

La sociedad debe proteger a los niños. Esto constituye un deber y además es obra del mayor interés para ella. La necesidad de acudir en su ayuda, se ha hecho imperiosa en los países que han sufrido la guerra. Por eso la «Sociedad de las Naciones» ha decidido poner su autoridad moral al servicio de esta causa urgente y ge-

nerosa. Esta protección comienza al nacer. La ley belga sobre el trabajo de mujeres y niños, especifica que las obreras no pueden ser empleadas en la fábrica hasta cuatro semanas después del parto. También debería asegurarse una determinada cantidad de reposo algún tiempo antes del parto. En algunas industrias se ha hecho ya esta concesión y la embarazada continúa percibiendo todo o parte de su salario. En otros casos, se la da derecho para que viva tres o cuatro semanas, antes del parto, en un asilo maternal o que se alimente parcialmente en las cantinas maternas durante los últimos meses de embarazo etc.

La puericultura fué dominada durante mucho tiempo por una serie de prácticas empíricas erróneas. Se ha reaccionado y actualmente intervienen algunas disposiciones y numerosas obras para proteger la salud de los niños y asegurarles un desarrollo normal.

Los cursos de higiene infantil de las clases superiores de las escuelas primarias, no pueden suministrar a las madres los conocimientos deseados, pero les hacen entrever que la crianza del niño es difícil y supone un sostenido control. Pidamos que esta enseñanza sea introducida en todas las escuelas primarias de niñas, en el último grado, en las escuelas medias y que sea seriamente organizada. Claro que no se trata de hacer aprender a las alumnas una serie de principios o de reglas para que puedan contestar bien a las preguntas de un examen. Hay que mostrar a las jóvenes la complejidad del problema para que pidan consejo más tarde, cuando sean madres. ¿Qué mejores lecciones pueden darse que proporcionarlas un consultorio o un asilo de niños y hasta hacer que intervengan en los mil detalles que lleva consigo la vida de una institución de esta clase?

Los consultorios de niños de pecho, el primero de los cuales fué creado en París, en 1892, por Budín, son obra de una enorme importancia. Las madres asisten a ellos, no porque el niño esté malo, sino porque no llegue a estarlo. El nene es pesado, observado, controlado, vigilado por un médico y la madre informada sobre todo

lo que debe hacerse. El consultorio enseña teórica y prácticamente el arte de criar al niño, de cero a tres años. Demuestra, ante todo, que la crianza del pecho es la mejor, la más fácil y la más eficaz. La mortalidad no es más que de un 4,2 por 100 en los niños criados por mujeres, cuando en los niños criados con biberón, es de un 16.

El consultorio guía a la madre en la elección y el empleo de los alimentos en el difícil momento del destete y durante el período de uno a dos años.

Interviene también si, con uno u otro motivo, la alimentación natural se hace imposible. Para estos efectos se pone en relación con una "gota de leche" que suministra gratuitamente, o a precios relativamente mínimos, la leche al niño que se está criando. La primera gota de leche fué instituída en Fécamp, en 1894 por Dufour.

El alimento se suministra esterilizado; con frecuencia se distribuye en tantos frasquitos como tomas ha de ingerir el niño. La alimentación artificial se hace así muy fácil y no provoca infecciones intestinales, antes tan frecuentes y mortíferas.

Son numerosos los consejos de que constantemente tiene necesidad una madre. Su significación no es real más que si se dan ante cada caso, en el momento mismo en que los acontecimientos los hacen necesarios. Los consultorios que reciben niños todos los días, pueden documentar seriamente a los padres, prevenir sus errores, reconocer los primeros indicios de las enfermedades y evitar su explosión.

Los primeros consultorios han sido considerados como obras teóricas destinadas a desaparecer rápidamente. Pero la experiencia ha demostrado lo contrario: estas instituciones se han generalizado, existen actualmente en todas partes, en los barrios pobres y en los acomodados y prestan inmensos servicios. Han contribuído en mucha parte a la disminución de la mortalidad infantil. [Falta hace que se instalen rápidamente en las aldeas, en las cuales la mortalidad infantil es con frecuencia

mucho más fuerte que en las poblaciones, a causa de la profunda ignorancia de los principios fundamentales de higiene!

Poseen, además, una gran significación moral. La mayor parte de ellas están dirigidos por damas abnegadas que, periódicamente, entran también en íntimo contacto con el pueblo; de este modo nacen, entre las distintas clases sociales, con ocasión de la salud de los pequeños y del porvenir del país, relaciones útiles para todos, e influyen favorablemente en la evolución de la sociedad.

