

educación

370.5
E24
CR.
Sumario:

INFORMACION PEDAGOGICA.—Pedagogía Fundamental, por Jonas Cohn (página 129). Los programas de ensayo y su aplicación en la Escuela Primaria por Norberto Solano Lozano (página 151). El problema de la disciplina en la Escuela Nueva, por A. Ferrière (página 165).

INFORMACION SOCIOLOGICA.—Introducción a la Sociología por Armando Cuvillier, (página 175).

PARA DRAMATIZAR.—El desfile de la salud. Arreglo de Angela Yzaguirre M. (página 182).

INFORMACION METODOLOGICA.—Biografías rápidas de los más notables Libertadores de América, por Orestes Araújo. (página 188).

PARA RECITAR.—Flor de luna por José Santos Chocano, [página 192].

51

Febrero, 1938
San José, Costa Rica

¢ 0.25

educación

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

No. 51

* Noveno Tomo *

Febrero 1938

INFORMACION PEDAGOGICA

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

LA IGLESIA Y LA FAMILIA.—Allí donde la humanidad se ha elevado desde el grado de las religiones nacionales a las universales, las relaciones entre Dios y el hombre se han desprendido fundamentalmente de diferencias terrenales. El individuo se siente en dependencia inmediata de Dios, que es al mismo tiempo deidad universal y moral, se siente responsable frente a ella, su colaborador, su ayudante, elemento, hijo, según el matiz de su piedad. Es cierto que tampoco desde el punto de vista religioso están en el mismo nivel todas las almas, no dependiendo estas diferencias de jerarquías ni de diferencias sociales, ni de pueblos. La religión aspira a unir las almas de los coetáneos, así como también las de las generaciones sucesivas; quiere llevar a todos el beneficio de su tradición; la formación colectiva eclesiástica, que para ellos se necesita, es independiente, por su esencia, de la nación y del Estado. En contradicción con estas deducciones respecto a la esencia de la religión universal está a menudo la realidad histórica, lo que no puede producir extrañeza en aquellas religiones que, como el brahmanismo, el parsismo, el judaísmo, han quedado estancadas en el grado de transición entre la religión nacional y la universal. Mas también las confesiones cristianas tienen, en parte, delimitaciones nacionales o estatales, y han establecido curiosas relaciones con la nación y con el Estado. Resulta

esto comprensible si se tiene en cuenta que en la religión, es decir, en el sentimiento de responsabilidad para con Dios, en el sentimiento de colaboración con lo divino, han de compenetrar todos los factores de la vida terrenal. Es abstracta e ineficaz una religión que no tenga relación con aquello que más estimamos y queremos en la vida; sólo en el caso de que se considere todo lo valioso como revelación de Dios o como camino que conduce a Dios, es activa la religión. Mas entonces la pertenencia de cada individuo a su nación y a su Estado debe entrar en los designios de Dios; entonces también la piedad ha de adquirir un matiz nacional. De esta suerte parece exigirse una iglesia general con organización nacional. Ahora bien, a la unidad de la iglesia se ha aspirado hasta ahora solamente en formas que se han logrado en parte, pero que se encuentran en oposición con la autonomía del espíritu libre, y lo mismo puede decirse de todo intento encaminado a unir eclesiásticamente a una nación. Obligado por la necesidad, el protestantismo ha tenido que ponerse bajo la protección del Estado en Alemania, pero ha tenido siempre por inesencial esta organización eclesiástica exterior frente a la unidad de la fe y a la iglesia invisible. Una época quebrantada, que deseaba la paz a toda costa, estableció la doctrina «cuius regio, eius religio» como compromiso entre la fe y el poder: su renovación nos soliviantaría a todos, sea cual fuere la religión o partido religioso que profesemos. El problema que aquí se establece: la unión de la religión universal, de la libertad religiosa del individuo autónomo y de la religión que forma y penetra la vida, no está solucionado todavía, ni siquiera se encuentra en vías de solución. Puesto que la educación representa una actividad transmisora, también ella ha de buscar en la religión el punto de contacto con lo existente. Solamente después de formada una religión se encuentra en condiciones de crearse una educación religiosa; en sus comienzos siempre se dirigirá a adultos, maduros para su colaboración. Hemos de apreciar, por lo tanto, las situaciones religiosas del presente, sobre todo las de Alemania, tal como se nos presentan y reconocer en ellas, por poco satisfactorias que sean para

nosotros, la única realización accesible para nosotros de una vida religiosa.

En Alemania viven uno junto a otro el catolicismo y el protestantismo: existen además pequeñas minorías sectarias y judaicas, individuos dispersados que siguen sus propios derroteros para su salvación y masas indiferentes u hostiles a la religión. No hay, por lo tanto, una unión religiosa entre nación y Estado, lo que produce un conflicto doloroso, pues el Estado y la nación unen aquello que se separa en cuanto a religión y separan aquello que aspira a una unión religiosa. Allí donde aún existe una iglesia predominante en la vida, sobre todo el catolicismo, la iglesia exige el individuo entero; mientras que el Estado no puede reconocer una autoridad superior para la vida externa, la nación exige el dominio sobre amplias regiones de la vida interna. La guerra mundial ha demostrado que actualmente ni siquiera la iglesia católica tiene capacidad para reunir a sus creyentes separados nacionalmente. El Estado, como comunidad puramente terrenal, debería mantenerse alejado de toda intervención en lo religioso; pero, como comunidad que comprende y regula todas las fases de la vida, parece que no puede negar su atención a la forma suprema de la vida. Todos sabemos lo poco satisfactorios que son interiormente los compromisos a los que hay que llegar. Es imposible, bajo estas circunstancias, que la educación religiosa llegue a constituir la terminación unitaria de la educación estatal y nacional; se encontrarán más bien una al lado de la otra, de suerte que habrán de guardarse consideraciones mutuas, no llegando, en cambio, a representar partes de un conjunto unido interiormente. Ahora bien, aquella consideración a la que ha de aspirarse en lugar de unas relaciones más íntimas, exige sacrificios mutuos. El pueblo y el Estado han de reconocer que hay un poder más allá de ellos al que han de acomodarse aunque la índole supraterebral de este poder superior les deje libertad de acción en la tierra. Las iglesias, por el contrario, no tienen derecho a exigir que un compatriota abandone a otro que pertenece a otra comunidad religiosa, o que el ciudadano se sustraiga a sus obligaciones para con el Estado, por no adaptarse el Estado a su

iglesia. Esto va mucho más allá que la sentencia: «Dad al César lo que es del César». No somos provinciales romanos que viven bajo la protección del Estado, mas fuera de él, sino ciudadanos de un Estado libre que exige nuestra colaboración. El pueblo sólo puede asegurarse la consideración necesaria por parte de la iglesia si infiltra su espíritu en sus sacerdotes y maestros; el Estado en todo caso habrá de reservarse la vigilancia inmediata para que los educadores eclesiásticos le respeten y consideren.

