

10.5
248
2.

educación

Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA: La Ciencia de Educación, por Juan Demoor y Tobías Jonckheere (página 257). La filosofía social en la Educación Nueva, por William H. Kirpatrick (página 260). Imperfecciones y compensaciones del maestro, por Sir John Adams (página 268). La formación universitaria del magisterio, por Joaquín Xirán (página 280).

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA: Apuntes de Psicología Infantil (La conciencia social del niño. Movimientos reflejos), por A. E. N. (página 286).

INFORMACIÓN METODOLÓGICA: La lectura global y las asociaciones de ideas, por Ana Rubíes M. (página 298). Un complejo desarrollado en una escuela primaria, por María E. Musís (página 306). Aplicaciones de las palancas (página 312). Un viaje a Nicaragua, por Nora Vargas (página 316).

41

Mayo, 1937

San José, Costa Rica

¢ 0.25

educación

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

No. 41

Sétimo Tomo

Mayo 1937

INFORMACION PEDAGOGICA

LA CIENCIA DE LA EDUCACION

LO QUE ES LA CIENCIA DE LA EDUCACION

AL estudiar los problemas pedagógicos y al bosquejar la evolución de la escuela moderna, hemos mostrado la extensión de la ciencia del niño y la complejidad de la obra de la educación.

Al demostrar, teórica y prácticamente, el alcance social del esfuerzo muy justificado desplegado por todos los pueblos para mejorar su organización escolar, hemos puesto en evidencia el alto interés que representa para un país, perfeccionar y ampliar su régimen de enseñanza adaptándole a las necesidades.

El problema de la enseñanza posee una importancia primordial que todo el mundo reconoce. Es discutido y resuelto, casi sin vacilación por cualquiera, cuando los hombres capaces de examinarlo seriamente son extremadamente raros. ¿Cuáles son, en efecto, los pensadores, los legisladores y hasta los educadores que han aislado en el inmenso dominio de las ciencias fisiológicas, psicológicas y sociológicas, los elementos necesarios a la comprensión del niño y su evolución? Entre estos ¿cuántos han escrutado la metodología, para buscar en ella las huellas de los ensayos realizados con el fin de adaptar la práctica de la enseñanza a las necesidades generales de las sociedades? ¿Son numerosos aquellos que, después de haber

verificado este trabajo, han meditado sobre las obras de los grandes maestros de la pedagogía para descubrir en las concepciones de los clásicos, no la solución de los problemas presentes, sino la noción de lo que representó el esfuerzo en el pasado y de lo que es y debe ser en nuestra época?

La ciencia pedagógica no se encuentra todavía definitivamente constituida en disciplina particular y pocas veces es mirada en conjunto. Se encuentra abandonada por los estudios superiores. Se cree así, algo desdeñada y ciertamente no comprendida, aun cuando en todas partes es abusivamente evocada para justificar las preocupaciones sociales de primer plano.

¿Cuándo introducirá la Universidad, en nuestro país, como sucede en la mayoría de los demás, en sus programas la ciencia de la educación y le suministrará derecho de ciudadanía? El día en que esto ocurra la joven ciencia no habrá ciertamente hecho ningún progreso; pero, gracias a su nuevo título, forzará a los que pretenden conocerla a estudiarla, se opondrá a que los ignorantes puedan discutirla y solicitará a los investigadores para que la extiendan y la perfeccionen.

Las ciencias pedagógicas son actualmente estudiadas en las escuelas normales. Ocupan el primer lugar en el programa. Pero debe reconocerse que el insuficiente desarrollo de los estudios en estos establecimientos impide al profesor exponer en ellos la materia en toda su amplitud, y aniquila así el influjo que su palabra y su demostración debían ejercer.

Sería de desear que la enseñanza normal fuese transformada y que su organización se convierta en más científica de lo que es actualmente. Pero, aun cuando se lleve a cabo esta reforma, el educador no deberá nunca olvidar que su ciencia no es cosa acabada: así se sentirá atraído a colaborar en su progreso por medio de un incesante y continuo esfuerzo.

Los maestros actuales y los del porvenir, sea cual fuere el grado de enseñanza que ejerzan o que vayan a

ejercer, deben darse clara cuenta de su misión; que se preocupen de las dificultades técnicas que tienen que vencer; que adquieran el difícil y delicado arte de enseñar; que conozcan sus responsabilidades y sus deberes y que por eso mismo comprendan la grandeza de su trabajo y el interés constantemente renovado de sus ocupaciones cotidianas. Que tengan conciencia del desenvolvimiento, nunca detenido, de su ciencia y de su arte, y sentirán enseguida que su educación profesional no termina nunca, y que pueden progresar incesantemente escapando a las consecuencias nefastas de la rutina. Que en todas circunstancias se sientan sostenidos ante el niño, al cual guían, por el conocimiento de lo ya sabido respecto de sus necesidades, de sus tendencias, de sus aspiraciones y de su ideal. Se sentirán así elevados a sus propios ojos ennobleciendo su tarea. Ampliarán su influjo, proporcionando a la sociedad la intuición de su colaboración al brote del progreso. Extenderán el límite de sus poderes, precisando los principios de los cuales se deriva su actividad. Se procurarán la mayor de las alegrías —la del investigador y el creador— añadiendo un nuevo dato, por mínimo que sea al conjunto del saber humano.

El educador será un observador, o no será educador. Esta fórmula resume nuestro pensamiento, pero debe ser completada y comentada por una observación final.

Existen en las ciencias pedagógicas, como en todas las demás, al lado de los hechos conocidos y de sus conclusiones, verdades que permanecen vagamente bosquejadas, datos apenas entrevistos y numerosas impresiones que todavía no se prestan al análisis. Este mundo de ideas representa lo conocido y lo desconocido científicamente, cuya significación exaltamos con justicia. Incurren en un error profundo aquellos que, inconscientes de la parte bosquejada de la ciencia, e ignorando nuestras ignorancias, estrechan el campo de acción y enmohecen así los entusiasmos y enfrían los ardores. Solamente pueden abarcar, en una mirada de conjunto —evocadora de sanas emociones— a los hombres cuyo espíritu

observador e imaginativo, se encuentra sostenido por el interés que halla en la investigación.

Estas verdades son particularmente exactas cuando se trata de la ciencia de la educación. Esta ciencia no es, en efecto, de aquellas cuyos problemas y preocupaciones es posible reducir a verdades de observación directa y experimental. Es rica en impresiones que escapan a la medición, a la anotación y al cálculo, y que, sin embargo, influyen felizmente—íbamos a decir instintivamente— en aquellos que se interesan por el mundo del niño.

Hombres de escuela, amad vuestra ciencia y vuestro oficio, multiplicad vuestros conocimientos y vuestras observaciones, perfeccionad vuestra habilidad y seréis verdaderos educadores. Seréis igualmente «experimentadores», dominados a la vez por los fenómenos aislados de la ciencia pedagógica y por el carácter global de la obra de educación.

JUAN DEMOOR Y TOBÍAS JONCKHEERE

LA FILOSOFIA SOCIAL EN LA EDUCACION NUEVA

EN el seno de la educación nueva ha surgido una situación de conflicto. Series de problemas contradictorios se levantan en torno a ella. Por un lado, ¿es posible mantener un sistema educativo al margen de los problemas económico-sociales, como venimos haciendo hasta aquí, o es necesario hallar congruencias entre un campo y otro? Y por otra parte, ¿podemos seguir educando a la niñez a favor del medio y hasta donde éste lo permita, o será preciso actuar contra él, a contra corriente? ¿No demandan, a la vez, la democracia y la ética una educación igualitaria para nuestros niños más allegados como para los desconocidos? ¿No será necesario para contestar a estas preguntas dejar perfectamente definidos nuestros propósitos? Y, en consecuencia, ¿cuál es y cuál debería ser la filosofía social en la educación nueva?

