

educación

Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA.—Pedagogía fundamental, por Jonas Cohn [página 257]. La Infancia y el Arte, por Julia Sazonowa [página 270].

VIDA ESCOLAR.—La Nueva Ley de Pensiones, por Lilla González, Amado Naranjo y Remberto Briceño [página 285]. Escuela Simón Bolívar, por Humberto Miranda [página 289].

INFORMACIÓN METODOLÓGICA. — Composiciones de alumnos sobre temas de Historia Natural, por V. Rasmussen [página 292]. Ejercicios Prácticos de Observación, por Mme. Goué y E. Goué. [página 303].

INFORMACIÓN LEGISLATIVA.—Legislación Educativa costarricense. [página 313].

PARA RECITAR. Francisco Pizarro, por Amalia Puga [página 317]. Las Campanas de mi Pueblo, por Luis Rosado Vega [página 317].

47

Octubre, 1937
San José, Costa Rica

¢ 0.25

educación

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

No. 47

* Octavo Tomo *

Octubre 1937

INFORMACION PEDAGOGICA

P E D A G O G I A F U N D A M E N T A L

*L*A pluralidad de comunidades directoras. Ya por la confrontación de la comunidad real y la ideal se rompe la unidad de la educación, introduciendo en ella un cisma; pero esta divergencia no es la única. Diferentes comunidades hacen valer sus derechos sobre cada individuo: el pueblo le reclama como miembro; el Estado cuyo alcance nunca coincide por completo con el del pueblo, como ciudadano; la iglesia como creyente; la humanidad cultural, como servidor. Esto es contrario al parecer, al estado normal, pues a un hombre unitario hay que educarlo como miembro de la comunidad, y habría de suponerse que un ser unitario sólo puede ser miembro en un conjunto. Lo único que en tal caso no ofrecería riesgo sería una subdivisión de este conjunto, por la que formarían unidades más limitadas y dependientes de aquél. Pero sería imposible un entrecruzamiento, una superposición parcial de comunidades independientes entre sí. También tendría que coincidir la comunidad para la que se educa con aquella cuya orden determina la manera de educar, mientras que las comunidades, por medio de las cuales se realiza la educación, pueden ser muy bien comunidades especiales, pero siempre dependerán de la comunidad directora. En determinada fase de la historia esto casi ha encontrado su realización, a saber: allí don-

de el Estado coincide con la raza o con una pluralidad de razas afines; allí donde los dioses son dioses populares y su culto es culto oficial; allí donde el arte y los comienzos de la ciencia aún no van más allá del pueblo comprendido en la forma de Estado. En tales condiciones casi no hace falta (según la tesis de Schleiermacher) una educación especial para el espíritu de comunidad, pues éste invade todo el ambiente de la generación que se forma. El antiguo Estado romano no conocía, por esta razón, más que la educación doméstica. Sin embargo, ya en la antigüedad hay indicios de una desintegración: el espíritu griego popular no abarca solamente a los pequeños estados griegos, sino a la vez socava su unidad interior por apoyarse mutuamente partidos afines de diferentes Estados. Jehová se transforma en dios universal y sus profetas, por nacional que sea su orientación, han de oponerse a los reyes. La cultura griega se infiltra en el Estado romano y el ideal del «homo humanus» lucha con el de «homo romanus». La gran unidad que se ha resquebrajado en la vida se reconstruye en la mente del pensador: la «Politeia» de Platón, es al mismo tiempo Estado, raza, Iglesia, y por esto precisamente, constituye la mayor, la más consciente y la más unitaria comunidad educadora que se concibió hasta la fecha.

Es precisamente esta imagen, tal como la trazó Platón, la que con mayor claridad pone de manifiesto el contraste con la situación real. En la actualidad ya no existe la unión entre las diferentes comunidades, ni tampoco en el sentido de la superioridad de una sobre otras, sino que se entrecruzan. Si se considera la sociedad burguesa como quintaesencia de una unión económica, sobrepasa ya los límites trazados por el Estado y por la nación. Pero tampoco coinciden en ningún lado la nación y el Estado, por mucho que domine en los hombres la tendencia a formar un Estado nacional. Desde el perfeccionamiento de las religiones universales, es decir, por lo menos desde el nacimiento del budismo y del cristianismo, la religión y la comunidad religiosa determinada por ella se han separado fundamentalmente de la

comunidad nacional y estatal. Es cierto que la idea de la humanidad flota de doble manera sobre las comunidades individuales, a saber: como obligación del ser humano para con todo hombre y como concepto de la humanidad cultural cuyos miembros son las naciones. Pero se da el caso de que esta humanidad cultural no es efectiva. De esta manera resulta que solamente por la violencia es realizable hoy en día la unidad o también el predominio de una comunidad. Hemos de preguntarnos si realmente no tienen un significado más profundo estos conflictos que llevan a la desesperación al que busca la unidad.

Si nos imaginamos una comunidad estructurada como soberana sobre la vida de todos sus miembros, entonces ha adquirido forma perfecta la aspiración cultural, pero como forma esta aspiración es también por completo definitiva. Este conjunto delimitado, una vez perfectamente estructurado, sólo puede conservar su forma adoptada o decaer; carece de la posibilidad para un desarrollo posterior: la "Politeia", de Platón está pensada de un modo absolutamente estático. Sin embargo, hasta en este prototipo de la unidad estática se observa un instinto que la sobrepasa: la verdadera dicha del filósofo, es decir, del ciudadano perfecto y dominante no estriba en su actividad dentro del Estado, sino más allá de este último en la investigación y contemplación de las ideas. Al Estado se le asigna el papel de protector de este ocio de finalidad elevada, considerándose el servicio prestado al Estado como sacrificio por el cual el sabio consigue su dicha solitaria. Una vez adquirido el convencimiento de que el hombre en ninguna comunidad final puede cumplir por completo su destino, ha de considerarse como lógica también, a pesar de toda división dolorosa, la pluralidad de unidades a que pertenece el hombre. Podría objetarse sin duda que en tal caso a la comunidad que aspira a hacernos partícipes de la eternidad, es decir, a la Iglesia debiera reconocérsela como soberana. Mas en cuanto a la Iglesia se le da una organización (y sólo como organización está en condiciones

de determinar la educación), finiquita lo infinito en sus doctrinas y cultos. La Iglesia de la Edad Media también era un complejo estático, aunque las doctrinas que profesaba aspiraban a dejar atrás todo lo terrenal. El espíritu aspira en sentido diferente, a formas más elevadas y ninguna de estas orientaciones admite ser medida por otra, lo cual sería necesario en el caso de dominar una totalidad indivisible. Toda forma es una compensación solamente válida para determinada etapa de la vida, posponiéndose, una vez pasada dicha etapa, como forma muerta por mucho afecto que se ponga en su conservación. La aspiración instintiva a sobrepasar todo estado alcanzado, a conservar su libertad frente a todo lo que sea finito, existe en todo individuo no ya como arbitrariedad criminal, sino como componente de su moralidad más íntima. Si ha de conservarse esta aspiración sin perjuicio de que cada cual logre de la comunidad el cumplimiento necesario, entonces la comunidad no puede ser universal. Mientras que toda cultura integral considera también a lo divino como imagen perfecta, ligada por enlaces sólidos a determinados factores de la vida terrenal, apareciendo, a veces, Dios mismo como miembro de la comunidad popular; mientras que la teoría de las ideas aspira por lo menos a un sistema integral de prototipos, aunque se presienta ya esta integridad como precursora, la falta de sistema, la extralimitación inherente a toda forma cultural llega a ser el símbolo de la insuficiencia de todo lo finito frente al concepto de divinidad.