Este estudio nos conduce a discutir el problema de los asilos.

Los asilos maternales son establecimientos en los cuales los niños de pecho son guardados y cuidados durante todo el día. Las madres no pueden permanecer siempre en sus casas; el hogar no es muchas veces, por otra parte, lo que conviene al pequeño. ¿Qué hacer en estas circunstancias sino conducir a los niños a los asilos maternales donde hallarán todo lo que necesitan?

Los asilos maternales son un mal necesario.

Los asilos maternales son un mal, porque alejan al recién nacido de su madre y contribuyen con frecuencia a la supresión de la crianza de la misma. Pero son necesarios, dada nuestra organización social.

Además, puede atenuar la madre muchos de estos inconvenientes con medidas relativamente sencillas, y hasta hacerlos desaparecer.

En muchas localidades, gracias a la buena organización de los establecimientos industriales y a la organización del trabajo, las obreras-madres pueden ir al asilo dos o tres veces diarias para dar de mamar a sus hijos. Sería fácil también generalizar la institución de los asilos maternales en las fábricas, de cuartos para la crianza de los niños de pecho, generalizados ya en algunas grandes fábricas. La obrera, cuando deja por la mañana su casa lleva con ella a su niño y vuelve por él cuando por la noche regresa a su hogar. Durante su trabajo, cada tres horas, puede disponer de veinte minutos

para alimentar a su nene. El sistema es práctico; los resultados se ha demostrado que son excelentes.

Comprendido así el asilo maternal, resulta una obra verdaderamente útil, puesto que procura al niño un medio aireado, una total limpieza corporal, cuidados higiénicos apropiados a cada edad y para el desarrollo, una conveniente alimentación suplementaria, conservando sin embargo, el influjo y la lactancia maternas.

Es cierto que todas estas instituciones son importantes y que han contribuido a mejorar la salud de la primera edad. Pero este organismos están lejos de ser suficientes y deben ser alabadas sin restricción las obras oficiales o privadas de preservación y de socorro creadas en ciertas localidades del país, y del extranjero (Huddersfield, en Inglaterra). En estos casos cuando se aproxima un parto, visita a la familia una enfermera especial que se informa de las necesidades del medio y colabora a que la parturiente se halle rodeada de tranquilidad e higiene especial que contribuyen a la salud de la madre y a la del niño. Otros equipos de enfermeras visitan el domicilio de los enfermitos, y existe una vigilancia general cuyo resultado es que el niño y la familia se encuentren sostenidos y que se satisfagan todas las necesidades físicas, intelectuales y morales.

La ley belga del 5 de setiembre de 1919 que instituye «La Obra Nacional de la Infancia», ha conducido a la higiene de la infancia a hacer inmensos progresos.

Ha consolidado las obras debidas antes de la guerra a la iniciativa privada y durante la guerra a la juiciosa acción del «Comité nacional de socorros y de alimentación»; ha hecho surgir también, obligatoriamente en todos los ayuntamientos, el régimen de vigilancia y la protección necesarias a la conservación de la salud de las futuras madres, de las madres que amamantan a sus hijos y de los niños de corta edad.

Esta obra, subvencionada por el Tesoro Público está dirigida por un «Consejo Superior de Obras de la Infancia», tiene por atribución alentar y desarrollar la protección a la infancia por medio de la difusión y aplica-

ción de las reglas y de los métodos científicos de la higiene de los niños; alentar y sostener, por medio de la concesión de subsidios, las obras relativas a la higiene del niño y ejercer un control administrativo y médico sobre su trabajo.

No insistamos sobre la organización administrativa de esta obra, pero atraigamos la atención sobre los notables resultados de su actividad.

Los consultorios de niños de pecho existen ya actualmente en gran número de ayuntamientos belgas organizados tanto desde el punto de vista médico como desde el administrativo conforme a un plan general impuesto por el Consejo Superior y que comprende también la colaboración de la enfermera-visitadora que ejerce una atenta vigilancia en las familias.

Han sido creados varios cientos de «gotas de leche», colocados bajo el control de los consultorios de niños de pecho.

Existen en muchos centros gran número de cantinas que suministran a las futuras madres, durante los cuatro meses que preceden al parto, o a las madres que amamantan a sus hijos durante la crianza, una comida que han de consumir allí mismo. A las mujeres en idéntica situación que no pueden acudir a las cantinas maternales les son también concedidos alimentos.