Cuando miramos desde la conclusión a que deseamos llegar al comienzo o arranque de nuestras meditaciones nos parece que no se trata tanto de hallar o postular una nueva filosofía social para la educación nueva como de analizar los principios filosóficos que lleva implícitos, las nuevas doctrinas educativas con ánimo de ver si son o no capaces de afrontar, vitalmente la presente situación social. Esto es lo que de momento nos proponemos, y si nos es posible formular un resultado provisional habrá de ser éste, con la limitación que al anticiparlo ha de tener, el de que no creemos necesario otra cosa que desenvolver nuestra filosofía actual ante las nuevas condiciones de la vida para llegar a situaciones coherentes.

Anticipemos sin dilación que la característica del movimiento social presente es de tipo económico. El desarrollo de la tecnología actual nos ha hecho económicamente interdependientes. Y una de dos, o nos desentendemos de ello, como hasta el presente, perdiendo realidad en la preparación para la vida o hemos de tomar en consideración el hecho económico en la inteligencia, y esto es innegable, de que una buena economía individual es premisa imprescindible de un bienestar económico general. Lo demás es lanzar a los hombres contra los hombres, en pugna agresiva y lesiva para todos. El conflicto económico está envenenando quizás la mayor parte de los aspectos de la vida moderna.

El desarrollo y aplicación del sistema filosófico vulgar que nosotros propugnamos puede no ser aceptado por muchos, pero en tal caso reconócese que lo recusable no sería esta nuestra posición, sino los principios filosóficos mismos.

¿En qué consiste lo que tomamos de la filosofía social como esquema rector de nuestra concepción educativa? Trataremos de contestar formulando ocho fundamentales principios.

1. Entendemos que es fundamental un reverente respeto a la personalidad. Ello implica dos cosas: primero, respeto para la posición actual de cada uno, como

punto de arranque o materia de actuación; respeto para lo que cada cual puede llegar a ser. La democracia y la ética demandan que los hombres sean tratados como fin en sí mismos y no como meros instrumentos. Es el ideal democrático que América lleva en su espíritu. Respetar y tomar a cada uno como *es* y como más tarde *puede ser*.

2. Aceptamos igualmente como fundamental la obligación moral. Esto significa una ratificación del pasado. Los actos individuales pueden acarrear consecuencias públicas, beneficiosas o dañinas a la vida de los demás. Por intuición puede cualquiera representarse las consecuencias sociales de la conducta individual y, por ende, imponerse limitaciones. Por otra parte son muchos los que por su influjo o misión especial pueden proveer a esa experiencia y enseñanza. Dos ideas nacen aquí libres (dentro de ciertos límites) de toda duda: el hombre normal puede y debe llegar a comprender y aceptar, *grosso modo*, la responsabilidad social; los demás podemos y debemos ayudarle a tener de ella una idea mucho más amplia y fina de como puede alcanzarla por sus propias luces.

3. Cada ser humano es inherentemente social por su origen, en su constitución y en su posterior proceso de desarrollo. En su origen biológico el ser humano nace de dos personas, y durante sus primeros años de vida, sobre todo, su existencia depende del cuidado que le prestan los demás. Cada uno nace también dentro de una cultura que posee un lenguaje, instrumentos de vida, costumbres, distinciones morales, ideas y sólo cuando el niño los ha aprendido puede incorporarse a la vida de sus semejantes. El resultado es que la cultura de cada época y de cada pueblo moldea a cada uno según un particular patrón. Nadie difiere grandemente del tipo social a que su pueblo y su tiempo pertenecen.

Tres hechos surgen de aquí. Que el ambiente cultural de un pueblo tiene mucho más poder educativo que una de sus partes como es la escuela. Que para imprimir un cambio en los rumbos educativos es preciso que previamente se haya dado ese cambio en la cultura. Que

nadie está relevado de someter a un examen la situación actual y de laborar por su perfeccionamiento.

4. El hecho de que estén ocurriendo cambios rápidos y profundos hace que la educación deba acomodarse en su eficacia e ideales a tales demandas. Continuamente surgen nuevos problemas y, en armonía, es preciso recurrir sin demora a nuevos objetivos y técnicas. Sólo cuando el pueblo es socialmente inteligente puede distinguir acerca de los caminos a elegir. A su vez, es un producto social, individualmente tomado de la cultura del grupo, en la que, por otra parte, han cooperado los grupos precedentes. La educación ininterrumpida de los adultos resulta entonces una necesidad social porque la crítica de la propia cultura es un aspecto de la cultura misma. La escuela debe iniciar esa inteligente crítica para que luego no sea demasiado tarde.

5. La adecuada integración de la personalidad demanda un integrado tipo de la escuela social, porque así como una escuela unificada moldea enteramente a sus miembros, una cultura fragmentaria infunde la disociación entre los elementos humanos que la forman. Cada cual se siente empujado en direcciones antagónicas y sólo los ejemplares extraordinarios de hombre pueden resistir esos embates. El resultado es que unos y otros han de combatir y que fatalmente la lucha ocasiona daño y resentimiento para todos.

Nuestra sociedad actual es una guerra consigo misma. Por un lado, el hecho de la interdependencia, la tradición religiosa, la exaltación moral, reclaman que cada uno desee el bien de los demás como el suyo propio: «Ama a tu prójimo como a ti mismo» Mas por otro, el éxito de los negocios y la actuación en ellos incita a trabajar en el exclusivo y propio provecho, y, si es preciso, a expensas de los demás. Ambas posiciones son irreconciliables, y, en consecuencia, se opta por triunfar a costa de lo que sea.

Somos nosotros, los educadores, los principalmente aludidos en ese mal y los más llamados a modificar la

cultura en que el daño se ocasiona. Quien se sienta educador en espíritu y en verdad no puede eludir ese deber.

6. No ha de entenderse que el efecto educativo de la cultura haya de subordinar la individualidad al necesario proceso histórico de la cultura. Podría ocurrir así si no fuera por el poder creador del pensamiento, que también ha crecido con el propio desarrollo histórico. Sabemos que durante treinta mil años el hombre de la edad de piedra no hizo ninguna aportación apreciable a su cultura y, en cambio, la suma de inventos y descubrimientos de los siglos últimos ha sido asombrosa, lo que hace suponer, sin temor a sufrir ilusión, que el campo de la creación intelectual será aún de dimensiones insospechadas. La inteligencia práctica puede, por consiguiente, adquirir proporciones fantásticas. Si, en cambio, las ciencias sociales nos tienen insatisfechos y en estado de desasosiego puede creerse que no es más que la consecuencia de encontrarnos en los preliminares de su desarrollo. El futuro ha de ser mucho mejor, pero es necesario que lo estudiemos y procuremos. He aquí el supremo interés de la civilización. La acumulación de cultura ha de liberar a los esclavos.

7. Es preciso dejar bien sentado lo que nosotros, en el terreno de la educación nueva, pensamos del niño. El organismo, en cierto sentido, se comporta como un todo inseparable; está todo él presente en sus actos. El pensamiento, el sentimiento, el movimiento, intervienen como un todo en la acción. La educación y enseñanza han de referirse, pues a ese todo complejo, y todo cuanto al niño proporciona una experiencia influye educacionalmente en la integridad de su ser. Parece igualmente claro que la unidad no está formada ni aun por la totalidad del ser, sino por éste dentro de su medio. El ser humano es un complejo del individuo y del ambiente en que vive, y cualquier estudio acertado que de esto se haga, necesita poner en relación ambos elementos. De aquí un interesante corolario: que la totalidad de la vida social educa en algún sentido la totalidad de la personalidad del niño.