Ante todo es necesaria la separación de la comunidad terrenal de la religiosa. En Oriente coincide la comunidad religiosa con la nacionalidad; en Occidente, es decir, en el país del progreso, están divorciadas. Ya por este entrecruzamiento de los círculos resulta que la unidad del pueblo que determina todo lo terrenal no se basta a sí misma; la comunidad inorganizada de todos los hombres ve más allá de ella sin que esté capacitada para estructurar la vida por carecer ella misma de forma. Solamente podemos consignar estas orientaciones

fundamentales en grandes rasgos, teniendo que diferir todas las explicaciones más detalladas hasta que hayamos examinado la particularidad del objetivo de la educación a través de la situación histórica de la actualidad. Pues ahora resalta a la vista que si toda la vida cultural ha de ser dinámica y no estática, entonces la educación no sólo es actividad histórica en la medida en que se basa en la tradición, sino también en cuanto interviene en la situación actual y prepara un cambio del porvenir. La circunstancia de que todas las comunidades culturales se hayan hecho históricas y continúen su progreso histórico tendrá que incorporarse conscientemente al objetivo de la educación. Haciendo intervenir éste y la pluralidad de comunidades, la misma comunidad suministra la norma:

El alumno ha de ser educado para miembro de las comunidades históricas a las que ha de pertenecer.

Unión de ambos puntos. Fórmula completa del objetivo. Hemos determinado el objetivo de la educación desde el punto de vista del individuo y de la comunidad, y ahora hemos de unir ambos puntos. No sólo ofrecen, desde ahora, paralelismo exterior, sino que la moralidad autónoma, falta de contenido, exigía el cumplimiento por medio del entendimiento de los bienes y por un factor selectivo, determinante de las misiones de la vida, a saber: la posición frente al mundo de bienes del que procede el deber. Ambos factores los logra el individuo sólo por la comunidad. Y viceversa: la comunidad vive en los miembros. Quedando éstos faltos de iniciativa, abotargados, hundidos en la comunidad, inconscientes, entonces existe la comunidad sólo "en sí", según Hegel, es decir, en la objetividad indiferente, sin conciencia de ella misma. Para ser también "para sí misma" necesita de los miembros que la reconozcan conscientemente y comprendan su idiosincracia, que a pesar de pertenecer totalmente a ella, no se deshagan en ella, sino que reconozcan, como miembros autónomos, su valor y su deber propios. Puesto que los miembros de la comunidad

han de ser autónomos, es forzosamente insuficiente la analogía entre la comunidad ideal y el organismo.

Si se quiere reunir ambos objetivos puede interpretarse uno u otro como receptor, como dominante. Así nacen dos fórmulas nuevas. Partiendo del individuo, éste tiene derecho a que se le eduque para la moralidad, es decir, para la autonomía, pudiendo resultar dudoso si la felicidad puede pretender un puesto en la fórmula del objetivo. Hemos visto anteriormente que la felicidad misma no puede ser objetivo de la aspiración, por el hecho de que se presenta sin desearla. En cambio han de eliminarse los obstáculos para la dicha en la medida compatible con la altura moral de la personalidad. Pues la pasiva satisfacción de sí mismo o el desconocimiento de aquello que hace aparecer como incompleto el propio estado de uno, son condiciones de la dicha que han de extirparse. Mas en tanto que las condiciones de felicidad no contradigan el objetivo de la moralidad es necesario exigirlas. La salud corporal y espiritual, la serenidad, la capacidad de adaptarse exterior e interiormente a diferentes situaciones, son importantes para toda obra; pertenecen, por lo tanto, al objetivo auxiliar de la capacidad productora. Sin duda, puede sacarse también provecho moral de la enfermedad, pero sólo en el caso que se la soporte como sino inevitable, no cuando sea provocada por el individuo. Como pone de manifiesto Kant, la alegría íntima es propia del cumplimiento del deber. La unidad de la vida, que aparece como objetivo interior de la moralidad, promete una dicha extrema, precisamente porque no se aspira a ella. De ahí se sigue que aquello que en la felicidad pertenece al objetivo de la educación forma parte de la misma espontáneamente y no necesita mención aparte. Únicamente en el desarrollo del individuo volverá a surgir este factor. La autonomía, en cambio, ofrece todavía un vacío que ha de llenarse, y su cumplimiento sólo puede derivarse, sabido es, de la vida colectiva histórico cultural. Sólo con ayuda de este cumplimiento se transforma en personalidad el núcleo del "yo". Esta última tesis in-

vierte sin duda la sucesión genética, pues en realidad a más de los instintos naturales han de existir ya múltiples contenidos culturales antes de que la unidad orgánica inconsciente pueda erigirse en autonomía consciente. Ahora bien, en nuestra fórmula no cabe ninguna sucesión genética. Puede ser la siguiente: *El objetivo de la educación, desde el punto de vista del individuo, es la personalidad autónoma saturada por la participación en la vida colectiva cultural histórica.*

La fórmula obtenida desde el punto de vista de la comunidad no necesita sino de una palabra para su complemento. Ha de ponerse de relieve que el "miembro" de la comunidad ha de ser a la vez "autónomo" y así llegamos a la siguiente tesis: *El alumno ha de ser educado para miembro autónomo de las comunidades culturales históricas a las que pertenecerá.*

Entre estas dos fórmulas, la primera presupone menos contenido, aceptada como hipótesis poco exigente, basándose en el razonamiento que hasta ahora hemos seguido; la segunda, en cambio, se aproxima más a la realidad, y por esta razón ha de ser preferida en el estudio ulterior. La educación parte necesariamente de la comunidad y termina en el individuo, le educa para la comunidad, teniendo que salvaguardar su valor propio. De esta manera, el sentido de la vida humana sólo es interpretado unilateralmente, pero precisamente por el lado de la educación. La ventaja de esta fórmula resalta también por el hecho de que muestra con mayor claridad la tensión existente entre los componentes relacionados. Esta existencia de la tensión demuestra que la doble derivación no es ningún juego de azar, sino la expresión racional de una necesidad material. En cada una de las dos concepciones aisladas aparecía una imperfección que exigía un complemento: el hombre autónomo quiere reconocer como suya la ley de su acción, no pudiendo cumplirlo debidamente con la energía de su pensamiento. La comunidad está por encima de sus miembros a quienes sostiene, a cuya breve vida sobrevive ampliamente y, sin embargo, vive en el libre reco-

nocimiento de sus miembros, se desarrolla en virtud del entendimiento progresivo de los mismos, subsiste y decae con su espíritu colectivo. Si reunimos ambos factores, las imperfecciones no son completadas de tal suerte que adquieran una forma inerte, sino que forman una unidad militante que siempre busca nuevas compensaciones. Cada uno de los requisitos: autonomía y pertenencia a una comunidad ha de ser cumplido plenamente y, sin embargo, están delimitados el uno por el otro. Tanto en la práctica como en la teoría de la educación varía el predominio entre los dos requisitos. Se intentan asociaciones que dan resultado durante algún tiempo, se disuelven o quebrantan, o son reemplazadas por otras nuevas. Aquello que en la realidad aparece como tensión y solución, como conflicto y compromiso, se representa como dialéctica desde el punto de vista puramente conceptual. La dialéctica, según la acepción de la palabra, es la teoría de la conversación, una conversación genuinamente científica, a partir de una oposición, con el propósito de vencerla. Cada interlocutor, por de pronto, está convencido de lo justificado de su opinión y, sin embargo, tiene que reconocer que también el otro está convencido y razona; de lo contrario, no sostendría una conversación con él. De suerte que al iniciarse una conversación existe en cada interlocutor la contradicción de estar convencido, dudando, sin embargo, de la justificación de su convicción. Llevando la conversación de buena fe, es decir, no valiéndose del medio de sojuzgar o confundir al adversario, subsiste el pensamiento común, que se desarrolla en la controversia de las opiniones contrarias. Desde este punto de partida histórico puede evidenciarse muy bien la particularidad del conocimiento dialéctico en la medida en que esto sería imposible sin una investigación lógica fundamental.