Los niños que están en cama son especialmente vigilados por un médico y por una enfermera visitadora.

Las casas-cunas que reciben niños de menos de dieciocho meses y los asilos maternales que acogen niños de dieciocho meses a tres o cuatro años, proporcionan grandes servicios a las madres que se hallan en la imposibilidad de proporcionar a sus hijos, durante el día, todos los cuidados indispensables.

Se han creado cantinas escolares donde se sirve a los niños de tres a catorce años una comida.

Se organizan para los niños débiles de seis a catorce años colonias infantiles; unas son permanentes, quedando en ella los niños día y noche y recibiendo enseñanza fuera del tiempo consagrado a la estancia al aire

bre ; otras son cunas de día, donde los niños son recibidos desde las ocho de la mañana a las seis de la tarde.

En suma, la Obra Nacional de la Infancia se ocupa de una manera activa y eficaz de la protección y de la higiene de la infancia. Así se mejoran mucho las condiciones de vida, de salud y de felicidad del niño, es decir, de los factores indispensables a su evolución normal.

EL JARDIN DE NIÑOS

El jardín de niños, la escuela para pequeños de tres a seis años, posee una gran importancia a causa de su acción bienhechora y profunda sobre el despertar del espíritu y la educación del sentimiento.

Froebel fué el primero que imaginó un sistema racional de educación de los pequeñitos y creó en Turinga, en el Blankenburgo, el primer jardín de niños en 1837.

No se debe confundir la antigua escuela de guarda con el jardín de niños. La primera es el triste lugar donde en otro tiempo se limitaban a «guardar» a los más jóvenes para arrancarlos a los peligros de la calle y permitir a las madres que se consagrasen a su trabajo. El segundo, por el contrario, es la escuela alegre donde reinan la animación, la alegría y el placer, y donde surgen y se desarrollan las propiedades del espíritu por medio de la actividad.

El principio del jardín de niños se encuentra en la fórmula de Comenio: *Schola materni gremii* (escuela del regazo materno). Pero, mientras que el pedagogo del siglo xvii pensaba exclusivamente en la educación que se proporcionaba a los niños en el seno de la familia, Froebel imaginó y realizó una técnica de educación para niños reunidos en grupos, bajo la dirección de personas preparadas para esta misión.

El jardín de niños desempeña un papel esencial. Ejercita y perfecciona los órganos de los sentidos y favorece así la evolución del cerebro. Conduce a los niños a observar, a pensar, a expresar sus ideas, a obrar y a

crear. Solicita la espontaneidad y la imaginación, despierta las sensaciones y disciplina el espíritu.

Su gran medio metodológico es el juego. Y es natural, puesto que el juego es la expresión instintiva y atractiva de la vida infantil y representa el ejercicio excitador del desenvolvimiento del sistema nervioso.

Aquí deben ser emitidas algunas consideraciones relativas a la evolución de los jardines de niños.

Froebel ha comprendido que es preciso guiar al niño por el juego y despertar su interés y su atención, gracias al goce; que es también preciso, por medio de aplicaciones progresivas, arrastrar las actividades psíquicas elementales hacia labores intelectuales más complejas y mayores. Ningún conjunto de reglas es más lógico que éste; la base de la escuela froebeliana encierra, pues, un gran positivismo.

Pero los procedimientos metodológicos deducidos de estos principios y la extensión que proporcionó Froebel a sus ideas, pueden y deben ser criticados. Es cierto también, que la gran difusión y los éxitos del método son debidos al sentido pedagógico del maestro y de alguno de sus sucesores. La aplicación estricta de las fórmulas hubiese conducido a un fracaso y comprometido la misma obra.

¿Es necesario justificar esta afirmación? Es suficiente ver los dones y las ocupaciones, examinar las series de formas y de ejercicios que de ello se derivan y leer las consideraciones metafísicas emitidas a este respecto por Froebel a algunos de sus discípulos, para comprender que todo se encuentra dominado por la lógica del adulto y no por la del niño y que el interés de los numerosos trabajos impuestos a los pequeños, no puede aparecer claramente más que a los ojos del hombre apto para apoderarse del encadenamiento de las formas y de la significación de sus relaciones. Froebel cristalógrafo se revela en el pedagogo ulterior y ahí radica el error.