En Alemania, en cambio, hasta ahora el Estado protegía y conservaba en muchas ocasiones la educación eclesiástica, lo que podría justificarse por la analogía con las relaciones que existen entre el Estado y la ciencia o el arte. Tampoco están sometidas a las leyes estatales la investigación y la actividad artística, sino sólo a sus propias normas. Mas el Estado, que conoce su valor intrínseco y desea utilizar su valor utilitario o simbólico, les facilita medios, les confía trabajos, se cuida de que figuren en la educación general. Puede, por lo tanto, conceder también a las iglesias, como representantes del espíritu religioso, los medios y el derecho legal para participar en la educación. Si a esto se objeta que al individuo disidente le asiste, en cuanto al Estado, el mismo derecho que al individuo adicto a la iglesia, se podría replicar: la educación constituye una actividad transmisora, el Estado desea que se transmita el sentimiento religioso. Como transmisor sólo puede actuar quien por sí mismo dispone de una tradición, es decir, el adepto de una iglesia o secta; el individuo que busca su salvación podrá transmitir, a lo sumo, su anhelo, excepción hecha naturalmente del caso especial del fundador de una religión. Frente a esto subsiste el hecho de que el Estado, dada la pluralidad de iglesias y sectas con iguales derechos, no dispone de otro principio respecto al reparto de los niños entre estas comunidades que la adhesión o la voluntad de los padres. Es realmente una arbitrariedad que se haga ingresar en una iglesia a los hijos de padres disidentes, ya que ninguna iglesia puede alegar el derecho de ser la iglesia oficial. Esa preferencia que se da a la tradición sobre la no existencia de la misma puede determinar a los padres a hacer educar a sus hijos en

la iglesia con la que simpatizan más, aunque no se sientan en completa solidaridad con ella, y quizás (aunque esto resulta bastante dudoso) autorizar al Estado para fomentar por la concesión de medios adecuados la educación eclesiástica, pero de ninguna manera puede derivarse de ello un derecho de coacción para el Estado. En cuanto a lo demás, resulta bastante imperfecta la analogía de la relación entre el Estado y la ciencia, de un lado, y la religión del otro. La ciencia constituye una unidad ideal cuya realización no depende de quien facilite los medios para la investigación, siempre que no se impongan prescripciones determinadas sobre los resultados de la investigación. Puede, además, sacarse factores de su conjunto de tal suerte que sean fomentados y transmitidos por sí mismos. Si nos limitamos a la educación, resulta que el Estado, sin perjudicar el espíritu científico, puede ordenar que a todos los niños o a una parte determinada de los mismos hay que enseñar tal o cual ramo de la ciencia, siempre que no exija que se enseñen, como ciertas, determinadas tesis rechazadas por la ciencia. La iglesia no tolera tales separaciones. La ciencia no tiene ninguna representación reglamentada, si no se le da desde fuera, pero penetra como quintaesencia sistemática de doctrinas exactas en el ánimo de cuantos se consagran a ella. Toda iglesia, en cambio, alega el derecho de ser la representante de una religión, mas ninguna ha logrado realizar esta pretensión en sentido general, Mientras que, por consiguiente, el Estado está más o menos en condiciones de designar como representantes de la ciencia a determinado número de personas, y en cuanto a lo demás, puede confiar en la fuerza de la verdad, tal preferencia hacia una iglesia constituiría realmente una arbitrariedad.

No queda, por consiguiente, otra solución *que dejar al criterio de la familia la decisión sobre la educación religiosa*. Con ello la familia se presenta en un punto decisivo como comunidad determinante, no solamente como comunidad realizadora. El derecho vigente presupone personificada en el padre la unidad religiosa de la familia. En sentido ideal habría que poner «padres» en lugar de «padre»; pues en un matrimonio como debe ser se formará una voluntad común de los padres. Dirigirá en cada rama de la

vida aquel que sea más fuerte y más original; en lo religioso, por lo tanto, el más piadoso. Es difícil indicar la decisión a la que habrá que llegar en los casos en que no se logre formar una voluntad común. Constituiría de por sí una causa determinante para la decisión la mejor comprensión o la mayor preocupación por el niño. Mas ya la duplicidad de los puntos de vista y más todavía la subjetividad del criterio, de la que no puede hacerse caso omiso, producirían gran incertidumbre. De esta manera, por lo menos, resulta comprensible que nuestro derecho confiera la patria potestad al padre mientras éste viva, tenga capacidad y no cometa graves faltas contra su deber. Con la muerte del padre, su enfermedad mental o su grave negligencia para con el hijo también este derecho paterno pasa sin más a la madre. La familia determina, por consiguiente, la educación en un terreno decisivo, no quedando limitado su derecho a éste. Ello produce problemas muy complicados que han de esclarecerse analizándolos cuidadosamente. Por este motivo aquí, donde todavía no hablamos de los «medios» de la educación, habremos de prescindir de la significación de la familia como comunidad por medio de la cual se educa, y la presentaremos sólo como comunidad que determina el objetivo a lograr.

Por familia entendemos *la familia en pequeño*, compuesta por los esposos y sus hijos. La familia en grande, el complejo ulterior de consanguíneos, no ha perdido sin duda aún del todo su importancia en la aristocracia y en ciertos sectores de la población rural le corresponde aún un papel esencial en la formación de la vida, y en otros aspectos se patentizan también sus conexiones. Mas es el caso que en la familia en grande no hay generalmente convivencia; allí donde un pariente educa a un niño huérfano o abandonado, lo incorpora a su propia familia, y el efecto de las relaciones familiares ulteriores es tan variable, tan poco general, que sólo puede tenerse en cuenta en cuanto al objetivo pedagógico en la medida en que ejerce influencia sobre el espíritu de la familia en pequeño. A la familia en grande, mientras convive o esté unida, al menos, por un culto común hay que concederle fundamentalmente el carácter de co-

unidad permanente a la que se incorpora poco a poco el niño; puede constituir, por lo tanto, la comunidad para la cual se educa. Esto, en tal sentido, es imposible en la familia pequeña, pues el niño al crecer se aleja de ella, siendo generalmente el destino de ésta la disolución a la muerte de los padres. Si, por lo tanto, se nos presenta la familia en pequeño como comunidad por encargo de la cual se educa, habrá de serlo como representante autorizada por fines situados fuera de ella. Lo es primeramente en el caso de que partimos, es decir, que la familia pequeña como miembro de una comunidad determina la educación porque solamente por medio de ella se puede comprobar a cuál de las varias comunidades paralelas del mismo campo pertenece el niño. Fuera de la religión esta relación existe también para la nación. La familia puede transmitir además bienes o aspiraciones valiosas que aún no están cultivadas por ninguna comunidad: ideales del porvenir, preocupaciones por la humanidad sin organizar todavía. La forma misma de la familia pequeña constituye además un bien cuyo valor es conservado vivo por la misma. Al criarse el niño en el ambiente familiar es educado para su misión futura de crear a su vez una familia. La circunstancia de que de esta manera la familia invoque un privilegio en cuanto a educación dificulta en gran manera la unidad y lógica de ésta. Los teóricos racionalistas han tratado por este motivo de eliminar la familia (desde Platón hasta Fichte y Wineken), llegándose entonces, puesto que es necesaria una autoridad exterior, al poder omnímodo del Estado sobre la educación. Las consideraciones precedentes demuestran que en las circunstancias actuales esto habría de causar un gran desconcierto. Mas se objetará acaso: la omnipotencia del Estado existe a pesar de esto; sólo que encuentra conveniente transmitir a los padres una parte de su poder, de conformidad con las circunstancias reinantes. En buena ley esto constituye una construcción acertada, pues es cierto que el Estado fija todos los límites jurídicos. Pero esta consideración sólo nos parece justificada formalmente. El Estado ha de reconocer como derecho propio la pretensión independiente de él y según su valor ideal y de los valores culturales

extraestatales y sus esferas de acción, es decir, la religión, la ciencia y el arte. Es ilimitado su derecho únicamente en sentido formal, mientras que ha de limitarse a sí mismo en sentido material. Así nos parece justificado en sentido extraestatal la aspiración de los padres a intervenir en la educación por lo menos en tanto y en la medida en que los padres representen valores extraestatales y transmiten bienes extraestatales.