Lo que acabamos de afirmar puede ser una repetición de las anteriores consideraciones; pero la intención con que de nuevo lo formulamos es la de denunciar y aceptar la parte de responsabilidad que nos corresponde en lo que la sociedad es y hace; responsabilidad que no puede ser rehuída.

8. Si aceptamos lo anterior nos vemos compelidos a dar un paso más en la organización de los principios que rigen la educación nueva. La escuela no puede desentenderse de lo social. Equivaldría ello a separar el organismo de su medio, o lo que es igual, a separar el niño de la vida. Eso no quiere decir que el niño haya de conocer e incorporarse de momento a lo que la vida adulta tiene de crudeza y depravación, pero sí que el niño deba tener desde muy temprano una experiencia adecuada en grado y calidad de lo que la vida es realmente. Las dificultades no son escasas, pero la idea ha de servirnos de Norte. Sólo así puede entrar en acción la integridad del niño; sólo así puede éste descubrir el sentido de lo social; sólo así puede aprenderse de los adultos la genuina significación de la responsabilidad y del esfuerzo.

Ahora ya nos es posible preguntar si la filosofía, esquemáticamente expuesta, es la que conviene o no con los principios de una nueva educación. Dejemos por ahora algunas aplicaciones insinuadas al considerar la situación económico-social presente para fijar la atención en la base filosófica. Junto a algunos nuevos términos y frases que han servido simplemente para describir con mayor claridad conceptos ya viejos, digamos: ¿hay en todo lo expuesto algún principio filosófico básico que no sea conocido desde hace bastantes años? Nada hay en lo que hemos sintetizado más arriba que no pertenezca a la mejor tradición americana. Resumamos para contemplarlo más escuetamente:

1) Respeto para la personalidad como tal; 2) la obligación moral pidiéndonos cuenta de las consecuencias de nuestros actos; 3) el ser humano esencialmente

sociable en su origen y en su carácter; 4) los cambios radicales y rápidos de la vida presente demandan una congruencia en el pensamiento educativo; 5) la integración de la personalidad depende en una parte muy estimable de la naturaleza del medio; 6) el individuo, por su inteligencia creadora, puede elevarse sobre la cultura de su época y de su pueblo; 7) no es sensato actuar sobre una parte del individuo sino considerarlo como unidad biológica y ambiental; 8) la escuela no puede permanecer al margen de la vida. ¿No nos recuerda todo esto la doctrina de Dewey?

¿Qué es lo que encontramos de novedad: el factor social en función de la educación? No. Desde el primer momento la educación nueva ha declarado que no es posible prescindir de aquél porque es inherente de la naturaleza del individuo. Hemos querido exaltar la individualidad, y hasta hemos llegado a medir el valor de las instituciones sociales por su grado de contribución al desenvolvimiento del individuo. Pero en cambio ni antes ni ahora hemos admitido que ese desenvolvimiento de individualidades pueda tener lugar a expensas de los grupos, y mucho menos independientemente del bienestar de la colectividad. Hemos propugnado siempre el desarrollo del todo bajo condiciones de igualdad en las posibilidades.

Pensando que los males sociales fueran, como dicen los médicos, «funcionales», no «orgánicos»; sería de creer que la curación de aquéllos vendrá de una democracia mucho más perfecta. En este sentido la acción de la escuela puede ser eficacísima, haciendo comprender a los nuevos hombres las demandas de la ética y de la justicia. Pero sospechamos que estos males de la sociedad no sean funcionales, sino orgánicos, y que en consecuencia sean inevitables cambios profundos en la estructura social. Sin ellos la escuela malogra sus efectos porque el ambiente influye muchísimo más que la escuela, e influye, naturalmente, no en su contra, sino a su favor. En un antagonismo entre el medio social y el programa de la escuela fatalmente ha de quedar la es-

cuela casi anulada. ¿Qué nos cabe hacer entonces? Por lo pronto estrechar nuestras manos todos los educadores con otros ciudadanos en el compromiso de conseguir el cambio necesario.

Pues bien, ¿qué significa este magno problema en cuanto a la escuela?: ¿que debemos renunciar a los principios que nos alientan hoy, como antes hubimos de abandonar las doctrinas que imperaban en la escuela arcaica tradicional? En modo alguno. Mientras trabajemos por que la vida sea otra fuera de la escuela, en ella, dentro de ella, nos corresponde insistir con calor en el desarrollo de los principios en que se base lo que hemos llamado «nueva educación».

Porque veamos la necesidad ineludible de llegar a un nuevo orden económico-social, y aceptemos la obligación de ayudar a traerlo, no hacemos renuncia de nuestra libertad ni mucho menos de la del alumno para pensar y expresarse por cuenta propia. Rechazamos el doctrinarismo sin intención de negar a nadie el derecho indiscutible a tener convicciones.

En conclusión: el ideal de formar personalidad y de nutrir la inteligencia creadora sobre una base experimental, continuará siendo, por siempre, nuestra norma y la inspiración de nuestros métodos educativos. La nueva condición de interdependencia económica demanda cambios en el sistema económico-social, pero sin violación de las libertades humanas, sino para su afirmación y realización precisamente. Si el régimen de la sociedad se interpone en el camino de la educación entorpeciendo y enredando nuestra tarea, es nuestro deber fundirnos en un haz para el logro de un cambio en la organización de la vida. Esto no habrá de interpretarse como un renunciamiento a los ideales ni a los medios educativos, sino como una circunstancia de fuerza mayor que impone extraordinarios procedimientos. Nos debemos la más firme y leal alianza para lograr que el mejor uso de la inteligencia nos conduzca a una situación más deseable.

WILLIAM H. KILPATRICK

IMPERFECCIONES Y COMPENSACIONES DEL MAESTRO

SABEMOS nosotros, los maestros, que estamos muy lejos de ser perfectos; pero ¿es razonable esperar de nadie perfección completa? ¿Es siquiera deseable? Durante los años de nuestro aprendizaje profesional y a través de todas las consideraciones y estudios realizados vimos claramente que no se nos exigía ninguna clase de perfecciones. Hubo un tiempo, sin embargo, en que se creía no poder existir un hombre dotado de mérito suficiente para llenar satisfactoriamente la función de maestro de escuela. Hoy día este punto de vista es de dudosa validez y está basado sobre la exageración de un solo aspecto de la labor del educador.

El maestro es ciertamente un ejemplo animado para sus alumnos y resulta *casi imposible* contrarrestar el poder de la imitación como fuerza moral en la vida escolar; pero el *casi imposible* no quiere decir totalmente imposible, ya que a veces hay que tener en cuenta otros modos de interacción, de acción y reacción mutua entre maestro y discípulos, tan valiosos e interesantes al menos como aquélla.

En los manuales de metodología se encuentra con frecuencia repetido, y es generalmente aceptado como axiomático, el dicho de que «la escuela es el maestro» o «a tal maestro tal escuela». Pero esto no es lo mismo que sostener «a tal maestro tal alumno». Aceptamos, desde luego, que si tenemos un educador de un especial y acusado carácter, sus alumnos normalmente se le parecerán. No dudamos de que existe una poderosa tendencia de los discípulos a imitar al maestro, y en ciertos aspectos eso producirá una fuerte semejanza entre ambos. Muchas escuelas cultivan, por ejemplo, una forma determinada de escritura, hasta el punto de que es fácil para cualquier extraño adivinar en seguida que *tal* niño ha sido educado en *tal* escuela. Algunas veces esto se persigue deliberadamente, pero con no poca frecuen-

cia se encuentra que la fuerte personalidad del maestro se expresa en una forma característica de su grafismo, que los niños copian.