Felizmente, la comprensión intuitiva del niño dominaba a Froebel, al psicólogo teorizante. Así fué como creó, con un material mal adaptado a las necesidades,

aunque muy curioso desde el punto de vista lógico, interesantes series de ejercicios y como dió vida a su escuela. Por eso también imaginó, al lado de su sistema, descolorido y rígido, numerosas aplicaciones del juego y por eso dió nacimiento, a pesar de todo, a una obra importante y bella la cual algunos después de su muerte alteraron al hacerla más estricta y otros han hecho evolucionar en nuestra época hacia un conjunto conforme con las necesidades de la infancia.

El método actual está dominado por la amplia idea de que el placer intensifica la vida física, suscita la atención y pone fácilmente en movimiento la labor psíquica. Es el antiguo método desembarazado de lo que tenía de ficticio, de artificial o de demasiado complicado, libertado de su carácter simbólico y convertido en concreto, realista y vivo.

Se han suprimido las tablitas, las formas geométricas, las formas de belleza demasiado abstracta para los pequeños, los trabajos minuciosos que fatigaban demasiado los ojos, tales como el picado y la costura. Se han rechazado las perlas de porcelana, y los niños hacen ellos mismos las perlas con papel o tierra de arcilla. El recorte de dibujos geométricos ha sido substituido por el de siluetas de animales y de personajes. Se ha introducido el empleo de los «accesorios» creados por la profesora o por los mismos niños para hacer más vivas las construcciones froebelianas. Se ha reemplazado el dibujo lineal por el dibujo espontáneo, el único que conviene a los niños pequeños, a condición, sin embargo, de que se guíe su elección y se corrijan insensiblemente sus producciones. Se ha concedido un amplio lugar a los juegos en corro y danzas cantadas y mimadas con acompañamiento de piano. Se han introducido juegos con juguetes variados, no sujetándose exclusivamente a la pelota, al cubo, al cilindro, etc., que se miraban como los únicos instrumentos útiles al niño. Se ha abandonado la enseñanza de la lectura elemental y de la escritura.

Vaney ha hecho una información o encuesta sobre

lo que se ha llamado la edad de la lectura, es decir, la edad en que conviene enseñar la lectura. ¿Debe comenzarse a los cinco, seis o siete años? Se defienden dos opiniones: unos estiman que esta enseñanza no debe comenzar hasta la escuela primaria; otros que debe empezarse antes. Se han hecho observaciones sobre escolares que habían obtenido un certificado de estudios primarios, que pueden ser divididos en tres categorías: 1^o los que habían empezado a leer a partir de los cinco años; 2^o los que no habían comenzado esta enseñanza hasta los seis, y, 3^o los que habían recibido sus primeras lecciones a los siete años. De una manera general, los niños de la primera categoría no obtienen su certificado terminal antes que los de la segunda; no existe, pues, provecho alguno en empezar la enseñanza de la lectura a los cinco años. Por el contrario, los niños que han comenzado la lectura a los siete años y que no saben pues, leer hasta los ocho, sufren un marcado retraso en sus estudios, por lo menos con la organización actual. Es verdad también que numerosas causas de error hacen difícil la interpretación de este último resultado. Pero el hecho esencial es el siguiente. El jardín de niños debe borrar la lectura de su programa.

¿Qué hacen los niños de tres a seis años? Juegan con cubos, ladrillos, bobinas, etc., realizando diversas formas sobre la arena húmeda; trenzan, pliegan, trabajan la rafia, combinan listones de madera, disponen simétricamente palitroques o fichas, dibujan con el lápiz o la tiza todo lo que su imaginación les dicta, cortan y pegan y trabajan en tierra arcillosa. Juegan al aire libre o en la sala de juego—según el tiempo que haga—con varia clase de juguetes: muñecos, cuerdas, aros, pelotas, raquetas y volantes, carretillas, caballos y coches. Se entregan a juegos organizados, jugando al corro o verificando al propio tiempo los gestos apropiados al canto, al sonido del piano, rimando la cadencia o guiando sus vocecitas; hacen ejercicios gimnásticos de conjunto con aros, la cuerda circular, pelotas de caucho, marcando bien la cadencia indicada por el piano: cultivan sus jar-

dincitos. Observan y aprenden a expresar en frases correctas sus ideas elementales que progresivamente se complican y se especializan y que, en la medida de lo posible, se agrupan con el conjunto de los trabajos alrededor de las ideas centrales que guían la actividad renovada además incesantemente.

Los niños que han hecho todo esto sin aburrirse ni fatigarse, han recibido un fuerte sello y han sufrido un saludable entrenamiento: la experiencia lo prueba.