EDUCACIÓN GENERAL Y PROFESIONAL.—Para el entendimiento moral se necesita el conocimiento del valor y del deber. Mientras que el primero indica al sujeto el conjunto que ha de tener en cuenta en toda acción, el segundo le señala el lugar donde ha de colaborar. Este lugar puede ser una situación accidental. Si en un camino solitario me encuentro con un hombre que cae enfermo al suelo, tengo el deber de socorrerle; si soy el primero en darme cuenta de un peligro que amenaza a otro, es mi deber avisarle. Mayor importancia para la totalidad de la vida tienen los deberes que se derivan de una situación continua respecto a otros individuos, por ejemplo, del padre de familia respecto a sus hijos. Aquellos son especiales para todos por la diferente posición de las personas a que se refieren, pero también son generales en cuanto a su contenido. La educación para todos estos deberes pertenece, por consiguiente, a la educación general, ya que no pueden preverse las consideraciones especiales de cada caso. El caso es diferente en el trabajo continuo que el individuo presta en un lugar determinado de la comunidad trabajadora. A esto acostumbramos restringir la palabra «profesión», aunque en sentido más amplio puede aplicarse a todo lo que reconozco por mi deber. Casi todos consideramos hoy necesario educar a todo individuo para una profesión en este sentido reducido de la palabra. Consideramos que todo «miembro de la comunidad» ha de personificarla al mismo tiempo en sí y servirla de manera determinada. Puesto que han de servir todos, y nadie servir solo, para todos se transforma en problema la relación entre la educación general y la profesional. Este problema aún se ve agudizado en forma caracte-

rística por el hecho de que la profesión constituye para nosotros a la vez un medio para subsistir, lo que antes jamás ocurrió en forma tan general. Aun Schopenhauer lamentaba que existiesen los honorarios de los escritores por inducir a la literatomanía, causando, por lo tanto, estragos en el idioma, mientras que Ibsen consideraba que era su derecho natural el vivir de aquello para lo que él vivía. Nosotros deseamos que se pague toda actuación y solamente la actuación, mientras que en otros tiempos se daba a un hombre de algún mérito una «sinecura» cualquiera. Se hace más firme y mejor fundada moralmente, la relación entre el trabajo y el salario. Pero no puede dejar de suceder que por esto llegue a ser la profesión, para la interpretación vulgar, en primer término, el medio de proporcionarse recursos, haciéndose caso omiso de su verdadera significación, mientras que ésta sí exige de todo individuo la mayor parte de sus energías y de su tiempo. Se presenta el riesgo de que la vida se vea dividida en trabajo intenso, pero odiado, y en ocio anhelado, pero falto de contenido, de suerte que desaparezcan por completo el espíritu y el interés. Lo decisivo aquí es que se dignifique el trabajo profesional y que al mismo tiempo se forme el espíritu de tal manera que el ocio pueda servir al individuo para participar en la vida cultural. Mas este punto de vista no puede determinar la relación entre la educación general y la profesional; hemos de añadir más bien que en la actualidad ya no se hereda simplemente la profesión, sino que cada cual pretende por principio elegir la suya, aunque la realidad se niegue a satisfacer esta pretensión.

A consecuencia, además, del espíritu técnico racionalista, el trabajo profesional casi en ninguna parte está sometido a normas genuinamente tradicionales, sino se va adaptando con mayor exactitud cada vez a su misión, a los medios, a las circunstancias, etc. El individuo sólo es capaz de hacer frente a dichos cambios si se ha familiarizado algún tanto con la teoría de su profesión. De esto resulta la necesidad de una educación profesional que significa más que la mera penetración con el trabajo. Mas ya esta relación consciente e

investigadora respecto a los hábitos del ejercicio de la profesión presupone un desarrollo general de la inteligencia, teniendo que agregarse a esto los derechos del Estado sobre sus ciudadanos, que están destinados a intervenir algún día en el porvenir del pueblo, y además la necesidad de lograr miembros conscientes de la nación y de la iglesia. Hay que comunicar a las almas jóvenes mediante la educación la idea de que la profesión misma no sólo constituye el medio para procurarse el sustento, sino que es servicio que se presta al conjunto. Únicamente de esta manera será posible la aproximación a formas socialistas. Es seguro, por consiguiente, que son precisas ambas educaciones, la general y la profesional y que ambas han de ser vinculadas entre sí, siendo discutible la forma de unión de ellas y especialmente también el momento en que la educación general ha de transformarse en profesional. Caben dos ideales distintos por los cuales puede orientarse esta relación:

1. La profesión, abrazada a edad temprana y que da contenido a la vida, llega a constituir también para todo individuo el medio para conocer y participar en la comunidad. En su trabajo profesional se educa para la autonomía, en su actividad profesional llega a conocer la ley de su ser.

2. La profesión que se ha elegido a base de la autonomía, es decir, con conciencia y a una edad no demasiado temprana conserva su carácter de «confirmación» de la autonomía, que va más allá de la profesión y que existía antes que ella, y conserva también su carácter de servicio consciente respecto a la comunidad cuyo carácter se considera, por consiguiente, independiente de la profesión.

La primera solución en la actualidad puede ser tradicionalista, es decir, románticorreaccionaria, pero también, y conservando conscientemente determinados factores del tradicionalismo, puede unir en sí el pensamiento libre y el técnico. Hará ingresar lo antes posible al individuo no en una profesión heredada, sino en una que corresponda a sus inclinaciones y disposiciones, y no dejará la educación general a merced de la mera vida libre en la comunidad, sino que educará al niño en conexión consciente con la educación pro-

fesional. A este tipo educativo pertenecen el plan educativo de *Goethe* en sus «Años de viajes» y últimamente las propuestas de *Kerchensteiner*. Esta subdivisión se diferencia de la primera en el hecho de que presupone talleres especiales de enseñanza, no conformándose por lo tanto con el antiguo aprendizaje bajo la dirección del maestro. Tal es el caso ya en la época de *Goethe* y tal sucede también hoy en la formación profesional superior (véase, por ejemplo, las clínicas universitarias). La mecanización y la especialización de las empresas humanas, el ritmo veloz del trabajo, hacen que éstos sean inadecuados para la enseñanza, exigiendo además el presente una preparación profesional más consciente de la que puede dar la mejor práctica.

La segunda solución o habrá de ver en la profesión sólo un inconveniente para la educación, inconveniente que hay que aplazar todo lo que se pueda, como lo hace *Herbart*, o podrá aspirar a preparar de la mejor manera posible la elección de la profesión como hecho determinante de la vida autónoma y a lograr la mejor educación general posible como última preparación para toda capacidad profesional especial. Aunque en el segundo caso la profesión alcanza mayor importancia y debe ser tenida en cuenta de antemano en la educación general, sucede fácilmente que queda restringida a la significación más bien exterior de una comprobación de la capacidad general.

Resulta ahora evidente que de ambos intentos de solución en cada caso sólo podrá tenerse en cuenta la segunda forma, pues resulta imposible volver al tradicionalismo; de la simple ignorancia de la división de profesiones y del significado de la profesión haría surgir una oposición grotesca entre la educación y la vida; sólo sería posible trazar un plan pedagógico para unos cuantos individuos selectos, según expone *Adalbert Stifter* en su obra «*Nachsommer*»: desenvolvimiento libérrimo de todas las aptitudes, moderado por el respeto a los padres y al pasado, dominado por el amor a la belleza y a la pureza. Sería en tal caso ineludible que aquel a quien se educara en tal sentido se sintiera finalmente culpable frente a este riguroso mundo de trabajo por disfrutar solamente de sus ventajas sin participar en sus fati-

gas. Los dos caminos posibles son, por lo tanto, la iniciación de la educación profesional a edad temprana, llevando dicha educación profesional en sí, y acotándola simultáneamente, la educación general; o la educación general antes de la profesional, pero estructurada de antemano, de suerte que fomente la capacidad profesional general (capacidad para el trabajo, calculadora, de adaptación, conciencia del deber) y que prepare para la elección de profesión.