Los discípulos de Arnold.—Lo mismo se repite en mayor escala. En ciertas escuelas la influencia del maestro es tan fuerte que, quieran o no quieran, los alumnos le copian y se le asemejan. En el siglo pasado era corriente en Inglaterra la expresión siguiente: «Siempre podrá distinguirse quiénes son los discípulos de Arnold.» No porque Thomas Arnold tratara deliberadamente de formar a todos los muchachos según su mismo modelo, pero en definitiva el resultado de su enseñanza era que después de estar algún tiempo bajo su influencia se podía verdaderamente decir que parecían hechos a su imagen y semejanza.

Sin embargo, la imitación no es la única fuerza en el proceso educativo. El maestro desempeña otras funciones que las de modelo. Su labor tiene un aspecto activo tan amplio como este pasivo. El carácter del maestro reacciona sobre el del alumno y algunas veces el resultado es que el carácter del primero llega a ser el opuesto o, en cierta forma, la contrapartida del carácter de su profesor. Cuando se imprime un sello sobre la cera, la huella que marca se corresponde, pero no se parece a la del troquel. Las cualidades del maestro pueden producir otras completamente opuestas en el alumno. Recordemos lo que J. Stuart Mill dijo respecto a la influencia de los padres de carácter violento sobre sus hijos. Hablando de sus experiencias personales afirma que el excesivo uso de la voluntad paternal no permite desarrollarse la voluntad del niño, y, por tanto, que los padres enérgicos tienen hijos débiles de carácter.

En el transcurso de la vida encontraremos a menudo que la abnegación de una persona desarrolla en otra el egoísmo. Es corriente repetir, por ejemplo, que la abnegación de las hermanas está en relación directa con el egoísmo de los hermanos. Cromwell arrastraba a sus *Ironsides* a parecersele en cierto sentido, pero en muchos aspectos esta enseñanza producía una actitud de espíri-

tu completamente opuesta—por ser complementaria—a la suya propia: la fuerza del mando de una parte, y de otra la facilidad de obediencia al mismo.

El educador no pretenderá imprimir su carácter sobre el educando como un escultor moldea su arcilla. Antes al contrario, debe intentar adivinar el carácter ideal posible para cada alumno y entonces aplicar su influencia a hacer surgir este carácter de la propia naturaleza del niño. Desgraciadamente la fuerza de la imitación es tan grande que al maestro no le es posible desentenderse de la responsabilidad implicada en el proceso de la vida en contacto con sus discípulos. No puede escapar de su pedestal. Tiene por tanto que actuar siempre como modelo para su clase, aunque acepte a regañadientes esta difícil tarea.

Pero sí puede, en cambio, mitigar la fuerza de tal imitación manipulando hábilmente el ejercicio de las características que le son propias. Debe modificar su conducta hasta el punto de suprimir algunas de sus tendencias, que aun siendo vigorosas y deseables por sí mismas, constituyan un inconveniente en la escuela porque restrinjan las correspondientes actividades de los alumnos. No es ningún defecto ser un ameno conversador, por ejemplo. Esta cualidad es en cierto sentido uno de los dotes más valiosos en el maestro. Pero constituye una fuente de peligro si ella nos impulsa a hablar excesivamente y no permite a los alumnos hablar lo bastante. En muchos aspectos, el primer deber del educador es anularse a sí mismo.

El justo medio—Dos lemas han sido en realidad presentados a los maestros como ilustración a este punto de vista: *s' effacer* y *se blottir*. Al maestro se le aconsejará adoptar la misma actitud que la recomendada como buena a los pequeños: ser visto pero no oído. Algunos, como María Montessori, irán más lejos y recomendarán que al profesor debe vérselo lo menos posible y siempre conservándose en último término. Otros, aun no llegando a este extremo, se inclinan sin embargo a considerar que el educador no será nada más que un medio matiza-

do a través del cual las ideas deben presentarse a los alumnos sin quedar en ningún aspecto influidas por su personalidad. Probablemente el justo medio tendría su aplicación aquí. Un maestro no deberá poseer una personalidad excesivamente fuerte porque es muy frecuente que en tales casos, como el de Thomas Arnold, por ejemplo, ejerzan una hipnótica influencia tal que no puede ser considerada como enteramente saludable. Mr. Norman Mac Munn, en particular, se manifiesta violentamente opuesto a esta clase de impresionismo y expone algunos medios para contrapesar el magnetismo personal del maestro a la vez que permitir al alumno las máximas oportunidades de desenvolverse según sus propias tendencias. Lo importante no es lo que el maestro hace durante el proceso de la educación, sino lo que haga el niño. El educador de personalidad vigorosa y temperamento activo pensará que está realizando una obra excelente cuando ve agotadas sus fuerzas al final de la penosa jornada escolar, pero en realidad lo que ha hecho ha sido reprimir las energías de sus alumnos, quienes podrían haber realizado una tarea de fecundo trabajo. El profesor de dibujo, por ejemplo, que siempre realice su crítica por el sencillo método de tomar el lápiz y corregir las faltas, está abusando de su habilidad técnica y demostrando su *incapacidad* metodológica.

Una acusación.—Aun el mismo trabajo intelectual puede ser orientado de manera que despierte una debilidad donde debería haber una fuerza. Examinemos el público elogio de un distinguido maestro citado por S. B. Sinclair en su «The possibility of a science of education»:

«Sus alumnos tenían tal implícita confianza en su inteligencia y tal respeto por su opinión, que después de dejarle no se cuidaban más de pensar por su cuenta. Se quedaban satisfechos con las conclusiones obtenidas por un espíritu tan superior al propio, poseyendo tal grado de penetración, que a través suyo conseguían do-

minar todo aquello que por sí mismos eran incapaces de entender.»

Con aspecto de panegírico ésta es realmente una acusación para el maestro en cuestión. Una proclamación de su desastroso fracaso profesional. Es uno de los casos en que los valores personales del hombre pueden interferir con sus éxitos como educador. La rapidez de percepción y la superioridad en el dominio de los problemas esenciales son, en sí mismas, excelentes cualidades, pero si ellas hacen al maestro incapaz de comprobar las dificultades de los alumnos, se convierten en temibles defectos. La solución debe ser buscada, no en una deliberada anulación de nuestras buenas cualidades (como en el caso de un brillante abogado, que cuando pleiteaba en presencia de un juez especialmente estúpido, siempre tomaba la precaución de «administrarse» de antemano una botella de cerveza fuerte para reducir su inteligencia al estado de embrutecimiento conveniente), sino en un cuidadoso estudio de los puntos de vista del alumno y en una deliberada adaptación de los métodos de enseñanza para conseguirlos.

Enseñanza y aprendizaje.—En la educación actual, lo que el maestro es y lo que el maestro hace tiene, naturalmente, su importancia, pero desde luego mucho menos que lo que el alumno conoce y hace. Nunca nos repetiremos bastante a nosotros mismos que *enseñar y aprender* son términos correlativos. Por excelentes condiciones que el maestro tenga, no puede *aprender* por el alumno, y si el alumno no aprende, la enseñanza ha sido en vano.

Y no es bastante que el maestro *enseñe* y el discípulo *aprenda*. A menos de que el alumno aprenda *a causa* de la enseñanza del maestro, no puede afirmarse que se ha realizado una genuina enseñanza. Porque es muy posible, y mucho más probable que lo que la mayor parte de los profanos imaginarían, que el maestro pueda recorrer un proceso que se acostumbra a llamar «enseñanza» y el alumno marchar a través de un proceso que es real-

mente «aprendizaje» sin que exista entre ambos procesos relación causal.