El jardín de niños realiza eficaz instrumento de educación. Para convencerse de ello es suficiente observar a su entrada en la escuela primaria, a los alumnos que salen de la escuela froebeliana y a aquellos que han estado hasta los seis años abandonados a sí mismos; mientras que los segundos escuchan pasivamente lo que se les dice, y miran sin ver lo que se les muestra, los primeros observan, comprenden y obran.

El jardín de los niños es útil, sobre todo en las grandes aglomeraciones, porque es realmente favorable al desarrollo físico, intelectual y moral del niño. Se mejorará todavía más, porque su enseñanza irá tomando un carácter más objetivo cada vez. La nueva técnica introducida en el jardín del niño, en Bruselas, ha abandonado el procedimiento que consistía en dictar el trabajo a los niños, porque suscita solamente una débil actividad psíquica y no tiene en cuenta la personalidad naciente de los pequeños. Los ejercicios de los sentidos, que al propio tiempo son ejercicios de atención, han sido intensificados. El método se esfuerza en suprimir la mecanización de las actividades dejando al niño más libertad y ofreciéndole gran número de ocasiones para observar, imaginar, exteriorizar y crear.

El niño ama lo que comprende, y comprende aquello que corresponde a las categorías de las ideas de su edad. Pero muchas ocupaciones del método froebeliano, pecan contra ese principio, y muchos ejercicios que son dominio de la niñez no han sido adoptados por el método clásico. ¡No seamos esclavos de ningún régimen, no adoremos a nada ni a nadie y respetemos lo suficiente a

los grandes maestros para no considerar su obra como definitiva! Todo evoluciona.

El método froebeliano está asentado sobre una base sólida; que abandone, pues, determinados trabajos y que acepte otros. La depuración metodológica ha comenzado; esperamos que prosiga, guiada por la gran idea que constituye y seguirá constituyendo el punto de partida de todo verdadero método. La educación debe hacerse por la libertad y la actividad espontánea; debe ser fundada, por otra parte, sobre el conocimiento exacto de los niños de tres a seis años, y suministrada por profesoras preparadas especialmente para su misión.

LAS «CASE DEI BAMBINI» En 1907, la Sra. Montessori inauguró en los *case dei bambini* un método digno de atención.

Las *case dei bambini* establecidas en Roma, en las vastas habitaciones obreras del barrio de San Lorenzo agrupan, en sus mismas casas a los pequeños, cuyos padres no tienen trabajo.

Las madres que envían allí a sus hijos cooperan a la obra visitando a la educadora una vez por semana. La profesora, documentada por el médico proporciona los consejos de higiene necesarios y por aquello que observa, orienta la dirección moral de la familia. Como habita el mismo inmueble que sus pequeños alumnos se encuentra casi siempre a disposición de los padres.

La *case dei bambini* no es un asilo, sino una escuela que se preocupa de la higiene, del desenvolvimiento físico, moral e intelectual de los niños de tres a seis o siete años.

Dos principios caracterizan esencialmente sus métodos: 1º la disciplina puede ser obtenida por la libertad; 2º la «auto educación» o desenvolvimiento espontáneo del niño representa un medio educativo eficaz.

La escuela debe, pues, permitir al niño que manifieste libremente su naturaleza. Ya oímos a la crítica exclamar: ¿qué sería de la disciplina en una organización semejante? Y la objeción es seria a los ojos de los que

están dominados por la concepción clásica, porque aman el régimen que inmoviliza artificialmente al niño y le deja mudo. Pero el ser disciplinado por nuestro régimen actual ¿no es con frecuencia una nulidad y un pasivo mórbido?

Con frecuencia, en efecto, son las maestras las únicas unidades operantes y espontáneas en nuestras clases y su idea dominante es precisamente la de detener la espontaneidad de los alumnos.—Es indudable que los niños no deben hacer todo lo que quieran, porque la libertad de cada cual tiene como límite el interés de todos y lleva consigo el respeto hacia los usos y los hábitos. No les puede ser permitido ofenderse o hacerse daño, ser descorteses o groseros. Pero, para todo lo demás debe aceptar el adulto sus mil manifestaciones, sean de la forma que quiera cuando son favorables. Debe observar cuidadosamente para ayudar a proporcionar un resultado final útil. Así es como la disciplina, fundada sobre la libertad, será aprendida por la acción.