La diversidad de los objetivos se asocia aquí de manera tan estrecha con la diversidad de los medios, que resulta difícil indicar de cuál de las dos se trata realmente. Por mucho que coincidan los objetivos en la circunstancia de que desean la capacidad profesional y la participación en la vida supraprofesional de la totalidad, no ha de olvidarse una divergencia que se observa en los objetivos: de un lado, se desea la más íntima compenetración de lo general con el trabajo profesional; del otro, se quiere la libertad de la conciencia frente a la profesión, de suerte que esta profesión aparezca como capacidad indefinida, intercambiable, de la personalidad y también como servicio prestado al conjunto precisamente allí donde sea necesario en uno u otro aspecto. Ahora bien, la elección del uno o del otro de estos objetivos depende también de la apreciación respecto a los medios de la educación: ¿existe realmente una educación general para la aptitud profesional? ¿Es posible siquiera orientar la educación del alumno en edad temprana hacia la consecución de servicios especiales, sin reducir los horizontes del alma y sin producir sentimientos ordinarios? Resulta que la observación separada de los objetivos y de los medios es desde luego imprescindible para la claridad, pero que ha de abandonarse nuevamente para una conexión íntima. Esto lo exige la esencia de la educación, pues ésta no representa trabajar en material muerto, en el que al fin sólo tiene importancia la forma que se logró, pudiendo relegarse al olvido los utensilios y métodos de trabajo que la produjeron. Toda medida educativa deja, al contrario huellas permanentes: por lo tanto, cada una ha de ser determinada por el espíritu de los objetivos supremos y no del objetivo parcial inmediato. Mas como no disponemos de medios al arbitrio,

éstos, a la inversa, habrán de producir un efecto sobre los objetivos.

Ahora bien, resulta bien significativo que Goethe, un artista, concibiera la idea de que toda educación había de basarse en la educación profesional. Es propia de artista tal idea. Jarno, el representante más riguroso de la educación profesional en «Los años de viajes», al hablar de la «mejor cabeza» entre los individuos que tienen una profesión, dice: «Al hacer una cosa lo hace todo, o, para ser menos paradójicos: en una sola cosa que hace debidamente ve la imagen de todo lo que se hace en forma debida.» A un artista de nuestra época, a Rodín, se le atribuye una sentencia que casi coincide con esta frase de Goethe: «Empiezo a comprender—dice a veces pensativo—, y esto sucede porque me he dedicado seriamente a una cosa; quien comprenda una cosa comprende en sentido general, pues en todas rigen las mismas leyes». La obra del artista, estrechamente limitada por la materia en que trabaja, constituye al mismo tiempo la expresión de toda una manera de ser. Es importante para él que desde edad temprana dirija su conciencia hacia la «técnica», con el fin de poder disponer de ella al formarse en él valores peculiares de la vida, que se ve impulsado a reproducir. Mas esta relación artística con el trabajo de uno mismo hoy sólo es posible en unas pocas profesiones, aunque no sea más que en menor grado. La mecanización del trabajo hace que casi todos los individuos se muevan en un gran engranaje como ruedas del mismo, y sólo pueden elevarse a la conciencia del conjunto si de antemano generalizan su trabajo, de un lado, como expresión de su energía, y del otro, como pago de una deuda al conjunto que los sostiene. A esta necesidad interior corresponde otra exterior, también derivada de la racionalización del trabajo; la capacidad general de adaptación, la destreza, el «ojo clínico», determinan en la actualidad el éxito en las grandes ramas del trabajo profesional, en mayor grado todavía que el perfeccionamiento especializado. Los expertos opinan que en los operarios de fábricas, más que su especialización en el ramo, importan sus condiciones generales, su práctica en el manejo

de máquinas, su esmero, rapidez y aplicación. Lo mismo podemos decir de muchas profesiones directrices: los conocimientos especiales se pueden adquirir posteriormente, siempre que haya capacidad general e inteligencia.

En la aspiración de las últimas generaciones pasadas a reservar la niñez para la educación general, habremos de ver por lo tanto, el acertado sentimiento de aquello que en nuestros tiempos exige la situación del trabajo profesional. Justificadamente nos parece resultado de la indigencia el trabajo productivo de los niños, indigencia a la que hay que poner fin en lo posible. Y este punto de vista es tanto más justificado cuanto mayor sea la mecanización del trabajo, es decir, en grado mucho mayor en el trabajo industrial que en el trabajo auxiliar doméstico o agrícola. Ahora bien, aún en los casos más favorables, el trabajo infantil habrá de restringirse de tal manera que queden la energía y el tiempo necesarios para la educación general. Normalmente, la preparación profesional habrá de seguir el período escolar. En la educación general habrá que tenerse en cuenta, en grado mucho mayor que hasta ahora, dos factores, con el fin de aminorar su diferencia frente al trabajo profesional, diferencia que hasta ahora se consideró con razón perjudicial: se trata, de un lado de la capacidad profesional general, y del otro, del conocimiento de la profesión adecuada para cada uno, la elección profesional. Ahora bien, en la mayoría de los casos no es posible diferir arbitrariamente el comienzo de la educación profesional. En nuestra economía no podemos hacer abstracción del trabajo útil de la mayor parte de la juventud madura, ni tampoco debe llegar el individuo a una edad demasiado avanzada, si ha de lograr la adaptación práctica, la costumbre de su trabajo cotidiano. Deberá, por lo tanto, realizarse una parte muy esencial de la educación general de la mayor parte de los individuos simultáneamente con la educación profesional. Esto se refiere, ante todo, al desarrollo de la conciencia de sentirse miembro del conjunto, que sólo es posible en la juventud más madura. De esta forma se explica además que para una parte de la juventud haya que contar con una prolongación de la educación general.

INSTRUCCIÓN GENERAL SUPERIOR DE UNA MINORÍA.—Estamos tan acostumbrados a pedir para determinada clase de profesiones una educación general superior y en primer término científica, que la mayoría ni siquiera piensa en preguntar por el derecho de tal distinción. Ahora bien, es misión de la ciencia mostrar e indagar en lo aparentemente evidente lo problemático. Puesto que, como ya demostramos, resulta imposible establecer un sistema de educación aplicable a todas las épocas y a todos los pueblos, será conveniente tomar como punto de partida las instituciones existentes en nuestro tiempo, no para justificarlas de antemano, pero sí para indagar su finalidad, para ver si y en qué medida cumplen con esa finalidad, si hay reparos contra ella y sacar de esto la conclusión de hasta en qué medida han de conservarse o suprimirse, corregirse o completarse. En este punto, ya que no hemos examinado ni el carácter del alumno ni el ser de la escuela, sólo puede tratarse de los principios, más no todavía de la forma de realización.