La dialéctica es pensar a través de la contradicción y su solución. Se ve que en el invite hay una contradicción, que se vence por una rigurosa delimitación de conceptos, pero al relacionar realmente lo separado de esta manera se reproduce la contradicción sobre base más

elevada. Los medios para el conocimiento serán entonces la actuación del pensamiento mismo, la producción, solución y reproducción de las contradicciones. Todo lo que vive, y ante todo, lo que participa de nuestra conciencia solamente se puede comprender por la dialéctica. La actividad pensadora llega a ser el medio de conocimiento para el pensar de la vida. De ninguna manera la dialéctica puede hacer abstracción de una rigurosísima separación de conceptos; por el contrario, exige que se fijen con la mayor claridad y exactitud las oposiciones en cada fase. No está en oposición con el simple pensamiento lógico, sino que admite a éste como componente en su actividad.

La forma del objetivo de la educación muestra ya en sus partes principios desarrollables sólo por medio de la dialéctica. La autonomía reúne en sí la oposición entre el "yo", que encuentra en sí mismo la ley, y la ley a que ha de estar sometido el "yo". El hecho de ser miembro de una comunidad significa al mismo tiempo el ser servidor y representante de la totalidad. Estas oposiciones se agudizan si la persona autónoma a la vez ha de ser miembro de la comunidad. Los individuos autónomos obran espontáneamente, quieren examinar y crear por su propio entendimiento. La totalidad quiere subsistir, constituir unidad, es decir, someter a los individuos, aun en el caso de que éstos pongan en duda sus firmes instituciones, no por arbitrariedad frívola, sino por convicción. Los derechos del individuo tienen su expresión en la transformación de cada forma del conjunto; los de la comunidad consisten en que siempre vuelve a constituirse una forma más. Esto no es un proceso natural, ningún acontecimiento imprescindiblemente necesario— puede darse muy bien el caso de una esclavización del individuo o una desintegración del conjunto—, sino un postulado. Un todo cuyos miembros son autónomos nunca puede estar "terminado" en sentido de terminación extrema. En el concepto del todo está, en cambio, el de la terminación, y por este motivo ninguna comunidad cultural forma tal conjunto cuando ha surgido la auto-

nomía. La dialéctica, que procede, de la pluralidad de las comunidades culturales, se incorpora de esta forma al mayor conjunto. La naturaleza dialéctica del objetivo de la educación se muestra, en grande, en el movimiento histórico de los ideales e instituciones pedagógicas, así como en pequeño en la tensión de cada educación: ha de incorporarse el alumno a la comunidad, debiendo llegar éste al mismo tiempo a ser independiente. Pone en movimiento la educación de la misma manera que la inquietud el reloj de bolsillo.

Al dar el nombre de "fórmula" a nuestra determinación del objetivo, tenemos al mismo tiempo en cuenta que, al igual que sucede con las fórmulas matemáticas, contiene una expresión general que en la práctica ha de reemplazarse por valores determinados; se trata de la expresión: "comunidades culturales históricas". Es evidente que aquí no se trata de una comunidad determinada, ni de una situación histórica particular. Esta diferenciación habrá de establecerse para el presente y para el país de que se trate.

ORIENTACIÓN ESPECIAL DEL OBJETIVO, DEBIDA A LAS CIRCUNSTANCIAS ESPECIALES DE LA ÉPOCA Y DE LA NACIONALIDAD. *La condicionalidad temporal de la fórmula del objetivo general.* Nuestra fórmula del objetivo deja un resquicio para el complemento histórico, pues ha de definirse con más detenimiento el carácter y la situación de las comunidades culturales históricas para las que hay que formar al individuo como miembro autónomo. Nuestra fórmula tiene en cuenta, por lo tanto, la transformación histórica de los objetivos pedagógicos especiales. Ahora bien, ¿no es ella misma ya la expresión y el producto de determinada situación histórica? ¿No coincide, por lo tanto, también el desarrollo histórico con la fórmula general, de suerte que vuelve a quedar en suspenso la separación de un objetivo que está por encima de la historia y sus particularidades históricas?

Es indudable que con la educación misma se ha desarrollado históricamente también la reflexión sobre

su objetivo. Constituye la misión característica de todas las ciencias estimativas proporcionar la clara comprensión de aquello que ya con anterioridad se había anunciado más a menos vagamente en la transformación de la actividad cultural y de la concepción ingenua del valor. Puesto que entonces la expresa reflexión sobre el objetivo y el valor ejerce a su vez influencia sobre la vida y la actividad, existe aquí una acción recíproca muy complicada, cuya demostración constituye una de las misiones más elevadas de la historia de los campos y ciencias estimativas; en nuestro caso, por lo tanto, de la historia de la educación y de la pedagogía. Queremos indicar esto someramente con referencia a uno de los puntos principales, a saber: respecto a la cuestión de en qué medida la referencia al alumno determina el objetivo de la educación. Originariamente, la comunidad se crea su propio porvenir, y hasta la familia piensa en primer término en la conservación y esplendor de la estirpe, el hecho de que siempre exista un sucesor dedicado al debido servicio de los antepasados es la causa principal, tanto de la procreación o adopción de hijos legítimos, como de su educación. Puede considerarse a la pedagogía estatal de Platón como la realización radical de esta tendencia, que predomina desde antiguo, de educar para la comunidad—radicalismo éste, que aquí se presenta, como tantas veces, precisamente cuando ya peligra la unidad de aquella orientación, cuando, por lo tanto, ya existe un motivo para meditar sobre aquello que parecía natural a las generaciones anteriores. Mas, contemplada sólo desde este punto de vista, la obra de Platón sería unilateral. Al representar al Estado como hombre en grande y, por lo tanto, como la perfección de la idea del hombre, toma en consideración, al mismo tiempo, al individuo; y hasta parece a veces que el Estado perfecto sólo representa una alegoría respecto al hombre perfecto. Esto, sin duda, no es la opinión esencial de Platón, pero la época posterior a él sigue trabajando en esta dirección. Si, para Platón, el perfeccionamiento de los individuos más capacitados para “filósofos” era

de la mayor importancia, porque creía que de esta forma obtendría buenos estadistas, los estoicos ofrecen la tendencia de educar a todos para "filósofos", es decir, para hombres de predominio racional. El Estado romano sólo ha constituido en este desarrollo con tendencia al individualismo una fase reaccionaria; solamente la neoformación de comunidades compactas de la Edad Media vuelve a estructurar a los espíritus directores, pero ya no como antes. Pues al conceder el cristianismo a toda alma un valor insustituible, considerándola como objeto de salvación, en ningún caso puede dar al individuo el trato de mero instrumento. Lo esencial es su salvación, y ésta sólo cabe en la Iglesia. De esta manera se manifiesta aquí una conexión mucho más íntima entre el individuo y la comunidad. El conjunto ya no mira con indiferencia a sus componentes caducos, sino que es igualmente un medio para lograr la salud eterna de todo individuo, como el individuo está sometido al conjunto por su propia salud y la de todos. Aquello que de esta manera se descubrió en la Iglesia se trasplantó en las comunidades laicas. Es tan comprensible la incorporación como la consideración que merece el bienestar y la salvación del alumno. Esto sigue produciendo efecto durante mucho tiempo, aun después de la nueva emancipación del hombre y la desintegración de las formas de comunidad tradicionales. Ni siquiera Locke ventila la cuestión del objeto de la educación, pues considera natural que el aristócrata inglés ha de servir a la nación y encontrar su dicha en tal servicio. Sólo Rousseau aísla al alumno por principio, quiere educar al "hombre", no ya al "burgués", y —puede añadirse— sólo al "piadoso" y no ya al "cristiano". Por este aislamiento de toda naturalidad tradicional se hace patente el vacío del hombre aislado, la imposibilidad del aislamiento. El experimento mental de Rousseau ha hecho época en el discernimiento de los objetivos pedagógicos, máxime por el hecho de que le siguió el gran experimento real de la Revolución Francesa. Mas los directores del pensamiento rechazaron el individualismo extremo del "Emilio";