La «auto educación» es el segundo principio del método. El niño debe ser el autor de su propio progreso; debe ejercitar él mismo sus sentidos y perfeccionarlos; debe observar y razonar, desarrollando así y fortificando sus actividades mentales. La profesora no puede hacer más que guiarle. Se crean observadores no ordenando la observación, sino suministrando los medios de practicarla. La misión de la maestra es solicitar y dirigir el trabajo espontáneo; para cuyo efecto, después de haber creado el material didáctico conveniente, esperará pacientemente a que se despierte la observación; la sostendrá y la orientará entonces, con la aportación de nuevos documentos destinados a hacer nacer nuevas sensaciones.

Los ejercicios que se destinan a la educación de los sentidos constituyen una parte importante del método de las *case dei bambini*. Es lógico, porque la gimnasia sensorial desempeña un papel esencial. Delhez lo comprendió así claramente y su material, ya envejecido, es todavía muy interesante en la actualidad. La Sra. Mon-

tessori ha insistido de nuevo sobre el dato y ha creado ingeniosas colecciones para el desarrollo del sentido táctil, del sentido térmico, del sentido muscular, de la percepción estereognóstica, de los sentidos gustativo y olfativo, del visual y cromático y del auditivo.

El método Montessori no se encuentra destinado, como algunos creen, a reemplazar al método Froebel. Este, además, no ha cristalizado en su forma primitiva, sino que ha sufrido transformaciones que le han desembarazado de la rutina de ciertos procedimientos tradicionales. Por la fuerza de las cosas ha sido sometido a la ley de cambio, que es también la del progreso. En realidad, no existe antagonismo alguno entre el espíritu de los jardines del niño y el de las *case dei bambini*. El método montessoriano está llamado a superponerse al froebeliano, del cual es lógica consecuencia y al que completa, porque es completo y práctico y se aplica por eso exactamente al niño de nuestra época y nuestras sociedades.

JUAN DEMOOR Y TOBÍAS JONCKEERE

INFORMACION METODOLÓGICA

LECCIONES DE APRECIACIÓN

Todo lo de la vida no está comprendido en la actividad agresiva. Hay momentos de reposo en los que el cuerpo y la mente son receptivos. «Lo que sucede» no se utiliza, pero se goza. En esos momentos nos entregamos a los espectáculos, sonidos y olores de la naturaleza—a la magnificencia de una puesta de sol, al canto de los pájaros, a la fragancia de los pinos. Y nos perdemos también en un relato, en un poema, en una canción, en un sermón, en una estatua, en un bello edificio, y cuando nos encontramos a nosotros mismos, quizá no somos más sabios ni mejores, pero nos sentimos vigorizados, refresca-

dos e inspirados. Hemos estado en comunicación con algo coherente con nuestro yo mejor.

Eso es lo que quiere decirse con la palabra apreciación, ya que Fernald escribe en sus *English Synonymus*:

«*Apreciar* una cosa es ser profunda e intensamente sensible a sus cualidades o influencia, ver toda su importancia, darse cuenta de su valor o mérito; como por ejemplo, apreciar la belleza o la armonía, apreciar los servicios de una persona a una causa.»

Vemos, pues, que aunque la apreciación no es un proceso de desarrollo mental, está condicionada, sin embargo, por la clase de mente que poseemos en un momento dado, por su sensibilidad, inteligencia y actitudes. Es la reacción de lo que somos a lo que se ofrece a nuestra aprobación, a nuestro goce y posible inspiración.

En la apreciación debe conservarse la individualidad

Cuando realmente nos gusta una cosa, una persona o una influencia, abandonamos a ella nuestro propio yo. Es desastroso, por tanto, tratar de ocultarlo. Lo que somos en cualquier momento, es lo que nos ha hecho ser nuestra herencia y el uso que hemos hecho de las circunstancias. Somos nuestro más sagrado bien, y al decir «somos» incluimos a nuestros discípulos. La salvación del alma de estos niños, y no en sentido figurado, depende de la conservación de una auténtica aceptación de sí mismos.

Como consecuencia necesaria de sus diferencias de temperamento, y de cantidad y calidad de mente, se sigue que discreparán en sus gustos y aversiones. Pero ni ellos ni nosotros podemos desenredar la embrollada madeja de influencias que han hecho que sean lo que son, para poder contestar a la pregunta: «¿Por qué les gusta esto y detestan aquello?».

Recordemos a este respecto la cita latina:

De gustibus non disputandum.

(Sobre gustos no hay disputa.)