Quizás no podamos nunca encontrar un hombre suficientemente perfecto para maestro, pero sí es frecuente hallar maestros cuya inherente bondad, como hombres, constituye un verdadero peligro en la escuela a causa de su incapacidad de dirigir sus buenas cualidades de manera que produzcan sobre los alumnos el efecto deseado. Esto es reconfortante para aquellos de entre nosotros que sean lo bastante modestos para admitir que no pudiendo a satisfacción desempeñar el papel de presidente del Consejo, podemos llegar a ser, en cambio, excelentes maestros. De hecho el problema no se plantea en términos insolubles mientras no se dé el caso de que no consigamos ser mejores maestros *a causa* precisamente de algunas de nuestras imperfecciones.

Hay un peligro en la simple suposición de que nuestros defectos pueden, en un momento dado, ser una ventaja para el trabajo profesional. Corremos inmediatamente el riesgo de pensar en una posible acomodación a bajos ideales, una complaciente satisfacción en dejar las cosas como están.

Pero aquellos de nosotros cuya actividad en la vida es hablar a los maestros sobre su labor profesional, estamos tan acostumbrados a tener que expresarnos en términos de desaliento, que podemos muy bien regocijarnos al encontrar la oportunidad para decirles unas saludables y confortadoras palabras. No hay dificultad en confesar que algunas de las inferioridades del educador, como ser humano, no solamente no imposibilitan su trabajo profesional, sino que en ocasiones le ayudan. Un hombre tiene más influencia sobre los demás cuando ha pasado por las mismas experiencias vitales. El maestro sedentario o intelectualista, por ejemplo, puede resultar incapaz de comprender las tentaciones del niño fuerte y activo que trastorna la paz de la clase. El que no ha robado nunca una manzana no será seguramente el mejor juez en el caso de una ratería en el huerto...

Los historiadores nos dicen que la ejecución de

Cranmer produjo más efecto en Inglaterra que las de otros muchos ajusticiados, y no precisamente por su alto rango eclesiástico, sino por sus muy humanas debilidades. Sus vacilaciones, sus retractaciones no despertaron la admiración popular, pero el pueblo las comprendió y simpatizó con ellas. Ciertamente se admiraría más el heroísmo del Rev. Dr. Taylor, quien lejos de retractarse de su declaración primitiva, la sostuvo en todo momento, y cuando le llegó la hora de arder en la pira, recorrió alegremente el camino de la ejecución. Pero a pesar de que el pueblo le admiraba, no podía comprenderle del todo. No se dan tantos Taylors en la historia como vulgares y corrientes Cranmers entre los humanos.

Insistiendo sobre la misma cuestión, uno de nuestros más distinguidos maestros de escuelas públicas A. C. Benson, afirmaba que precisamente su principal y más útil cualidad como educador era la que mucha gente podría considerar como defecto: la de aburrirse fácil y rápidamente. Esta debilidad suya le hacía comprender y simpatizar con el estado de espíritu de sus alumnos y preocuparse de que no sufrieran de su propio mal.

Sin embargo, aun cuando admitamos que algunas de las propias imperfecciones no son desventajosas para la labor profesional, no debemos por eso mostrarnos complacidos y satisfechos de ellas, y mucho menos cultivarlas. El Dr. Taylor debe quedar siempre muy por encima, tanto de Mr. Benson como de Cranmer. Hay, no obstante, un reconfortante estímulo, en la animosa actitud de Benson, un estímulo que puede ser aceptado sin pecar en muchos aspectos de nuestro trabajo.

La imperfección de la ignorancia. Tomando nuestras imperfecciones a manera de equipo profesional, no hay dificultad en decidir cómo deben ser tratadas. La única imperfección que nadie puede tolerar en un maestro es el insuficiente conocimiento de las materias a enseñar. Si un profesor siente la más pequeña duda sobre su tema hasta donde sea preciso conocerle según el nivel que sus alumnos exijan, no hay otro recurso para él si no es re-

mediar este defecto por un estudio diligente. Verdad es que aun en esta cuestión hay quien sostiene que existen ciertas ventajas en «no conocer una materia demasiado bien». Se asegura que el profesor que domina profundamente un asunto está predispuesto a cierta hostilidad con los principiantes y es de hecho incapaz de enseñar los rudimentos de su especialidad.

Pero un maestro no tiene tiempo de profundizar mucho las materias. Todo lo que implica, pues, este criticismo es que un educador culto puede no prestar bastante atención a los detalles prácticos de su trabajo y quedar contento con el dominio de las materias que enseña, cometiendo el fatal error de descuidar el estudio de la naturaleza del educando. Pocos defectos sin embargo, en el conocimiento de las materias de enseñanza o de los métodos a emplear deberán ser considerados como imperfecciones que no tengan redención posible. Tales defectos son escollos en su labor y deberán corregirse si el maestro quiere continuar en la profesión sin mengua del respeto a sí mismo.

Existe un argumento insidioso que se aduce a veces para justificar la existencia de maestros con bagaje cultural incompleto. Se ha insistido ya en la idea de que el hombre que conoce cierto tema con todo detalle es incapaz de adaptarse al nivel de los alumnos y apreciar las dificultades de su aprendizaje. Por ejemplo, uno de los argumentos a favor del lamentable sistema de enseñanza monitorial (que no era en realidad más que un recurso económico para atender a la educación pública con el menor gasto posible), era el de que los muchachos utilizados en la enseñanza de los pequeños resultaban más aptos que el mismo maestro para comprender las dificultades de sus compañeros. En otros términos, la ignorancia del maestro era exaltada desde ser un defecto a constituir una ventaja esencial. No dudamos de que existen muchos educadores incapaces de comunicar su vasto «stock» de conocimientos, pero su mal no radica en la *presencia* de demasiado saber, sino en la *ausencia* de natural habilidad para instruir, o de una adecuada formación profesional.

Un profesor no conocerá nunca suficientemente la materia que debe enseñar.

Resumiendo, existen, desde el punto de vista del maestro, dos clases diferentes de imperfecciones caracterológicas individuales. A la primera pertenecen aquellas que son realmente incompatibles con la labor profesional; a la segunda, las que no incapacitan normalmente al maestro y pueden, por el contrario, en alguna medida, ayudarle en su trabajo.

Saludable acción y reacción.—Tenemos, pues, que hacer frente al hecho de que los maestros somos gentes necesariamente imperfectas. Hay un cierto consuelo en la idea de que aun los mismos defectos pueden ser eliminados, no poniéndolos en evidencia ante nuestros alumnos. Se emplea como argumento contra la educación el que la escuela exige un elevado nivel de moralidad y que, por tanto, la enseñanza es inevitablemente inadecuada como preparación para el mundo y el trabajo diario, en el que los alumnos han de desarrollar su vida adulta. Pero después de todo, siendo los maestros seres humanos, nuestras mismas debilidades harán posible que el hombre real aparezca ante los ojos de los alumnos, evitando se forme una exaltada atmósfera moral en la escuela y produciendo en nosotros una saludable acción y reacción.