fueron inducidos por Rousseau a ver como problema la doble orientación de la educación en el individuo y en la comunidad. En *Pestalozzi*, en *Fichte*, en "Los años de viaje" de *Goethe*, advertimos tentativas para combinar el objetivo individual con el social. *Schleiermacher*, en cambio, parte de la coordinación en conjuntos históricos aislados. El hecho de que *Herbart* haya descuidado en su individualismo el volumen de estos esfuerzos es quizás el defecto más grave de su doctrina pedagógica. Constituye una misión de la meditación progresiva sobre los objetivos el retener y aprovechar todas las experiencias logradas, lo que en grado especial es el caso en la condicionalidad histórica de la forma del objetivo, eterna, sin embargo, en cuanto a valor y significado. La contradicción que esto supone se deshace cuando se descubre el sentido de la reflexión del objetivo, precisamente en cuanto dependa de las experiencias especiales de las épocas. Habrá que añadir solamente que la "historia" no es simplemente un cambio, sino un complejo de factores variables; que especialmente no puede hablarse de la historia de una teoría si caen en el olvido las experiencias y luces de las fases anteriores de esa teoría. Si se trata de una teoría del destino humano (y en tal teoría se basa toda reflexión sobre el objetivo pedagógico), la conexión se presenta ante nuestros ojos de la siguiente manera: el hombre quiere descubrir su destino; los destinos de la humanidad, de los cuales hállase pendiente el espíritu investigador y que a su vez están determinados por el espíritu, ofrecen oportunidad para este descubrimiento progresivo. Una parte de esta historia es el descubrimiento progresivo del objetivo pedagógico que está estrechamente relacionado con las modificaciones de las condiciones pedagógicas y de la práctica educativa.

Este entendimiento así elaborado se halla orientado siempre hacia el porvenir, pues es el entendimiento de un objetivo que, al progresar se dibuja con mayor claridad. Si no nos hemos dejado ofuscar, todo el trabajo futuro dilucidará y completará lo ideado, le añadirá quizás

nuevos rasgos insospechados, más no borraré los conocimientos ya adquiridos. La circunstancia de que consideramos condicionado histórico también el conocimiento del objetivo pedagógico general y solamente posible en determinada situación histórica, no quita a este objetivo mismo su validez universal. Los ensayos anteriores pueden considerarse como acercamientos; la posibilidad indefinida y vacía en sí de que el porvenir puede traer consigo un conocimiento más perfecto nos impulsará siempre a nuevas investigaciones, pero no producirá merma en lo logrado.

Ahora bien, nuestra fórmula ofrece un vacío que hay que llenar con circunstancias históricamente especiales. Su contenido superhistórico comprende el conocimiento de la necesidad de complemento por la historia. Esto significa algo distinto a la mencionada dependencia del conocimiento del objetivo, de la situación histórica, pues en cuanto se trata de este vacío depende de la historia el objetivo mismo, y no solamente su conocimiento. En el capítulo siguiente expondremos sólo esta segunda clase de dependencia.

JONAS COHN

LA INFANCIA Y EL ARTE

Para el niño, lo bello es lo agradable. Dirá de una caja de sus bombones preferidos: es la cosa más linda del mundo. Lo bello no representa para él un objeto artístico, sino algo deseado. Cuando salta de alegría delante del árbol de Navidad, no manifiesta sus gustos artísticos; simplemente aplaude el comienzo de una fiesta que le promete un gran placer. La luz es para él uno de los signos de alegría. Los niños de todas las razas humanas temen la oscuridad y adoran la luz: pero esto no prueba de ninguna manera, como muchos creen, su gusto por lo que brilla.

Es "artístico" para el niño lo que le hace pensar.

Un niño no tiene otro medio de penetrar en el dominio de lo espiritual que la vía del arte. Aún no sabe meditar, pero ya sabe ver y escuchar. El arte es para él la única revelación de un mundo espiritual. Una intención artística se manifiesta en el niño por el silencio y una atención concentrada. No se le puede hacer reír sino por procedimientos especiales y bien definidos: el niño debe saber que la cosa presentada está hecha para reír. El mismo, preparando alguna farsa, nos prevendrá confidencialmente. "Es para reír", pues está seguro que sin esto no lo sabríamos. No puede provocarse en el niño una verdadera emoción artística sino por medio del arte majestuoso y aún aterrador. Sus cuentos favoritos son historias de horror: un lobo devora a una niña distraída, un ogro se come a niños inocentes, un mago hechiza al héroe. Los principales personajes de todos los cuentos son terribles, y los héroes no deben su salvación sino a sus talentos excepcionales: el niño sigue las peripecias de su lucha, con una ansiedad febril, gustando las primeras emociones del arte. Desgraciadamente los cuentos son de ordinario inventados por hombres que poseen cierta experiencia de la vida; el dinero, la gloria o el poder, figuran en ellos, como los únicos bienes, y la astucia o la fuerza, como únicos argumentos en la lucha contra el mal. Esta moral malsana penetra acompañada de elementos artísticos, en la conciencia virgen de los niños; es así como se propaga en el mundo el reino exclusivo de los bienes materiales.

Hay que confesar que la moral de los cuentos de Perrault es a menudo engañadora, pues el Príncipe Encantador es un príncipe rico, y la felicidad no viaja sino en coches dorados. El encanto artístico de estos cuentos atenúa el mal que produce su idea, contraria, no solamente al cristianismo, sino también a toda enseñanza espiritual. Los niños luchan instintivamente contra esta moral—herencia de la época frívola en que nació el autor.—Los pequeños lectores aman a Cenicienta pobre, y cesan de seguirla desde el momento en que se transforma en princesa. Extraen en esta forma, de esta apoteo-

sis de la riqueza, una idea purificada del valor individual que es el solo y verdadero bien. El pensamiento de la recompensa inmediata penetra a pesar de todo en su conciencia y sus resultados nocivos aparecen en la hora de la adolescencia.

Los cuentos rusos han sido extraídos de la epopeya popular. El pueblo que conoce la vida práctica, conserva no obstante ello, el alma infantil. Entre los cuentos rusos, existen verdaderos cuentos de niños en los que no figuran ni el amor, ni las recompensas materiales, ni los sueños de riqueza y de poderío. Tal el cuento de "Kolobok", pastelillo redondo que cae al suelo por descuido y rueda más y más lejos; tal el cuento de la "Kozá-déréza", gacela embustera que se queja siempre de tener hambre y que, después de haber causado por sus mentiras la desgracia de los otros, termina por ser presa y es castigada; tal la historia del gallo de la cresta de oro que se dejó seducir por el zorro y fué comido por éste. Semejantes son todos los cuentos en que figuran los animales. Su origen, muy antiguo, es común a todas las razas. En los cuentos que conducen al héroe a la gloria o al poder, resulta vencedor del destino Iván el Simple que no posee otras cualidades que el coraje y la lealtad y llega a ser rey para felicidad de todos.

La idea de la victoria está así ennoblecida por la idea de un zar que inicia la edad de oro, de la bondad y de la justicia. El cuento del pez dorado y del pescador, que Pouchkine puso en verso, relata cómo la falta de modestia hizo que se perdieran bienes ya adquiridos. Los cuentos rusos están exentos de la moral de los cuentos de Perrault. Esta diferencia proviene de que los primeros son en su mayor parte cuentos populares y no escritos para los niños por un escritor, como es el caso de Perrault. Los cuentos populares franceses, que los de Perrault han arrojado al olvido, poseen una moral mucho más sana.