De igual modo se expresa Shylock en la escena de la Sala de Justicia de *El Mercader de Venecia*:

«Personas hay que no pueden ver un lechón preparado, otras que se trastornan si aperciben un gato, y otras cuando oyen el sonido nasal de la gaita. Los sones dueños del sentimiento, inclinan éste a su antojo, a la simpatía o a la repugnancia.»

Sin embargo, estamos verdaderamente interesados en que a nuestros alumnos les guste lo mejor en costumbres y en artes, y llevados de nuestro celo, utilizamos irreflexivamente sistemas y métodos que tienden a imponerles *nuestras* preferencias. Ponemos un cuadro ante ellos, y decimos: «¿Verdad que esto es hermoso? Es la admiración de los que poseen un gusto refinado». O decimos de un poema o cuento: «Estoy seguro de que os va a gustar». De ese modo, creamos una situación en la que les es casi imposible reaccionar sinceramente. Les hemos colocado en una situación análoga a cuando nos hallamos en presencia de un artista o de un «crítico» de fama. Nos sentimos inclinados a aceptar su reacción como la reacción adecuada. A menos que estemos alerta, repetiremos sus alabanzas con tanta frecuencia que nos engañaremos a nosotros mismos creyendo que sentimos como él sentía, aun cuando a la sazón nouviésemos una determinada reacción personal ante la obra de arte en cuestión.

Es esta una forma sutil de propio engaño que mina la solidez de nuestra personalidad. Cada vez más, contenemos nuestras propias reacciones, esperamos conocer como sienten otros, nos apropiamos de sus expresiones, de sus juicios y hasta de su entusiasmo y gozo y nos vanagloriamos de ello.

Naturalmente, este resultado es el que más lejos se halla de aquel que deseamos conseguir en nuestras «lecciones de apreciación», pero es el que lógicamente sigue a nuestro método. Sin embargo, antes de formular otros métodos es conveniente examinar un poco más la naturaleza de la apreciación en diferentes planos.

Nuestra reacción ante lo que vemos, oímos, sentimos, gustamos, olemos y tocamos, ante lo que leemos y pensamos, puede realizarse en el plano de las impresiones de los sentidos, en el plano de la comprensión o en el de los ideales. Cuando la reacción abarca estos tres planos, nuestra reacción es más fuerte, más rica, más estimulante, y más totalmente satisfactoria que cuando permanece en el primero o segundo plano.

Ejemplo:

Color.—El arco iris surge en el cielo.

En el plano de la comprensión, vemos los colores, pero, además, sabemos que obedecen a una infinidad de gotas de lluvia, cada una de las cuales es un prisma a través del cual pasa un rayo de luz, y a su paso se quiebra en los colores del espectro. Sabemos que las gotas de agua desde donde llegan a nuestros ojos los colores para hacernos ver un arco iris, no son las mismas gotas a través de las cuales llegan los rayos a los ojos de las personas que están junto a nosotros. Sabemos que si hay mil personas mirando el arco iris, debe haber otros mil arco iris, aun cuando parezca que todos miran al mismo. Por eso miramos el arco iris y decimos: «¡Qué maravilla!»

En el plano del ideal, vemos en el arco iris una promesa de Dios a su pueblo:

«Y dijo Dios: Esta será la señal del pacto que yo establezca entre mí y vosotros y toda alma viviente que está con vosotros, por siglos perpetuos. Mi arco pondré en las nubes, el cual será por señal de convenio entre mí y la tierra. Y será que cuando haré venir nubes sobre la tierra, se dejará ver entonces mi arco en las nubes. Y acordarme he del pacto mío, que hay entre mí y vosotros y toda alma viviente de toda carne; y no serán más las aguas por diluvio para destruir toda carne.»

Para el que de este modo contempla el arco iris, es un mensaje de mente creadora. Permanece asombrado, se siente elevado por una especie de inspiración divina, adora. Este es el plano de la belleza.

Forma.—En la torre de una iglesia, álzase una cruz.

En el plano de los sentidos, esto no es sino dos trozos de madera unidos en ángulos rectos. Puede ser de proporciones agradables, pero para un salvaje no es más que una figura, en la que no hay nada más que advertir que en un círculo o en un cuadrado.

En el plano de la comprensión, un carpintero ve en ella una obra de ebanistería. Un mahometano la reconoce como símbolo de la religión de otros pueblos. La compara con las astas del totem y las ruedas oratorias. Comprende la significación que tiene para otros, pero a él no le conmueve.