Volvamos ahora a las cualidades del maestro que son positivamente incompatibles con su labor. He intentado bastantes veces lograr una clasificación de las mismas, pero al final he llegado a la conclusión de que todas se resuelven en las varias manifestaciones de un defecto que es en sí mismo fatal, aun en sus grados más moderados, al éxito en nuestra profesión. «Falta o carencia de simpatía» es el único defecto irremediable. Pero por «simpatía» debemos entender compartir tanto las alegrías como las penas de los demás. El sentido literal de la palabra se limita solamente a «llorar con los que lloran», pero necesitamos otra para significar nuestra alegría con los que están alegres. Los alemanes nos llevan ventaja

en esto: tienen tres palabras para lo que tenemos en inglés una. «*Mitgefühl*» indica un sentimiento general de camaradería, de cordialidad; «*Mitleid*» se usa en el caso de llorar con los que lloran, y «*Mitfreude*» para expresar nuestro gozo con el gozo de los otros. El sentido que queremos dar a la palabra «simpatía» como cualidad esencial al maestro incluye las tres. El equivalente educativo de la simpatía es realmente el poder de colocarse en el lugar de los demás y ver las cosas desde su punto de vista; las posibilidades de éxito en nuestra profesión varían en relación directa con el grado en que esta cualidad se posee. Su ausencia significa que la persona a quien concierne no puede ni aun comenzar a ser maestro.

«*Humor*» y «*simpatía*». La falta de simpatía muestra una gran variedad de formas. La seca frialdad hacia el niño que es tan repelente en muchos de nuestros malos maestros es uno de sus más desagradables síntomas. Naturalmente debe distinguirse la frialdad de la *reserva*, que es fuente de energía en ciertos educadores.

Se necesita un cierto sentido del «humor» que no se halla nunca allí donde falta la simpatía. Sin este sentido del «humor» no puede ningún maestro tener pleno éxito en su función. No iremos tan lejos como uno de los más prestigiosos directivos de la enseñanza en Londres, que afirmaba que todo el bagaje que el maestro necesita es «conocimiento de las materias de enseñanza y sentido común del humor»; pero debemos admitir que no puede ser buen maestro quien carezca de esta cualidad. Esta es una de las imperfecciones que no tienen compensación.

Otro defecto que radica en la carencia de simpatía es el aburrimiento, el fastidio, que deja traslucir el trabajo de algunos maestros: su conocido síntoma es la indebida y constante atención al reloj. El maestro de estas condiciones, que como hombre corriente puede poseer imaginación bastante viva, es incapaz de utilizarla en la enseñanza.

Es aún punto a debatir hasta qué límite el proceso

de la simpatía es capaz de cultivarse. Es probable que el problema permanezca prácticamente en la misma posición que la discusión sobre la probabilidad de mejorar la memoria. El punto de vista general es que la memoria como energía natural no puede ser aumentada, pero que por una hábil manipulación de la misma, mediante ejercicios, se aumenta su eficacia práctica. Así, también el valor total de la simpatía que el maestro atesora en sí, no puede probablemente ser incrementado, pero sí puede ser intensificado en ciertas direcciones mediante un cuidadoso manejo.

En algunos casos, el maestro falto de esa virtud conseguirá suplir la simpatía mediante una actitud de aproximación, tratando de comprender y participar en las cosas por las que los alumnos están interesados. La simpatía deberá suplirse solamente con los mismos materiales con que puede ser ejercitada.

Primera impresión. Sabemos que la primera vez que se nos presenta una cosa, la impresión que produce en nosotros es incompleta y con frecuencia poco favorable. Muchos maestros nos dicen cuán anodinos y vulgares les parecen los alumnos recién ingresados al comienzo de cada curso escolar, y cómo todos ellos adquieren gradualmente una individualidad que les hace interesantes. Lo que decimos de los alumnos en sí, puede aplicarse también a las materias de enseñanza. Los temas estudiados deberían formar un lazo de unión entre el que enseña y quien aprende, puesto que se reconoce que un interés común es el más fuerte de los vínculos sociales. Existe aquí cierto peligro que no puede ser negado y que es el mismo que sirve de fundamento a las lamentaciones de H. G. Wells sobre el fingido entusiasmo de algunos maestros de las escuelas públicas. Se muestra este escritor despiadado en su desprecio por la insincera delectación con juegos, arte y arquitectura «perpendicular». Pero en la mayor parte de los casos, los maestros pueden sentir un sincero interés por ciertas actividades infantiles. Realmente, en algunas escuelas inglesas la verdadera

queja sería la de que los profesores llegan a manifestar excesiva afición por ellas, inclinándose a practicar juegos y otras realizaciones fuera de las clases. Pero en el peor de los casos, esto no constituye un error en la verdadera dirección. De cualquier forma podría perder un maestro el sentido de la perspectiva en los asuntos escolares mejor que viviendo interesado en ellos.

Serios defectos. Con respecto a imperfecciones que son corrientemente admitidas como dignas de ser deploradas en sí mismas, pero que sin embargo no constituyen serios obstáculos al trabajo profesional del maestro, el mejor ejemplo quizá es lo que se conoce de ordinario con el nombre de «mal genio». El mal genio se alía a menudo con el carácter antipático, pero puede darse el caso de que un temperamento vivo, arrebatado, sea compatible con un fondo naturalmente amable. No hay duda que un «mal genio» crónico es una calamidad en cualquier clase. El mal carácter se ha supuesto naturalmente implícito en el sentido de la expresión «maestro de escuela». Cuando el niño Bellario en *Philaster* habla de sus desgracias, Arethusa puede solamente preguntarle asombrado:

¿De qué clase de penas pueden tus años saber?

¿Tuviste un maestro abominable cuando fuiste a la escuela?

Tú no eres capaz de otra desgracia.

El malhumorado pedagogo es hoy tan familiar en los «villanos de comedia» como lo fué siempre. Pero, después de todo, si los arrebatos no son violentos o demasiado tiempo sostenidos, no se causa gran perjuicio a las relaciones escolares, especialmente si el maestro se sale de sus casillas por cuestiones que los alumnos mismos, en el fondo de su corazón, reconocen que merecen la pena. Además, los maestros que son víctimas de un mal carácter tienen a menudo la posibilidad de dos excelentes lecciones de self-control. Cuando el alumno observa que su profesor consigue en ocasiones dominar su genio violento, le respeta más en esos momentos. Existe

con esto una oportunidad de perfeccionarse. Porque una de las compensaciones de nuestra profesión es la influencia inhibidora de nuestros discípulos. Los conocidos versos de Juvenal que nos dicen cuánto debemos respetar la inocencia de la juventud, podrían ser extendidos más allá del sentido que él quería darles. Su sentido superficial es que nosotros estamos obligados a suprimir con los jóvenes cualquier palabra que pudiera turbar su espíritu. Pero en un verdadero proceso de supresión de todo mal, ganamos un positivo beneficio.

Hoy día nos hemos dado cuenta de la influencia educadora ejercida por los niños sobre sus padres. ¡Cuán a menudo encontramos padres que nos dicen que ellos no deben hacer tal cosa o tienen que hacer tal otra «*por causa*» de sus hijos. Esta actitud de espíritu es realmente una realización de la máxima juvenaliana. Lo que los padres han aprendido, los maestros podemos muy bien aplicarlo. Estamos obligados ante nuestros discípulos a superar las propias imperfecciones. Pero eliminando nuestras flaquezas beneficiamos, no solamente a nuestros alumnos, sino a nosotros mismos.

SIR JOHN ADAMS

LA FORMACION UNIVERSITARIA DEL MAGISTERIO

EN mil formas se ha hablado de la formación universitaria de los maestros y a conseguirla se han dirigido, en los últimos tiempos, los esfuerzos de todos los gobiernos orientados en el claro conocimiento de lo que es y significa la función educadora en la vida de los individuos y de los pueblos. En España, la legislación de la República ha recogido la simiente pródigamente esparcida por los pensadores más destacados durante medio siglo, tratando de darle pleno desarrollo y llevarla a la realidad en la medida en que ésta lo consiente. A ello

ha obedecido sin duda la reforma de la Escuela Normal y la creación de las secciones de pedagogía en las universidades de Madrid y Barcelona.