El ciclo de las profesiones para las que pedimos una educación científica prolongada no está completamente cerrado; hay bastantes transiciones, hay casos en que se considera convenientemente, aunque no necesaria, una mejor preparación pedagógica. Lo más conveniente será tomar como punto de partida las diferencias más pronunciadas. El núcleo de todo aquel ciclo profesional está constituido por tipos profesionales para los que parece se necesitan desde tiempos remotos estudios universitarios; a éstos últimos, y en conexión con la racionalización técnica de la ciencia y de la producción, se han asociado una serie de profesiones prácticas cuyos directores necesitan una preparación científica. Las nuevas escuelas superiores de técnica, agricultura, ciencia forestal, comercio, etc., se encargan de su educación profesional, teórica, y exigen una educación escolar más amplia. Desde la actuación de *Scharnhorst* y de sus amigos sólo se ha admitido para la carrera de oficiales a quienes podían probar que poseían un grado superior de cultura general. También la actual Reichswehr conserva esta norma. Indudablemente existe la tendencia a aumentar el número de los puestos solamente

accesibles a individuos de cultura superior. En vista de que en este caso influyen las consideraciones de clase y el egoísmo de eliminar la competencia, resulta tanto más necesario darse exacta cuenta del significado de esta distinción. Pues de ahí ha de salir la línea divisoria correspondiente. *Schleiermacher* ha concebido a los individuos destacados de la masa como quintaesencia de aquellos que en su generación han de ser los directores de la vida ciudadana, en la ciencia y en la tradición de los conocimientos, en la iglesia. Al hablar de «vida ciudadana» *Schleiermacher* se refería aún esencialmente a su regulación legal y oficial; pero desde entonces los directores de la técnica y de la economía han entrado en este círculo. Ya que varía el número de las profesiones aquí afectadas es conveniente dar a sus representantes unitariamente el nombre de «regentes», que les puso Paul de Legarde.

Encierra graves riesgos esta separación de una capa de «cultos» y «gobernantes». De esta manera el pueblo es dividido en dos partes, pues en la actualidad es indudable que la «cultura», en cuanto a la separación de clases, ejerce una influencia mucho mayor que el rango familiar o la riqueza. Además se exhibe a la «cultura» misma por ser signo exterior de pertenecer a un sector privilegiado. *Friedrich Paulsen* ha dicho con ironía que al verdaderamente culto se le conocía en el hecho de emplear debidamente las palabras extranjeras. La interpretación de lo existente no significa su mera justificación, ya que dicha interpretación recibe precisamente su mejor impulso por la conmoción de su evidencia.

En efecto, resulta muy comprensible que se elija a los directores de una comunidad desde puntos de vista muy diferentes. La calificación práctica, la reputación que alguien sabe lograr, podrían ser decisivas por sí solas. A este principio democrático se opone un principio aristocrático de estirpe: la mera pertenencia a la nobleza otorga el derecho a una posición más elevada, independientemente de la educación. Por regla general se observa entre nosotros la siguiente proporción de los tres principios selectivos: existen desde la Revolución posibilidades más amplias para ascender a los puestos más

elevados, sin tener una carrera superior regular. La condición para ello es el éxito económico o político. Los que han avanzado de esta manera, en la mayoría de los casos procuran llenar por autodidactismo los huécos que presenta su cultura, reconociendo así la necesidad de disciplina y conocimientos científicos. Por regla general sólo ascienden a las profesiones superiores aquellos que disponen de una preparación científica. Dentro de este círculo, la decisión sobre si alguien ha de alcanzar posiciones realmente directoras, depende fundamentalmente de la capacidad y energías probadas en el logro de su aspiración. El nacimiento produce efecto ante todo por la transmisión de la propiedad y, a más de ello, por la preferencia que realmente, que aunque sin fundamento legal, se da a los hijos de «buenas familias» o a los aspirantes «bien relacionados». Pero se exige a los así favorecidos que se sometan a la educación científica. La desahogada posición de los padres constituye la ventaja principal para los hijos por facilitarles en mayor grado el acceso a dicha educación. Para justificar este proceder se podría indicar que, generalmente, los individuos prefieren dejarse guiar por quienes se distinguen de ellos por facultades especiales, y, que, además, toda educación ampliada concede a los que la disfrutaron determinada seguridad, haciéndolos más aptos para gobernar. Mas esto tendría en mayor grado aplicación respecto a la cultura física, a la soltura en el trato, al dominio de las formas sociales, que respecto a los conocimientos científicos. Es cierto que a todas esas cualidades se les concede gran valor, mas no determinan la pertenencia a un sector directivo. También es fundamentalmente erróneo buscar el motivo de la preferencia de una clase especial en un factor que esta clase comparte con todos los miembros de una categoría más elevada. Por este motivo debe tratarse de dar precisamente con el significado especial de esta educación espiritual, esencialmente científica. En primer término, ella proporciona al espíritu del individuo una posición nueva, más libre respecto a las cosas y a sí mismo. Pensar científicamente significa prescindir de la relación accidental que tenemos con un objeto e indagar, en cambio, su verdad pura, sobrepersonal.

El mismo plano ocupan para la ciencia severa lo amado y lo odiado, lo acostumbrado y lo insólito. La ciencia adopta este procedimiento también y precisamente allí donde tiene por objeto valores o factores relacionados con valores, o allí donde investiga el derecho de los valores y de las valoraciones, pues también entonces indaga el valor objetivo puro. El juicio ético ha de estar libre de preferencias, de afinidad personal, etc. A esta liberación general de las diferentes clases de «ídolos» corresponde una doble ampliación del horizonte. Primeramente se induce al espíritu a ver todos los detalles en relación con el conjunto, a pensar en que la propia actividad ha de intervenir activamente en otras esferas, de suerte que siempre hay que contar con este conjunto. Se llegan a comprender además las circunstancias presentes como especiales, condicionadas, de modo que puede imaginarse su modificación, pero al mismo tiempo su razón histórica. Es, por lo tanto, indicio de una educación científica deficiente, tanto la adhesión tenaz a las costumbres, como si éstas jamás pudieran cambiar, como una denegación radical de todo lo existente, como si fuera mero producto de la arbitrariedad y del abuso. Finalmente, toda clase de educación científica desarrolla la facultad general de pensar, es decir, la capacidad de acomodarse a situaciones nuevas. Ahora bien, si en nuestra esfera cultural tiene siempre mayor importancia la capacidad de adaptación que la adaptación, tendrá esto doble importancia para los gobernantes, que son los primeros que han de darse cuenta de las nuevas circunstancias y han de preparar en cada caso la adaptación a las mismas. Reconocemos con esto la conexión íntima de la educación científica de todos los directores con lo característico de nuestra época. Al mismo tiempo queda establecida una premisa respecto a la índole de esta preparación: no se trata, en primer término, de la transmisión de un ciclo de conocimientos, sino de liberar el espíritu, de educarle formalmente y de elevarle a la altura genuina de un conocimiento científico imparcial, imperturbable. No quiere decir todo esto que tal educación ha de ser exclusivamente científica, puesto que ésta no produciría un hombre, sino una caricatura. Pero también la comprensión profunda del

arte, la comprensión más consciente de la pertenencia al Estado, a la nación, a la humanidad, y hasta el dominio más sutil sobre el propio cuerpo han de ser más comprendidos por aquella inteligencia libre que concede la ciencia. Y ante todo, la ciencia constituye la línea divisoria de ambas categorías.

Las mismas razones nos explican el hecho de que, a la inversa, se consideran generalmente como «superiores», «directoras» todas las profesiones que reclaman una preparación científica. Pues tampoco esto es evidente de ninguna manera. Los gobernantes podrían bastarse por sí de la misma manera que lo han hecho antes, valiéndose de expertos de distintas profesiones como asesores, sin permitirles una influencia esencial. Mas el enorme desarrollo y la gran extensión de todos los campos especiales aumenta continuamente la necesidad de confiar la dirección de todo ramo a aquellos que por propia experiencia dominan la materia. Dada la relación existente en todas las esferas de la vida hace falta que estos directores se compenetren con el conjunto, si no ha de reinar libremente la más perjudicial política especialista que constituye el peligro del presente. Tampoco puede adquirirse actualmente el libre e incrementado conocimiento especial solamente por la práctica, puesto que esta última procede con suspicacia frente a las innovaciones. El conocimiento teórico nunca puede ceñirse a un campo determinado puesto que sólo tiene importancia precisamente la influencia recíproca de todos los ramos de trabajo entre sí. Claro está que es imposible conocerlos todos, siendo así tanto más importante la capacidad general de ponerse al tanto de los progresos, de orientarse espiritualmente, y precisamente esta capacidad ha de ser producida por la educación científica general.