Los niños de todos los países conocen los cuentos de Andersen. Cabe preguntarse cómo los sentimientos sinceros de un poeta desencantado que niega el valor de

todo esfuerzo, que no ve en el mundo más que la muerte y que afirma que todo ensueño realizado lleva el mal inevitable; cómo ese pesimista inconsolable, en comparación del cual un Schopenhauer parecerá inofensivo, ha podido encontrar un lugar en las bibliotecas infantiles. El amor, en Andersen, no es nunca recompensado; toda heroicidad es inútil. El hombre no sabe comprender el alma de su prójimo; puede cada uno consumirse en el dolor, sin que los que lo rodean noten nada, bajo su máscara de carne. Andersen no conoce nada más que un amor; ese amor desesperado que él mismo ha sufrido tan cruelmente. El ser hacia el que se eleva nuestro amor no será nada, aun cuando hayamos dado nuestra vida por él. Tal es la suerte de Ondina, heroína del cuento de Andersen, uno de los más bellos poemas del amor desesperado que posee la humanidad. Ondina salva la vida del príncipe, pero es otra, una joven sin méritos quien recibe la sonrisa de gratitud del príncipe. Ondina se hace cortar la lengua por una hechicera para obtener el derecho de vivir cerca del príncipe, y asiste, desde entonces muda, al espectáculo de un amor naciente para esa otra mujer a la cual el príncipe cree deber la vida. Una palabra bastaría para rendir el corazón del príncipe, pero esa palabra Ondina no puede pronunciarla, el amor la ha dejado muda. El puñal tendido por sus hermanas ondinas, podría salvarla, suprimiendo al príncipe, pero ella lo rechaza, y al alba de la noche de las bodas del príncipe, la Ondina desaparece, trasformada en blanco vapor. Este amor esparcido en el mundo desesperado, podrá quizá un día formar una nueva alma humana, alma hecha de bondad y de amor, no de inconsciencia y de ligereza. En la vida real de nuestros días las ondinas fieles, están destinadas al sufrimiento, a la desesperación y a la muerte, en tanto que las jóvenes vulgares y los príncipes inconscientes son los únicos que gozan de la felicidad.

Pero la imagen de la Ondina es tan bella que queda impresa por toda la vida en el alma de un niño sensible,

descubriéndole la felicidad trágica de la desesperación amorosa.

El final del amor en los cuentos de Andersen es la muerte. El soldadito de plomo, enamorado, cae en el fuego y se derrite. El amor, penetrando en el alma de dos figulinas de porcelana, las resquebraja. ¿Es que acaso los humanos no son de porcelana cuando se ponen en contacto con la fuerza destructiva del amor?

El sueño de amor es vano. El gorro de dormir de un viejo es la prueba; está lleno de todas las lágrimas que su desgraciado poseedor ha derramado por su amor único y desesperado. Aquí Andersen, aun guardando la forma del cuento para niños, no oculta ya, que no se dirige a los niños.

La serie de cuentos francamente pesimistas e incomprensibles a los niños, revela la esencia de toda su obra y le da su verdadero aspecto de poemas en prosa.

El sueño de gloria es aún más vano. El pino que quiere brillar, es rodeado durante una noche por alegres niños que admiran el árbol de Navidad. El pino se cree amado por la felicidad que da a los demás. ¡Vana esperanza! Los niños, como todos los hombres, son ingratos: la fiesta concluida despojan al pino, que, por esta vana gloria, había renunciado a la vida simple del bosque, lo arrojan al patio y lo queman; es la historia de Napoleón, de Juana de Arco y de todas las otras grandes figuras históricas.

La enseñanza filosófica de Andersen se puede resumir así: los pobres humanos de corazones frágiles, deben renunciar a todo esfuerzo personal, huír del amor, huír de los hombres, desconfiar de su ingratitud, ocultarse en la soledad y llorar, llorar, sobre la vanidad de la vida, y la tristeza de este mundo, sin aspirar siquiera a un consuelo en los cielos, ya que los poetas, como toda la humanidad, se asemejan a la Ondina: no tienen alma, no poseen sino la esperanza vaga de conquistarla después de mil actos de caridad; y después de la muerte se evaporan, transformándose en nubecillas blancas.

En la única novela que escribió, "El Improvisador",

Andersen se abandona libremente a su desesperación: aquí el malentendido se burla de los enamorados, separándolos por toda la vida y cuando el héroe vuelve a encontrar a la bella Anunciada, objeto de su amor único, ella no es más que una anciana moribunda, desposeída de todo encanto. Para disfrazar su desesperación, el autor inventa una solución: el héroe recibe de la madre moribunda su retrato viviente, una hija, con la cual él se casará. Pero este desenlace increíble no engaña a nadie.

Este gran pesimista de alma sensible y constantemente torturada, es considerado en el universo entero, como "el amigo de la infancia". Si los niños vieran la vida tal como él la ha descrito, el resultado de semejante sermón debería ser desastroso. Pero los niños no toman sino lo que necesitan para su alimento sentimental: la imagen de los sufrimientos, que provoca su piedad, la admiración del sacrificio y del amor, el desprecio de los bienes materiales, el gran encanto poético que emana de toda obra de Andersen.

Los cuentos alemanes, los cuentos de Hauff, que son los más apropiados para la comprensión infantil y que están llenos de fantasía, no pueden rivalizar en influencia sobre los niños, con los de Andersen, que cautivan la imaginación por su tristeza elevada.

El pesimismo no se posesiona del alma del niño. La mejor prueba es que casi todas las canciones francesas que se enseñan a los niños hablan de la muerte: Malbrough muere en la guerra; la bella y leal jovencita es muerta por el pequeño rey de Inglaterra; otra jovencita encuentra la muerte en el baile a que ha ido sin permiso de su madre, etc. . . ., pero los niños cantan todas estas desgracias lo mismo que las antiguas canciones de la guerra, con la mayor alegría.

Así como un pajarillo busca los granos que le son útiles, dejando de lado todo lo que no puede comer, así el niño no se apropia, en el alimento espiritual, sino los elementos que le convienen. La imaginación todavía pura del niño transforma las impresiones recibidas, despojándolas del pesimismo, de los sueños de riqueza, de las

ideas malsanas introducidas por la vida real, y no conservando sino los recuerdos de un gran amor, de un acto de fidelidad a un ser, de un sacrificio. Esa selección inconsciente se hace mientras la imaginación es pura y hasta cierto punto: si los elementos malsanos están en demasiada cantidad, el tamiz no realiza su función en la forma requerida y nos encontramos entonces en presencia de un niño pervertido por los discursos de los mayores. En los casos normales el niño es casi insensible al mal, que deja de lado sin advertirlo.

Para que la "digestión espiritual" dé al niño todos los elementos nutritivos que él mismo necesita, es preciso que el alimento ofrecido posea un verdadero valor artístico. Toda obra que forma parte del gran arte puede ser bienhechora para su desenvolvimiento espiritual. Eliminando de esta obra lo que parezca no convenir se corre el riesgo de suprimir, con los elementos inútiles, algunos granos nutritivos. El niño comprende todo a su manera. De una obra eterna se hace una idea infantil que le es mucho más útil que el producto falsificado preparado de expofeso para él por los mayores. Cada uno, al evocar su infancia se acordará de las obras poéticas que la formaron: no han sido nunca las que les fueron ofrecidas con una intención especial. Fuéronlo justamente, las obras consideradas como incomprensibles para la niñez. La Iliada nos produjo, en nuestra primera infancia, una impresión de majestad sobrehumana. Esos versos recitados de memoria provocaron siempre la misma emoción, sin que el sentido real de las escenas descritas y el horror de las matanzas turbasen nuestro espíritu. Encontramos lo que Homero quiso cantar: el gran sentimiento heroico.