Pero apenas iniciada esta línea de progreso, su desarrollo ha sido perturbado por mil disquisiciones confusionarias y demagógicas, es decir, faltas de un claro planteamiento y de un seguro sentido de responsabilidad. Las siguientes páginas aspiran a contribuir a una indispensable tarea de clasificación que sitúe en términos sencillos la única significación fecunda que puede tener una formación *superior* del magisterio y, en general, una cultura superior.

Se ha hablado, por ejemplo, con hiperbólica cautela, del peligro de una jerarquización abusiva que establezca *clases* en el magisterio, con el riesgo de situar en la más alta personas ajenas de las auténticas preocupaciones escolares, los llamados despectivamente «teóricos», que, con el pretexto de una supuesta ciencia superior, intervengan en las actividades escolares y las perturben gravemente por falta de una adecuada percepción de su realidad viviente.

Si ello fuera verdad, o llegara algún día a serlo, constituiría, en efecto, un serio peligro para el futuro de nuestra educación. Lejos de mi ánimo el negarlo. Pero el intento de llevar los maestros al seno universitario, y la forma específica con que se ha intentado en España, no sólo no constituye por sí este riesgo, sino que tiende muy principalmente a evitarlo. Sólo el acierto de las personas consagradas a realizarlo puede ofrecer una garantía ante las dificultades evidentes del empeño.

A propósito de jerarquías, y con ocasión del establecimiento de institutos-escuela, señalaba en cierta ocasión un excelente maestro los conflictos que podrían resultar de la convivencia en el mismo centro y con la sola diferencia de grados de maestros de primera enseñanza y «catedráticos» de instituto. Análogas cuestiones de categoría y mutuos celos no menos vivos hemos visto surgir al poner en contacto los profesores de segunda enseñanza con el ambiente estrictamente universitario. Aho-

ra bien, aparte resquemores de "cuerpo"—de un cuerpo sin espíritu—, que no son del momento, la cosa está perfectamente clara. En efecto, hay jerarquías. Es forzoso que las haya. Sólo mediante ellas es posible una cultura espiritual. Suprimirlas equivaldría a sumirnos en la barbarie y, en el límite, en la pura animalidad. Entre un profesor, un buen profesor de química, de una universidad cualquiera y la figura de Pestalozzi hay jerarquía, pero en ella, Pestalozzi—"humilde" maestro— ocupa el lugar más alto. Claro está, en cambio, que entre un buen maestro ordinario y, por ejemplo, Newton, el lugar más destacado le corresponde a éste.

Guardémosnos de oponer a la cómica vanidad de los "grados superiores" de la enseñanza, apoyada en el muro contensor de los números de un escalafón o en la posesión de una borla más o menos oropelada, un gesto tragicómico de distanciaci3n dignamente ofendida, cuya última raíz se hallaría, sin duda, en un fenómeno de triste resentimiento. Frente a ambas, una cosa parece evidente: no es posible seguir manteniendo artificialmente una jerarquía fundada únicamente en la edad escolar. para hacerlo sería precisa la más inconcebible irreflexión. A nadie le ocurriría entregar la salud de un niño, por el mero hecho de serlo, al cuidado de un practicante o de un curandero. No menos monstruoso es entregar su alma entera y el desarrollo pleno de su personalidad a un individuo de inferior cultura o de calidad espiritual subalterna. Especialmente si no olvidamos que en los primeros años de la vida se estructura lo esencial de una personalidad y de un destino y que su formaci3n o deformaci3n depende en buena parte de los más finos matices en el trato y en el comportamiento de las personas que la tienen bajo su custodia. Es preciso dar al maestro la más alta calidad y ello sólo es posible mediante una formaci3n de tipo universitario.

Difícil nos sería definir de un modo suficiente esta superior calidad a la cual se aspira. No es, sin embargo, imposible esbozar el único sentido en el cual puede desarrollarse. Vano sería vincularla a la acumulaci3n de

una cantidad de "saber". De su pan y de su vino sabe el pastor cuanto es posible saber. Por el contrario, cuanto la ciencia proyecta sobre ellos es de calidad problemática. Admirarse, hacerse problema de las cosas, ver en ella una dimensión contradictoria, *un ser que no es*, percibir la maravilla que toda realidad encierra—rosa o astro, vida y muerte, el ser y el no ser— y tratar de salvarla mediante una *visión* más profunda que la reduzca a sentido unitario. No otra es la tarea de la ciencia según la definición milenaria. Mediante ella, de lo corriente y natural, surge lo portentoso, y en la *idea*—visión, contemplación—se aureola la teoría que le da un sentido y una dimensión de profundidad.

Educación *intuitiva* se ha dicho en los primeros grados de la enseñanza. En todos los niveles de la cultura enseñar es enseñar a *ver*. Todo aprender auténtico se reduce a un aprendizaje para ver las cosas donde están. Todo saber es, en último término, un saber ver: en los tenués colores de la preparación microscópica, las palpitaciones de la vida; la belleza, en la obra de arte; en la naturaleza y en el espíritu, los caminos infinitos que dan sentido a las cosas y convierten la realidad en un cósmos—las tinieblas en luz—. Todo conocimiento es, en rigor, personal e intransferible. Sólo mediante el verbo—la palabra, el logos y en la comunión del diálogo es posible conducir el espíritu a la efectividad de la contemplación personal. Tal es la dialéctica—el diálogo, la palabra entre dos—que en la mutua inteligencia busca un sentido a la existencia y organiza dinámicamente sobre la banalidad cotidiana una teoría, y por virtud de ella una *verdadera* realidad.

No se incurra en la pueril suplantación de considerar como saber la acumulación mecánica de una cantidad mayor o menor de datos o el aprendizaje y la fiel conservación del contenido de unos libros o de unas lecciones estereotipadas. Sólo hay saber en el *propio* saber. Aun en el mejor caso es el contenido de aquella pretendida sabiduría insignificante. ¿O es que cabe dar algún sentido coherente a la pretensión de conocer *la* historia o *la*

filosofía o alguna porción mayor o menor de ellas en paquetes redondos y acabados? Quien lo imagine es que ni tan siquiera ha intentado nunca darse cuenta de lo que una disciplina de este género aspira a ser. Disciplina, aptitud, *música y gimnasia*, como claramente vió ya Platón, no otra cosa puede proporcionar una cultura superior: un saber del no saber y una vehemente aspiración al ser mediante la pura contemplación intuitiva. De la admiración a la idea mediante el amor.

Esto y, naturalmente, *todo lo demás*—todo lo demás por añadidura y por supuesto—. En este acento, y únicamente en él, se vincula la superioridad de una cultura y la verdad de una formación espiritual.

Así resulta baldía y sin sentido toda discusión sobre jerarquías. Aunque se aspire a ello—y a ello evidentemente hay que aspirar—no es posible dar una preparación de este tipo en su forma más alta a todos. En primer lugar porque no todos son aptos para recibirla. La vida espiritual en su forma más alta supone abnegación y entrega, decisión resuelta y riesgo inevitable. Y no todos son capaces de afrontarla. Pero además porque pocos, muy pocos, son aptos para darla. Es imprescindible asegurar a todos el decoro intelectual que dignifique la profesión y la sitúe al nivel mínimo que su propia esencia exige. La nueva Escuela Normal tiende a asegurar esta medida y a garantizar en ella una vida segura y regular. Sólo sobre este mínimun es posible que se destaque una jerarquía espiritual. Pero entiéndase bien: esta jerarquía no supone privilegio de ningún género, sino todo lo contrario; abnegación y riesgo. Toda profesión *liberal* excluye por serlo la seguridad tranquila de una vida garantizada mediante un andamiaje legal que delimite su cauce. Abre ante la morada los más altos horizontes. Pero ofrece a los pies inseguros riesgos incalculables. La *música* y la *gimnasia* no garantizan otra cosa que la posesión de una fuerte musculatura espiritual. Pero a ella hay que fiarlo todo. No la intente quien adhele y busque apoyo exterior, garantía o seguro. Quien lo necesite, bien hace en buscarlo. No hay en ello desdoro ni humi-

llación. Por el contrario, nada más honroso que el propio conocimiento. Pero no se olvide que "sólo merece la libertad y la vida quien necesita conquistarla todos los días". No hay libertad sin riesgo ni jerarquía auténtica sin el heroísmo de la propia entrega.