Se puede, por lo tanto, resumir en dos los motivos que existen para pedir la educación científica general de todos los «gobernantes»: 1º La conciencia del conjunto, la clara conciencia de ser miembro de una comunidad, no se considera hoy como evidente, sino que ha de ser adquirida mediante el conocimiento; es indispensable para los líderes y han de comunicarla a todos los demás. 2º No la adaptación, sino

la capacidad de adaptarse es hoy la cualidad decisiva para las profesiones directoras, pero la capacidad de adaptarse se fomenta por la educación intelectual general y es perjudicada por una limitación prematura a un campo especial.

Pueden hacerse objeciones a este sistema en nombre de la igualdad, en nombre de otros métodos para elegir líderes o en nombre de la unidad nacional. En todas las peticiones de igualdad hay que hacer una distinción importante si el juicio ha de ser justo. A esta igualdad se la ha considerado frecuentemente como grito de batalla de la envidia, y realmente lo es si por esto se entiende la pretensión de que nadie tenga una posición más elevada que otro, pretensión ésta de la cual ha de resultar que se reduce el nivel de toda comunidad al de su miembro más inferior. Mas en nombre de la igualdad puede pedirse otra cosa muy distinta y es, precisamente, que a todo individuo se le dé la posibilidad de ascender todo lo que pueda. Aquí ya no es cuestión de envidia, ni tampoco de nivelación. Han de servir más bien de fin para su emulación a los demás los que han alcanzado la posición más elevada. Al percibir y combatir justificadamente la envidia en la primera forma de la aspiración a la igualdad, hay que tener en cuenta motivos aducidos en la defensa de las diferencias. También comprende dos clases la tendencia a una distinción: hay una que quiere reducir la distancia como tal, es decir, rebajar el nivel general para poder ascender más fácilmente; la otra aspira a la elevación, quiere elevar a la generalidad, puesto que desde un promedio elevado puede llegar el individuo con mayor facilidad a una altura mayor (aunque sea menor la distancia en relación con el promedio). Ahora bien, es evidente que el deseo de nivelación y de distanciamiento se contradicen mutuamente, mientras que la aspiración a un promedio elevado y a una altura muy elevada del individuo pueden relacionarse, impulsarse y fomentarse recíprocamente. Sólo tienen justificación las segundas orientaciones compatibles, mientras que hay que combatir sin consideración los primeros impulsos espirituales, impuros e incompatibles. No ha de reducirse, por lo tanto, la distancia entre la educación científica de una minoría y la educación general inferior de la masa

rebajando el nivel superior, sino, al contrario, elevando el nivel inferior; como tampoco, a la inversa, ha de aspirarse a la superioridad necesaria de los líderes rebajando el promedio, sino haciendo ascender a éste.

En nombre de la igualdad sólo puede pedirse el acceso a la educación superior para los individuos aptos para ella y no la eliminación de las diferencias en la educación; pero también puede objetarse al sistema actual que en la elección de los líderes tiene más en cuenta las capacidades de concepción espiritual y el entendimiento teórico que la iniciativa y la circunspección; que más bien educa para el tipo de funcionario capacitado, que para el de un soberano. Este reproche está justificado en cierto modo. Hay dos caminos para poner remedio a esto: el primero es el camino aristocrático y el segundo el camino democrático. El primero es el que adoptó la República romana en su esplendor y no es aplicable a nosotros. En cambio sigue adquiriendo importancia el ascenso de los directores por la dirección misma, por la capacidad de reunir en torno suyo a los demás. Es evidente que hemos de mantener libre el camino abierto por la Revolución. Mas esto en ninguna manera quiere decir que desistimos de una educación científica de los líderes, sino que apreciamos en lo que vale la cultura adquirida por el propio esfuerzo (cultura que posee la casi totalidad de los líderes de nuestros trabajadores). El hecho de que a la aspiración al ascenso se asocie la aspiración a educarse es precisamente consecuencia del sistema actual, que inculcó a todos la importancia de una educación científica.

Mayor importancia hay que dar a las objeciones que se hacen en nombre de la unidad nacional. No hay hoy distinción más rigurosa que las diferencias de educación. Los hijos de trabajadores manuales que reciben una educación espiritual superior se alejan a menudo completamente de su origen. Fichte, hijo de un tejedor, adversario de todo privilegio, ha reconocido esto. El abismo sólo puede salvarse si se ofrece a todos la posibilidad de educarse y de formarse espiritualmente en la medida de sus fuerzas y si a todo esfuerzo de esta clase, por torpe que sea, se le respeta y ayuda debidamente. Ante todo es necesario evitar que los individuos de un círcu-

lo que disfrutaban una cultura superior por su clase se aislen de los demás. Hoy esto sólo es posible a base de la situación económica de los padres y no lo pueden reconocer por justo ni los favorecidos ni los perjudicados. Por principio, y así lo dispone la Constitución alemana en su artículo 146, ha de ser decisivo para la admisión del niño en una escuela superior solamente la «disposición y la inclinación» del mismo, mas no la posición económica o social de los padres. Sabido es cuán incompletamente se ha cumplido esta disposición legal, siendo importante, sin embargo, toda aproximación a su cumplimiento.

A pesar de estos reparos habrá de mantenerse en pie la educación científica especial de las profesiones «directoras»; ha de orientarse a la conciencia elevada de pertenecer a una comunidad como miembro de la misma, a una capacidad espiritual de adaptación y a una liberación de la estrechez de intereses y prejuicios personales. La peligrosa división por clases ha de vencerse desarrollando en quienes hayan disfrutado de una educación superior el afecto por todas las clases sociales y la conexión con la vida total del pueblo. De complemento para esto ha de servir la organización de grados intermedios y medios de la educación, ofreciendo oportunidades para educarse a aquellos que luego traten de adquirir una conciencia general más elevada o capacidades espirituales más amplias. Respecto a algunas profesiones no es conveniente retrasarse en la preparación profesional (por ejemplo, la agricultura, las bellas artes); a estas profesiones habría que atender mediante instituciones especiales. Es posible figurarse muy bien, por ejemplo, que los niños con talento pictórico fueran educados a los catorce o quince años aproximadamente en el dibujo y en el arte manual y que luego, después de dos o tres años, se diera una educación general a los que manifestasen una conciencia más elevada, adaptando el carácter de la enseñanza a su profesión. Sería objeto de un examen más detenido la decisión sobre las clases de profesiones para los que convinieran tales instituciones. Tratándose de esto hay que descartar una consideración en la que lastimosamente culmina hoy el interés: el orgullo huero de toda profesión por presumir de su equiparación a supuestas profesiones más nobles (a las que habría que quitar ese orgullo con toda decisión). Lo esencial es siem-

pre que el director haya adquirido aquella libertad espiritual que únicamente da la ciencia, no siendo importante ni el momento ni el medio de la adquisición. Es un acierto la frase del arquitecto *Th. Fischer*: «Un asunto muy importante y muy baladí, al propio tiempo, lo constituye en todas estas cuestiones, la consideración de la profesión, de la situación del «técnico». Por ella se ha erigido en una parte esencial ese edificio ingenioso que se compone de examen preliminar, examen para obtener diploma y oposiciones convocadas por el Estado y en el pináculo del edificio el técnico se siente igual al asesor, y por ello, al hundirse todas las vanidades humanas, se olvida no pocas veces lo principal, es decir, el resultado, el edificio. Los reconoceréis en sus frutos. ¿Quiere decir esto, quizás, en las clasificaciones de sus exámenes o en sus títulos? Una época que se paga de exterioridades, que muestra un interés tan exiguo por el núcleo, el objetivo, el valor del producto, no es una época de cultura.»