En mi primera infancia mi poeta preferido era Treiakovsky, poeta ruso del siglo diez y ocho, poco leído hoy. Los pedagogos hubiesen reído de buena gana si se les hubiera dicho que un niño podía gustar de esos versos difíciles; pero a la edad de siete a ocho años su ritmo claro me ofrecía su júbilo interior casi divino y llenaba mi ser de alegría y felicidad. Y qué

placer era correr marcando con el pie los versos de esos poemas primaverales. Fue él quien, más tarde, me condujo al clásico Lamonossov. Y no ha sido sino después de haber amado a los poetas del siglo diez y ocho, los poetas difíciles que escribían en lenguaje antiguo, que he podido comprender al gran poeta Pouchkine que me espantaba siempre por su majestad bajo un atavío tan simple. Si se examinan los poetas preferidos por los niños franceses, dejados en libertad de elección, se encontrará quizás los mismos gustos imprevistos por poetas llamados difíciles.

El verdadero lirismo de Tourguenev se revela a una niña de diez años; y la que no lo ha adorado a esa edad no le deberá jamás delicias verdaderas. Una niña de nueve a diez años no comprende las desgracias reales de esas historias de amor, pero toma lo esencial: el alma de Tourguenev que ella no podrá sentir en toda su pureza cuando sea más grande. Leyendo una novela de Gontcharov en la que una joven se entrega antes del matrimonio, dos niños rusos de diez y de trece años, muy inocentes y sin conocer nada de la vida, siguieron la historia con una emoción febril, comprendiendo todo, salvo el acto cometido por la joven. También vieron, sin embargo, que ella había desobedecido a la ley moral y eso les bastó. Estos ejemplos prueban que el niño no nota lo que está todavía oculto, pero toma en una obra verdaderamente artística los elementos eternos que constituyen su belleza. Una obra perteneciente al gran arte no puede nunca tener una influencia perniciosa sobre el niño, pues éste encuentra los elementos necesarios al desenvolvimiento de su espíritu. No sucede lo mismo con obras de un valor artístico mediano que han sido escritas especialmente para los niños: la literatura llamada infantil es quizá la más peligrosa de todas las literaturas. Mientras que una gran obra de arte pertenece a todas las épocas, y por consecuencia, no impregna el espíritu del niño sino de verdades y de sentimientos eternos, la literatura infantil oculta en sí todas las reglas morales, todos los vicios sociales y todas las falsedades parti-

culares de su época. Un niño peligra menos leyendo a Shakespeare que tomando entre sus manos uno de esos volúmenes que se colocan antes de Navidad en las vidrieras de las librerías. Julio Verne es el amigo de los niños, porque su obra está basada sobre una verdadera intuición científica y se desenvuelve en una atmósfera de verdadera poesía.

El arte infantil es el gran arte: cuanto más bella es la obra tanto más debe ser propagada entre los niños.

El recuerdo admirable de un gran artista interpretando Hamlet quedó para siempre en la memoria de una niñita de siete años que asistió al espectáculo. Madre de familia, más tarde, guardaba aún la visión del artista caído en tierra y elevando los ojos con amor y espanto hacia su padre aparecido en la noche. No había comprendido el sentido real de la escena, pero había tomado su esencia apasionada.

Los "ballets", las óperas, los dramas y las comedias, pertenecientes al arte dramático auténtico, así como las tradicionales representaciones populares, dejan siempre un surco profundo en el espíritu del niño y tienen una gran influencia en la formación de sus gustos.

Pero los "espectáculos de niños", realizados con la intención de entretener o de instruir a la infancia, no producen sino una impresión poco durable y vana, si no están compuestas de obras perdurables. Es necesario sobre todo, combatir la costumbre de montar las comedias sin ningún control artístico: las caracterizaciones, los dúos casi grotescos, las danzas deplorables que se ven los días de distribución de premios en la mayor parte de las escuelas, son el peor ejemplo. Para un espectador cultivado constituye un suplicio asistir a esas manifestaciones de pésimo gusto, ejecutadas por alumnos inconscientes. Para los niños es una impresión muy dañosa, ya que en su inocencia toman ese espectáculo por arte. Por desgracia, es, precisamente, este arte falsificado el que se les ofrece lo más corrientemente bajo la denominación de "arte infantil". Los niños, en sus propios juegos, no ofenden nunca el gusto más refinado: ¿por qué entonces

las manifestaciones del "arte infantil" son tan desconcertantes? El niño abandonado a sí mismo encontrará su verdadero camino; pero el "arte infantil", impregnando su espíritu de ideas falsas puede terminar por extraviarlo y hacerle perder su gusto primitivo que era acertado.

Un niño sensible y dotado, posee un sentido innato de la belleza. La leyenda de que la naturaleza fue descubierta por los paisajistas y que el hombre antiguo no notó sus bellezas, está desmentida por el amor a la naturaleza que anima la almita infantil. Un niño interrumpe su juego para llamar la atención de su madre hacia un árbol hermoso, hacia una nube de forma fantástica, un cielo de un tinte raro o los reflejos del agua. El amor por su lugar de origen, por las bellezas particulares de ese lugar, aparece en el alma humana desde la edad más tierna y un niño de cuatro años admirando un hermoso pájaro o una bella flor, acumula ya los elementos que, habiendo aferrado profundamente su ser inconsciente, servirán más tarde de base a su amor por la tierra natal. Se cree a menudo que el niño no se fija en el paisaje. Pero los que han tratado al niño con frecuencia, conocen esos momentos de silencio y de contemplación, en que absorbe, sin poder manifestarlo, las bellezas que se ofrecen a sus ojos. Los lugares que los niños eligen para sus juegos son casi siempre pintorescos. Los niños de una naturaleza primitiva no sabrán explicar sus preferencias; pero un niño más sensible nos introducirá, por una exclamación admirativa, en el centro inconsciente de sus primeras emociones poéticas, suscitadas por la vista de la naturaleza.

Este amor y esta comprensión innata del gran arte, se manifiesta a veces de una manera innegable. Un niño de siete años que nunca había visto cuadros fue llevado al museo de Versailles. El niño quedó en tal forma impresionado que no quería irse más. Sumergido en un profundo ensueño, pasaba muchos minutos delante de cada tela, contemplándola como un milagro. Era incapaz de expresar verbalmente lo que así lo asombraba, pero tan pronto como querían llevarlo de allí caía en una es-

pecie de sobreexcitación nerviosa y se negaba con obstinación a todas las tentativas que se hicieron para conducirlo al parque.

Conducido algún tiempo después al museo del Louvre, fue dejado en libertad de elegir lo que más le agradase. Sus acompañantes ni siquiera intentaron guiar su atención. Los cuadros que ellos hubieran elegido como los más atrayentes para la infancia, por sus asuntos, por su colorido, no retuvieron mucho tiempo la atención del niño, en tanto que los otros, como por ejemplo Corot, lo retuvieron largo tiempo en su contemplación. Al salir del museo, expresó netamente sus impresiones: "San Sebastián" había despertado su piedad, "El Mendigo" de Murillo conmovió su sensibilidad, pero "el mejor, el mejor, el mejor" era la "Madona de las Rocas", de Leonardo da Vinci. El arte más abstracto y el más grande fué elegido por el niño. Es necesario agregar que esta experiencia fué hecha con un niño normal que no poseía ningún don especial para la pintura, pero muy sensible. Si al niño se le deja libre en su elección y si este niño es sensible a las impresiones artísticas, su gusto en la mayor parte de los casos será impecable: lo llevará hacia el arte más elevado, más abstracto y, por consecuencia, considerado como el más incomprensible para los niños.

Los niños tienen una lógica que escapa a los grandes. Esta lógica inconsciente los dirige en sus gustos artísticos. El niño normal no tiene aún nada de su época; los tiempos y los espacios se confunden en su espíritu. Es quizá por esto que el arte preferido de los niños es el arte eterno.