Con lo dicho pierde también sentido toda objeción sobre el pretendido carácter "teórico" de la pedagogía universitaria. Desvinculada la teoría de un pretendido saber por acumulación libresca fácilmente se comprenderá que no hay "teoría" sin "práctica" ni posibilidad de una formación pedagógica sino a partir del hecho palpante de una realidad a interpretar y a ver. Pedagogía sin escuela sería algo tan monstruoso como medicina sin laboratorio ni hospital. Sólo a partir de una actividad concreta es posible intentar una estilización teórica. Formación universitaria no puede significar, pues, la adquisición de una determinada cantidad de conocimientos ni la consagración estereotipada de unos títulos académicos. Ello equivaldría a incrementar la tradicional pedantería tan difícil de vencer y alejar al maestro de su peculiar vocación. Pero la escuela y la educación que en ella se da es una actividad empírica, una técnica, y, como toda práctica, degenera fácilmente en rutina. Sólo mediante el contacto con la fuente más pura de la tradición universitaria es posible alcanzar clara conciencia de la propia actividad y hacerse problema de ella. No precisamente un mayor "saber", sino la clara y precisa convicción, libre de tópico y de fariseísmo de un saber del no saber.

No hay ciertamente medicina sin hospital. Pero sólo puede denominarse con toda dignidad médico quien adquiera la clara intelección de lo que significa la enfermedad en el proceso total de la vida y su raíz en las estructuras más finas del cosmos. Sólo es posible una patología en el amplio marco de las ciencias biológicas. De modo análogo sólo puede llegar a la más alta jerarquía del magisterio quien sea capaz de vincular su actividad específica a los amplios problemas que ella suscita mediante la clara visión del sentido de la educación como factor esencial de la existencia humana en la totalidad

de su desarrollo. En su virtud aparecería el hecho específico y concreto de la educación escolar como una etapa y un aspecto de un proceso profundo y esencial de la vida y del destino humanos.

Sólo mediante estas previas aclaraciones es posible seguir hablando sin confusiones perturbadoras de la necesidad de un contacto íntimo entre la escuela y la universidad. Que la universidad recobre y mantenga la dignidad de escuela que con tanta frecuencia tiende a perder y que en la escuela penetre y aliente el alma auténtica de la universidad.

JOAQUÍN XIRÁU

INFORMACION PSICOLOGICA

APUNTES DE PSICOLOGIA INFANTIL

VIII. LA CONCIENCIA SOCIAL DEL NIÑO. Monroe hizo, el primero, un estudio acerca de la conciencia social de los niños. Preguntó a más de dos mil escolares qué clase de compañeros preferían, cuáles eran sus juegos y sus juguetes preferidos, que harían con su dinero si les fuese permitido disponer completamente de él. Esa investigación la realizó en 1899. Luego se abandonó esa clase de estudios y solamente en los últimos diez años se ha realizado un estudio sistemático de la conducta y del desarrollo social de los niños.

Carlota Bühler, profesora de la Universidad de Viena, autora del estudio que sirve para hacer el presente resumen, puso de relieve en 1927 los siguientes hechos: si tenemos dos niños de 6 a 10 meses, uno enfrente del otro y observamos sus comunicaciones mutuas, vemos una actividad por ponerse en contacto el uno con el otro, el intercambio de juguetes, el empujarse o el tirarse recíprocamente. El más fuerte físicamente y el más hábil, que es siempre el mayor, domina la situación expansionándose libremente mientras el otro parece cohibido

y restringido en sus actividades por la expansión libre del primero. Sin embargo, hay algunos que, a pesar de ser más fuertes y más hábiles, parecen siempre inhibidos en presencia de otro niño y hay otros que, en presencia de un niño superior, son siempre agresivos y superactivos. También puede observarse que hay niños a quienes no parece preocupar la presencia de otros y se dedican a sus juegos o a sus juguetes como si estuvieran solos.

En cuál momento de su vida se da cuenta el niño, por primera vez, de la presencia de otro ser humano? A los dos meses hay reacciones específicas al estímulo de la voz humana: la reacción específica es la sonrisa.

Pueden escalonarse los estímulos de acuerdo con la edad en que producen risa en los niños:

Risa social, es decir, la que se produce cuando el niño ve u oye a otra persona.....	2 meses
Risa que acompaña los movimientos del juego.....	5 meses
Risa al recibir excitantes físicos.....	6 meses
Risa al serle ofrecido un juguete.....	7 meses
Risa al oír palabras, al cambiar de posición, al jugar al escondite y al despertarse	9 meses

Será un reflejo condicionado esa risa que aparece a los dos meses ante la presencia de otro ser humano? La autora citada no acepta que tenga caracteres de reflejo condicionado esa sonrisa, la considera independiente de la expresión de la cara y del timbre de voz de la persona.

Hetzer hizo el siguiente experimento: se inclinó sobre un niño una vez con expresión sonriente y otra con aspecto enfadado, habló una vez con voz cariñosa y otra con palabras llenas de enojo, con la mano una vez hizo gestos de caricia y otra de amenaza: el bebé de 3 a 4 meses sonrió siempre; el niño de 5 a 7 meses refleja la expresión del adulto y comienza a llorar ante la voz desagradable y ante el gesto amenazador; el niño de 8 a 12

meses supera la sugestión a la que se le somete y sonríe a pesar de la voz regañona y del gesto de amenaza, sin embargo, se nota en él una vacilación inicial.

Durante el primer año de vida el niño no es capaz de mantener contacto social con más de una persona a la vez. El grupo de dos tiene la preferencia hasta la edad de tres años. Después de esa edad ya el niño mantiene contacto con más de dos compañeros. El grupo restringido se reduce casi siempre a un mismo sexo. El grupo, pues, aumenta en número con el avance de la edad. El aislamiento completo se produce en muy raras ocasiones. Con el aumento de la edad disminuye el número de los solitarios.

El tanto por ciento de solitarios puede indicarse así:

De 3 a 4 años	8	por ciento
„ 4 a 5	„	5	„ „
„ 5 a 6	„	2	„ „
„ 6 a 7	„	0	„ „

Hay una tendencia a formar parte del grupo más numeroso de los que se encuentran en el campo de juegos.

Los factores que conducen al contacto entre niños y que dan como resultado la formación de grupos son los siguientes:

A partir de los tres meses el niño inicia ese contacto porque necesita ayuda, por el mero placer de hacerlo especialmente en las sencillas situaciones de juego y para sentirse acompañado. Grita, por ejemplo, cuando una persona se aleja de la cama en donde el pequeño está acostado.

Son el desamparo, la necesidad, la compañía y el interés común en algún asunto las causas principales que producen contacto entre los niños y que conducen a la formación de grupos infantiles.

Más adelante se acerca a los demás en solicitud de información o con deseos de discutir algo. Tal vez estos motivos de contacto tengan estrecha relación con el deseo de compañía que, en este caso, sería una compañía