En el plano del ideal, la cruz reúne lo divino y lo humano de la vida y sacrificio de Cristo. Inspira humildad, esperanza, respeto y adoración a aquellos para quienes es símbolo.

Gusto.—Una rebanada de pan.

En el plano de los sentidos, es alimento para el hambriento.

En el plano de la comprensión es, para un cocinero, una mezcla de harina, levadura y otros ingredientes que hubiera resultado un poco más suave si no hubiera cocido tan de prisa.

En el plano del ideal es, para los judíos en la Pascua de los Israelitas, recuerdo de la bondad de Dios en su época de necesidad, y para los cristianos, en el Pan de la Comunión, el cuerpo de Cristo o su símbolo.

Tacto.—El contacto con una mano.

En el plano de los sentidos, nos agrada o nos desagrada la sensación de la mano que estrechamos cuando nos presentan a un extraño, o tal vez apenas sintamos la mano que tocamos.

En el plano de la comprensión el médico palpa la mano para determinar su temperatura o la sequedad de la piel. Está interesado en conocer algo por medio del tacto.

En el plano del ideal el enamorado busca la mano de su amada y se estremece a su contacto. De igual modo el contacto de la mano de un infante conmueve a la

madre, la inspira y se convierte en el poder dominante de su vida.

Olores.—El perfume de incienso llena la estancia. Su efecto es puramente agradable o desagradable sobre nuestro sentido del olfato.

En el plano de la comprensión, el comerciante en incienso distingue por el olor el que es de procedencia hindú, china o americana. No sólo sus sentidos, sino también su inteligencia entra en juego.

En el plano del ideal, el que rinde culto se siente transportado a estados de ánimo religiosos, a adorar. Es sensible a él como influencia religiosa.

Sonido.—Repican las campanas de la iglesia.

En el plano de la percepción sensoria, el tono y calidad nos agradan.

En el plano de la comprensión, sabemos que las campanas llaman a los fieles a la oración, pero no a nosotros. Podemos conocer también de qué están hechas las campanas y la calidad del tono que sólo puede producir un determinado fabricante. Podemos saber la historia de una campana o de un carillón. Pero todos estos son hechos de los que pensamos en el plano de la comprensión.

En el plano del ideal, el religioso devoto siente la sensación de que las campanas le llaman. Los recuerdos del pasado, las penas y placeres, el consuelo espiritual del culto, dan valor y un sentido de importancia a los sonidos.

Indudablemente, en este plano de apreciación debió escribir Tomás Moore:

AQUELLAS CAMPANAS DEL ATARDECER

¡Aquellas campanas del atardecer!
¡Qué de historias viejas trae su repicar,
de cuando era joven, de aquel dulce ayer
que, por vez postrera, la oí sonar!

Pasaron las horas de alegre vivir,
y los corazones llenos de placer,
moran en las tumbas, sin volver a oír
aquellas campanas del atardecer.

Cuando yo haya muerto, aun repicarán;
se oirá todavía su suave tañer,
y otros bardos nuevos, quizá os cantarán
loh dulces campanas del atardecer!

Grados de apreciación

Cuando decimos que la apreciación se halla en tres distintos planos, a saber: el de los sentidos, el de la comprensión y el de los ideales o del espíritu, no queremos decir que sea únicamente la longitud de la vida la que determine el plano en que se encuentra nuestra apreciación en un caso dado. Esto está muy lejos de ser cierto. Muchos niños piensan y sienten en algunas situaciones en un plano mucho más espiritual que sus mayores. Es cuestión de experiencia; de «lo que se ha hecho con lo que sucede», más que cuestión de edad, y así podemos afirmarlo sin rebajar el enriquecimiento que el transcurso de los años trae a todos, en cierto grado. Y también los niños de la misma edad difieren en este aspecto. A nuestra memoria viene un incidente de *Dombey and Son*, anticuada historia, pero muy cierta en la vida en lo que tiene de esencial, que así lo pone de manifiesto.

Recordamos que Pablo Dombey había ingresado en una escuela situada junto a la playa. Su habitación daba al océano, y pasábase largas horas en contemplación desde su ventana. Su amigo Toots, muchacho de espíritu práctico, no podía comprender cómo era posible que una persona desperdiciase el tiempo de ese modo, y en cierta ocasión le buscó para descifrar el enigma:

«PABLO Y TOOTS
CONTEMPLAN JUN-
TOS EL OCEANO»

Una tarde hallábase Toots sentado ante una mesa, repleta de correspondencia, cuando un propósito pareció asaltar su mente. Soltó su