En su lenguaje, el niño busca establecer leyes inmutables y difícilmente advierte las deformaciones introducidas en el curso del tiempo. Un escritor ruso, K. Tchoukovsky, ha consagrado al "lenguaje de los niños" estudios curiosos y edificantes, que muestran con qué acierto y con qué sabiduría inconsciente los niños más pequeños establecen sus leyes lingüísticas mucho más lógicas que las leyes del idioma viviente. El autor cita una gran cantidad de substantivos y de adjetivos

derivados de sus raíces, siguiendo un sentido lingüístico puro que es innato en los niños. Tchoukovsky no quiere forzar los gustos de los niños; trata de comprenderlos estudiándolos con amor. Es quizá uno de los raros escritores que han penetrado verdaderamente en el reino infantil, reino en el que habitualmente el acceso está cerrado a los grandes. Este lenguaje infantil es quizá una de las primeras manifestaciones de la instrucción poética. El instinto de creación guía la mayor parte de los juegos de los niños. El hecho que el niño se aburre delante de las cosas más perfectamente organizadas es tan conocido que no hay necesidad de insistir en él, los juguetes más complicados, las distracciones más bien reglamentadas, todas las cosas hechas, dejan de interesar al niño. Esta forma de conducirse del niño, la explican muchos como "imaginación", como "fantasía" del pequeño ser. Esta "imaginación" es el instinto de creación, el primer instinto artístico. El niño gusta crear él mismo su mundo y se aburre cuando se le trata como espectador inerte.

Su gusto por el arte dramático que se manifiesta en forma más ruidosa ha sido notado el primero. Nicolás Evreinov, en su ensayo "El teatro y la vida" funda sus ingeniosas ideas sobre el instinto dramático de los niños. Se podrán extender sus conclusiones del dominio teatral al de las otras artes, ya que el niño posee un instinto creador de un carácter general. El juego de un niño abandonado a sí mismo será un juego de creación. El niño se da a sus juegos con el mismo entusiasmo y la misma aplicación que un artista que trabaja en su obra: experimenta el mismo júbilo, después de un juego bien logrado, que el artista delante de una obra terminada. Pero estos juegos no son únicamente, como nos inclinamos a creer, una especie de representación teatral. Si en ello no se ve más que el teatro, es porque el arte dramático engloba varias de las otras artes. También la pintura, la escultura, la música, la poesía, tienen su parte en las ocupaciones de un niño. El placer que experimentan los niños en recalcar las palabras subrayando los

acentos con gestos, es conocido. Este placer es el germen de la poesía. Más tarde se complacen en colocar palabras en ese ritmo medido, componiendo en esta forma verdaderos versos. Es raro que un niño pequeño no se entretenga en versificar. Gusta también de encontrar palabras nuevas que él mismo ha inventado, otro privilegio del poeta. El lenguaje de las criaturas, rico en palabras nuevas inventadas, en alusiones metafóricas, forma sus primeros ensayos poéticos. Los niños tienen predilección por dar sobrenombres, hacer comparaciones y las metáforas que encuentran son en la mayoría de los casos muy expresivas. Más tarde esas aspiraciones vagas se precisan en una forma literaria.

¿Qué niño de doce años no compone versos inocentes o cuentos extraordinarios? Lo más sorprendente es que nunca las composiciones literarias de una criatura están en pugna con el gusto más cultivado: en el estilo infantil de los versos, en la expresión inocente de los sentimientos, se encuentra siempre una imagen virgen y fresca, como en las obras de la naturaleza. De la misma manera que una hoja o un pájaro no pueden ser feos, los trabajos artísticos de un niño no pueden herir nuestro gusto. El niño se expresa difícilmente, su forma es zurda y aun grotesca, pero el sentimiento que lo anima es justo, su visión es fresca y bella. Introduciendo en el espíritu del niño nuevas formas, es necesario tener siempre el cuidado de no malbaratar por un arte mediocre la justeza de esta visión innata en cada niño sensible. La poesía en su forma primitiva es la primera en introducirse en los juegos de los niños. Después viene el canto, la danza, evocando las danzas de los salvajes e imitando también las impresiones de la vida real, después la escultura, la pintura, y finalmente la arquitectura que apasiona en las playas a los niños de diez años. Los dibujos de niños han sido estudiados con la mayor atención, y esos estudios han desempeñado un importante cometido en el desarrollo del arte moderno. Se ha tenido la impresión de que todos los niños son cubistas.

Esto es quizá exagerado, ya que los niños, como sus mayores, difieren por su visión; el uno toma el color antes que la forma, el otro busca la forma, el tercero trata de reflejar su impresión momentánea, un cuarto quiere reproducir el objeto en su aspecto real. Los dibujos de niños muestran toda la diversidad de sus gustos y de sus tendencias. Un niño pequeño no posee todavía la sensación completa del espacio, no dispone los objetos coordinados y ese defecto de visión, que le tiende celadas en la vida, deforma sus dibujos, en los que las proporciones son inexactas. Este defecto que se nota fácilmente, ha sido objeto de numerosos comentarios y ocupa un lugar importante en los estudios sobre el arte pictórico infantil. Lo mismo que sus creaciones poéticas, los dibujos del niño no son nunca vulgares y no nos decepcionan jamás por una falta de gusto. En ese dominio, igualmente su visión es acertada y sincera, y a veces hasta bella cuando es libre.

Si se observan los saltos y las danzas de un grupo de niños, aun poco graciosas, sorprende la impresión atrayente que se desprende de ellas. Como el vuelo de los pájaros, como los saltos de las fieras, los brincos de los niños, estimulados por la naturaleza, producen gozo y son agradables de ver.

Todo arte, libremente practicado por los niños, sin el control de los mayores, ofrece siempre algo de bien logrado, de bello. Pero desde el momento que un celador entra en escena, el espectáculo cambia. Ya hemos hablado de esos conciertos infantiles a los cuales asisten padres poco competentes y alumnos inocentes. Los aficionados que enseñan a los niños el canto, la danza, que ponen en escena pequeñas comedias en verso, destruyen muchas veces, completamente, el sentido artístico que posee casi todo niño sano. El mismo niño que nos llena de placer cuando lo vemos inventar a él mismo sus posturas y sus gestos, ese mismo pequeño ser, que posee la gracia de un pájaro, se trasforma en presuntuoso y desagradable cuando repite entre decorados de malísimo gusto, las leccio-

nes de directores improvisados. El mismo niño que, solo, canta con una voz pura y dulce, comienza a gritar con voz deformada y ronca en los coros que dirige algún aficionado. Deberíase renunciar a la idea de que cualquiera puede permitirse entrar en el santuario artístico de un niño, fuente de sus mejores revelaciones espirituales. Destruir su gusto, violar ese santuario, entorpecer esta fuente pura de emociones vírgenes, es atentar contra su alma y marchitar su porvenir espiritual.

En la sociedad antigua, la danza era enseñada a los niños por los mejores maestros de "ballet" clásico, dándoles para toda la vida la sensación del justo valor de sus cuerpos y de las proporciones plásticas. Si más tarde, el alumno abandonaba el arte de la danza, esa esperanza artística imprimía en él su huella. Los maestros improvisados de hoy, no pudiendo enseñar nada, desfiguran a su alumno, privándolo de su gracia y enseñándole gestos falsos. El instrumento plástico es muchas veces destruído para siempre.

El canto fué, también, enseñado por los grandes artistas, cuando el arte constituía un privilegio. Hoy toda maestra de escuela canta con los niños; los resultados son lamentables.