JONAS COHN

LOS PROGRAMAS DE ENSAYO Y SU APLICACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

El sistema decrolyano adquiere cada día entre nosotros mayor auge, y a medida que se conoce más a fondo y se practica con mayor acierto se relievan sus excelencias. No es un sistema acabado, pues en asuntos de educación siempre estaremos en los comienzos, pero en todo caso reúne un cúmulo de condiciones científicas que lo recomiendan por sí solo. El hecho de basarse en principios psicológicos que consultan el desarrollo del niño, es ya una garantía para obtener resultados muy superiores a los que se consiguen por otros sistemas empleados tradicionalmente.

Entre nosotros, como en todas partes donde ha empezado a conocerse, ha sido muy combatido, pero tenemos casi la seguridad de que la mayor parte de quienes critican este sistema o no lo han estudiado a fondo, o no lo han practicado dentro de su verdadero sentido, gene-

ralmente al hacer un análisis no se dan cuenta de que es un sistema para niños y no para adultos, extremos tan opuestos, que no es posible establecer comparación. La distancia que va de la psicología del niño a la del adulto es muy grande: son dos mundos diferentes, dos vidas diferentes actuando en campos mentalmente opuestos. La relación que exista es apenas un eslabón de convergencia entre dos términos. Intereses, preocupaciones y deseos tan distintos no pueden mirarse a través de un mismo prisma.

Mas el sistema decrolyano se abrirá paso aquí, como dondequiera que sea conocido y practicado conscientemente. La ESCUELA ACTIVA, por el sistema ideado por el doctor Decroly, se está imponiendo en todos los países del mundo.

¿Que se intensifica el trabajo del maestro? Claro está; a medida que se profundiza en el conocimiento del alma infantil se descubren más problemas, que en todo caso no disminuyen el trabajo de los maestros, sino que lo recargan y lo hacen más complejo. Y no puede ser de otra manera: a mayor deseo de hacer una obra completa de educación, debe corresponder mayor intensidad de trabajo. Maestro que tome la ESCUELA ACTIVA como un medio de evitarse trabajo, está profundamente equivocado.

Y no quiere decir esto que se haya de complicar la labor. Todo lo contrario. La ESCUELA ACTIVA es, debe ser, una actividad de sentido común, de sencillez, de vida.

Cada vez que los maestros hacen a un lado la muy en boga y petulante terminología sacada de los libros (indigestiones de lecturas, si se nos permite la expresión), y reducen sus conocimientos a la realidad niño, estamos seguros de que hacen labor buena. El mayor error está en querer hacer todo de todo y de nada.

La interpretación de los programas elaborados por la inspección nacional de educación en 1933 ha sido motivo de muchas equivocaciones y errores fundamentales por razones que no se ocultan: lamentable confusión de

ideas en relación con la metodología del sistema decrolyano; abuso desmedido de ciertas prácticas excelentes cuando se hace un acertado uso de ellas y la reprochable tendencia del magisterio a mecanizar todo para ganar tiempo y evitar esfuerzos.

Una de las grandes ventajas del sistema decrolyano está precisamente en dejar un enorme campo para las iniciativas de los maestros, sin contrariar la lógica evolución del niño ni abolir el natural encadenamiento de los conocimientos en las diferentes actividades denominadas materias.

Pero por sobre toda ventaja está el hecho básico de toda labor de la escuela: el campo preponderante y fundamental que queda para la educación. La escuela perdería su sentido si instruyera solamente o si la educación no ocupara el primer plano. Pobre papel hará el maestro que se conforme con una labor de alfabeto; nuestro problema es más hondo en una campaña educativa; fundamentalmente educativa.

Y los programas a que hemos hecho referencia no contienen una lista de materias o de conocimientos, sino de actividades encaminadas a dotar a los niños de una educación utilizable en la vida y útil a la sociedad y a la patria.

En el deseo de colaborar en la campaña de conocimientos y avances en estas materias, damos hoy a la publicidad una parte de un modesto trabajo, como interpretación de los programas, hecho en nuestra calidad de director de la "Escuela Tipo" anexa a la Normal Central de Bogotá. Los dedicamos a los maestros de Colombia preocupados por realizar ESCUELA ACTIVA en los establecimientos primarios confiados a su cuidado, anticipando, desde luego, que toda observación bien encaminada, sabremos agradecerla.

Insinuaciones para el desarrollo de los Programas oficiales en el Segundo año de la Escuela Primaria.

"La vida de la comunidad en el barrio y en la ciudad. El pueblo".

INTRODUCCIÓN.—Con el objeto de que el maestro se dé cuenta de las ideas que los niños tengan en relación con los temas que serán luego motivo de estudio, deben dedicarse unos días (dos semanas, más o menos), a la investigación de conocimientos, por medio de preguntas relativas a los puntos o temas del programa.

Ejemplos: situación de la escuela, de la iglesia, del parque, del teatro, de la plaza pública, del mercado, etc. Usos y empleos de cada una de estas cosas. Su construcción. Su utilidad. Servicios que prestan a la comunidad. Entidades que las manejan etc...

Calles y carreras de la ciudad o el pueblo. Qué se llama una manzana. Qué es una cuadra. Cuántas manzanas tiene el barrio en donde está la escuela. Nombre del barrio. Barrios vecinos etc.

Cuáles son los servicios útiles a todos. A qué necesidades obedecen. Qué relaciones tienen con la vida del barrio, de la ciudad, del pueblo. Qué derechos hay que pagar en cada institución por el uso que se haga de ellas, etc.

Cuántos monumentos hay en el barrio, en la ciudad o en el pueblo. Qué representan y qué recuerdan esos monumentos. Qué importancia tienen. Qué sitios históricos hay en el barrio, el pueblo, la ciudad. Cuáles las industrias. Cuál el comercio, etc.

Además de servir estas preguntas como examen de conocimientos, el maestro debe preocuparse por despertar en los chicos la curiosidad y el interés en torno a los temas que serán luego motivos de estudio durante el año.

Esta primera etapa es de importancia básica para el futuro, especialmente para la observación. Por consiguiente, dichos ejercicios no deben constituir un examen mecánico, sino una conversación de confianza e interés, en la cual el maestro debe procurar llenar las lagunas más notorias que hayan quedado en el primer año y dejar el fundamento para realizar una observación provechosa. Es, pues, una etapa de estudio para el maestro, de conocimiento de sus alumnos, de compenetración con ellos, de análisis e investigación de sus intereses.

Antes de sacar a los niños a verificar una observación, el maestro debe hacer un bosquejo de lo que debe ser observado. Debe ser un bosquejo basado en las conversaciones habidas con los niños, procurando ajustarlo a los puntos señalados en el programa, aunque no sea en el orden indicado en él. Los temas deben plantearse de acuerdo con los intereses manifiestos de los niños.