Por lo que se refiere al juego dramático se sabe bien lo que sucede en la mayoría de los casos. El niño aprende entonaciones falsas y ese juego en lugar de darle una inspiración elevada, le enseña la hipocresía primitiva de la que se sirve después con la mayor inocencia. El gusto por las artes plásticas se deforma por las ilustraciones de pintores de tercer orden, por las tarjetas postales de un pésimo gusto, por los "álbums infantiles" dibujados por aficionados desconocidos. Basta abrir, en una juguetería, los cuadernos de "dibujos para colorear", para comprender qué impresiones pictóricas se esfuerzan en introducir en el espíritu del niño. En lugar de ofrecerle la visión de las grandes obras, de presentarle a Botticelli, a Leonardo de Vinci, a los grandes pintores franceses,

se imprimen en su retina las composiciones más vulgares. La primera fuente de inspiración artística, habiendo sido así degenerada, el niño, la mayoría de las veces, no la recupera jamás.

El niño debiera ser librado del yugo del mal gusto de sus mayores. Debería dejársele buscar a él mismo sus tendencias artísticas que le serían reveladas por su gusto virgen y acertado. Sólo los grandes artistas debieran tener acceso en el mundo recóndito de las primeras intenciones de la infancia. Las artes debieron serles enseñadas por sus mejores representantes; o no enseñárselas del todo. Un niño encontrará mejor su camino en el dominio de las artes si nadie fuerza su mano.

La palabra del Brand, de Ibsen: "todo o nada", en ninguna parte está mejor aplicada que en el dominio de las artes. Los más grandes artistas o nadie. Solamente un arte verdadero, un arte eterno, puede atreverse a presentarse delante del niño. Porque el niño, guiado por su sentido justo, no busca más que la verdadera belleza, no aspira nada más que a los elementos espirituales del arte elevado.

JULIA SAZONOWA

VIDA ESCOLAR

LA NUEVA LEY DE PENSIONES

Señor Jefe Administrativo de Educación Primaria
P.

Tenemos el honor de enviar a Ud. las objeciones que la Asociación de Inspectores y Visitadores de Escuelas y de Directores Técnicos de Asignaturas especiales, hace por nuestro medio al Proyecto de Ley General de Pensiones y Subsidios, presentado por el Poder Ejecutivo a la consideración del Soberano Congreso Constitucional.

El derecho a la jubilación para maestros y profe-

sores está reconocido categóricamente desde el año 1886 por don Mauro en su Ley General de Educación Común y lo mantienen, así mismo las leyes siguientes:

a) Ley Orgánica del Personal Docente. Artículos 77 y 116—1920.

b) Ley de Jubilaciones y Pensiones para Maestros y Profesores.—Art. 3º—1923.

c) Ley de Jubilaciones y Pensiones.—Art. 3º—1926, 1937, (actualmente en debate).

ch) Ley Fundamental de Educación.—Art. 36.

La de don Mauro otorgaba el derecho a jubilación a los 20 años de servicio; la del año 1923 elevó ese plazo a los 25, y la de 1926 lo llevó a 30 años. El proyecto, objeto de nuestros reparos, niega ese derecho al maestro. Nos equipara, pues, a empleados corrientes de la Administración Pública, quitando, a la carrera del magisterio el carácter profesional que le dan las leyes antes citadas. Conquista ésta de que siempre nos hemos ufano. Además, los estudios que actualmente se exigen para ser maestro o profesor normal son de índole universitaria, esto es, a base de bachillerato.

De acuerdo con lo expuesto, pedimos respetuosamente se mantenga, para los maestros y profesores, el derecho a la jubilación, cumplidos los 30 años de servicio; y a la pensión extraordinaria, proporcional al tiempo servido, por imposibilidad física o mental después de los 10 años.

De conformidad con las leyes citadas, hemos contribuído al fondo de pensiones en la siguiente forma:

De 1886 a 1919 con el 1% de nuestros sueldos; de 1920 a 1923 con el 2% y de 1923 hasta la fecha con el 5%, no obstante lo exiguo de nuestras dotaciones.

Este aporte material nos da un derecho fundamental, adquirido hace más de medio siglo.

Desde el punto de vista propiamente educacional, hacemos las siguientes consideraciones: el país necesita que sus instituciones docentes realicen una labor vitalista, activa, socializadora; la que implica vida y optimismo condiciones éstas del vigor físico y mental. Maes-

tros y profesores gastados, enfermos, no podrían realizar labor eficiente.

La experiencia nos dice que, en países como el nuestro, la decadencia de los maestros empieza a manifestarse después de los veinticinco años de trabajo. Así se demuestra la notable desproporción que existe entre el gran número de maestros que se han visto en la dura necesidad de retirarse, antes de haber adquirido su pleno derecho, por quebrantos graves en su salud física o mental y el número mucho menor de los que, con derecho a la jubilación, permanecen todavía en la escuela.

En efecto, los números siguientes ratifican estas verdades:

PERÍODO DE 1927 A 1937:

Pensiones ordinarias acordadas: 81 o sea 33%.

Pensiones extraordinarias acordadas: 163 o sea 67%

Maestros con derecho a pensión que permanecen en servicio: 15.

Debemos tomar en cuenta que no pocos de estos maestros se han visto obligados a permanecer en servicio, no obstante su edad y su cansancio, porque lo limitado de la pensión no les permite vivir ni siquiera con decorosa modestia.

Maestros y profesores que no están en sus plenas facultades físicas y mentales, le hacen gravísimo daño a la juventud permaneciendo dentro de las aulas, y, con muy contadas excepciones, son una rémora para el progreso educacional de un país.

Consideramos también que el prolongar el tiempo para el retiro de los maestros obligaría al Estado a no renovar sus fuerzas docentes y a mantener sin colocación una buena cantidad de profesionales graduados año tras año, con anhelo de servicio y con derecho a ejercer su profesión.

Por otra parte, las leyes de jubilaciones y pensiones hasta ahora promulgadas, si bien han constituido conquistas para el magisterio, no han sido lo suficientemente justas y equitativas.

¿Puede considerarse equitativa una ley que en el período de los últimos siete años apenas ha beneficiado el 1,44% de los maestros en servicio?

¿Puede asimismo, considerarse liberal una ley que, en el año 1936 dió, como promedio del monto de las pensiones otorgadas, la modestísima suma de ₡ 94.50?

Si en verdad el Estado contribuye al pago de las pensiones del Magisterio con ₡ 42.300 mensualmente, cierto es también que 887 maestros (el 45% de los que tienen grado a su cargo) trabajan con el sistema de horario alterno, esto es, un solo maestro para dos grados. Este servicio se paga con el recargo insignificante de ₡ 16.20. Suponiendo que el Estado tuviera que atender estos servicios con maestros de una categoría media (III A o I C), resulta que aquellos maestros economizan mensualmente al Estado la suma de ₡ 65.017. Como diferencia con la suma aportada por el Gobierno al fondo de pensiones, queda a favor del Magisterio un saldo mensual de ₡ 22.717.

Esto sin tomar en cuenta el desgaste físico y mental que supone para el maestro una labor doble remunerada tan pobremente.

En cuanto a la forma de liquidar la jubilación, estipulada en el Artículo 6º del proyecto del Ejecutivo, nos parece más justo que el monto de ésta sea el promedio de los sueldos completos devengados durante los últimos 10 años. Esta norma está establecida por la ley actual para liquidar las pensiones de profesores y de maestros de asignaturas especiales. Lo equitativo es que rija también para los maestros ordinarios.

La Asociación de Inspectores y Visitadores de Escuelas ruega a la Jefatura de su digno cargo, por nuestro medio, poner las anteriores objeciones en conocimiento del Señor Secretario de Educación para lo que estima conveniente hacer en favor del Magisterio Nacional.

Con la mayor consideración somos de Ud. atentos servidores:

f.] Lilia González,— f.] Amado Naranjo R.,— f.] Remberto Briceño.