A nuestro juicio y sin que sea una pauta absoluta para copiar, puede distribuirse el programa en las siguientes partes: a) la plaza pública; b) calles y carreteras; c) el mercado público; d) las oficinas municipales; e) la feria del lugar; f) el parque y demás sitios de esparcimiento público; g) industrias de la localidad; h) servicios públicos: el acueducto, el alumbrado eléctrico, servicio de higiene y sanidad, el hospital y el asilo; i) materiales que proporciona el medio, la naturaleza, para las construcciones o para cada una de las obras que son elementos indispensables de la sociedad, etc.

Con el fin de que los niños tomen parte en la elaboración del plan de observación, se interesen y se sientan estimulados para el trabajo, el maestro en charla amena con ellos, puede lograr que sus mismos alumnos encuentren y señalen las necesidades del hombre, los medios que habita y las cosas de que se sirve. En este caso, la dirección intelectual del maestro debe ser muy cuidadosa: no imponer ni aceptar incondicionalmente. Debe situarse el educador en el justo medio de conductor, de dirigente y compañero.

(Para la preparación de lecciones aconsejamos consultar el libro "El método Decroly" de Amelia Hamaide.

OBSERVACIÓN.—"Observar es más que percibir". Esta frase da la medida del cuidado con que debe realizarse la observación. No puede reducirse la observación a un simple paseo: debe ser un ejercicio bien encaminado de los diferentes sentidos, una inteligente captación que incite a la comprensión y al análisis, que despierte curiosidades y cree intereses.

El maestro debe sostener una conversación con los

niños, sencilla pero plena de pericia e interés, sobre lo que es motivo de la observación.

Como los niños llevan sus cuadernos de observación, deben dibujar y anotar con la mayor espontaneidad. Ellos anotan y dibujan (cosa que les encanta) en forma de trabajo muy personal, pero el maestro debe dirigirlos con gran tacto.

Generalmente el niño aprecia todo por la vista únicamente; el maestro debe buscar los estímulos para que haga intervenir los demás sentidos, hasta adquirir, en cuanto sea posible, la mayor precisión en los datos (Clarivisión).

En la observación se deben excitar las comparaciones (diferencias, igualdades, similitudes, contrastes, etc.) y allí mismo debe comenzar la elaboración, procurando que los niños piensen y ratiocinen.

A fin de llevar materiales a la escuela, los niños deben recolectarlos en relación con lo observado. Dichos materiales sirven luego para otros ejercicios y para enriquecer el material intuitivo, aprovechable en todas las actividades que motiva un centro de interés.

De la atención y cuidado con que se haga la observación depende en gran parte el resultado de los ejercicios posteriores.

Nos basta agregar, que fuera de la observación propiamente dicha el maestro puede servirse de ella para dar nociones muy concretas sobre una de estas materias: higiene, cálculo y medida, moral, geografía local o ciencias naturales, según el caso.

HIGIENE.—Ponderar la enseñanza de la higiene por la observación, resulta superfluo. La formación de hábitos de higiene y aseo, fin de esta actividad, no se adquiere mejor por otro camino. La observación de la realidad les graba indeleblemente nociones fundamentales para la vida. Naturalmente en la escuela no puede descuidarse un momento la preocupación de la higiene y el aseo. Por la observación adquieren un convencimiento; por la práctica en la escuela, el hábito.

MATEMÁTICAS ELEMENTALES.—En el primer año el niño ha debido adquirir las nociones de contar y medir, los conceptos de mayor y menor, de igual, de más y de menos, y ha entrado ya, aunque muy elementalmente, en el campo de la abstracción. Tiene también el concepto de número unido al de cantidad; puede manipular y calcular ya con las cuatro operaciones en el círculo de 1 a 100; conoce las monedas colombianas, las medidas comunes de longitud; (vara, yarda, metro) y algunas de peso y capacidad.

En el segundo año la observación da material para el avance en el conocimiento de las matemáticas elementales. Como primera medida deben afianzarse todos los conocimientos del año anterior: mecanización de las cuatro operaciones por escrito, sobre problemitas muy sencillos de la vida diaria, tomados de la observación; cálculo mental y escrito, así como las nociones relativas a la medida.

Los ejercicios para mecanizar debidamente son sistemáticos, pero no aburridores, ni abstractos, hasta lograr el dominio completo de las cuatro operaciones con enteros de dos o tres cifras como máximum.

Los ejercicios con grandes guarismos son absurdos e innecesarios.

(Los maestros deben consultar el minimum de conocimientos para cada una de las materias. Está publicado en el libro de programas editado por el ministerio de educación en 1935).

EDUCACIÓN MORAL RELIGIOSA Y SOCIAL.—En relación con la formación moral y religiosa y la adquisición consciente de normas y virtudes sociales, la observación ofrece las mejores oportunidades y ejerce sobre los niños una acción importantísima.

En la moral y la religión encuentra el educador las mejores oportunidades y los más felices recursos para muchos de sus problemas escolares. Lo fundamental en este particular es obtener que los niños sean luego hombres morales en toda la acepción de la palabra y practi-

cantes sinceros de su religión. Los niños deben adquirir un conocimiento de la religión de Cristo, que es amor, por la práctica de principios morales y religiosos.

(Las cuestiones rituales se conocen mejor por la observación; los asuntos de dogma y de fe deben memorizarse).

La formación del carácter es fundamental en la educación y debe atenderse debidamente. Por medio de la observación se pueden formar en el niño nobles sentimientos de carácter y de culto al deber. En la vida diaria se presentan oportunidades, acciones de verdadero carácter dignas de admiración, que presentadas a los niños en forma conveniente, los hacen vivir sentimientos nobles y elevados y les dejan rasgos impercederos de verdadero carácter.

La observación de nobles caracteres, de actos cívicos dignos de encomio, de prácticas ajustadas a un alto espíritu de justicia, de actos de caridad y altruísmo, de espíritu público, es el medio más acertado de educar moral, religiosa y esencialmente a los niños. Dicha observación se puede realizar en la vida diaria de la sociedad o se pueden presentar como nociones históricas. Las lecturas complementan la labor en este sentido.

El niño debe salir de la escuela habituado a obrar siempre por la persuasión de normas morales, sociales o religiosas; mas esa persuasión debe adquirirla por la práctica permanente como imitación de ejemplos tomados de la vida humana.

La preocupación del maestro en este sentido debe tender a formar hábitos y no a memorizar preceptos. El memorizaje puede llegar cuando ya hay convencimiento y comprensión, sin descuidar el cultivo de la sinceridad y el convencimiento, para excluir que los niños obren por conveniencias que les relajan el carácter.

CIENCIAS NATURALES.—Entre las materias que se enseñan por la observación están las ciencias naturales, que tienden a que los niños conozcan el medio ambiente en el cual viven.

Sin convertir la cuestión en una práctica sistemática y mecánica, el maestro debe aprovechar de la oportunidad de la observación para dar a los niños conocimientos elementales sobre botánica, zoología, algo sobre fenómenos físicos de la naturaleza y biología humana. Debe ser una enseñanza ocasional, pero íntimamente relacionada con los intereses de los niños, con su vida y sus necesidades.

Así por ejemplo, en la observación de los materiales de construcción, al niño le interesará saber todo lo referente a las maderas (calidad, vida de los árboles, clima y regiones en donde se producen, etc.); en el mercado público deseará saber la vida de las plantas que producen tales o cuales frutas, la vida de las plantas del huerto, etc.; en la feria del pueblo se despertará su curiosidad por conocer la vida y costumbres de los animales domésticos; cuando visiten los servicios de utilidad pública estarán interesados por conocer muchos detalles relativos a la higiene y vida del hombre; la lluvia, el calor, la luz, son fenómenos físicos que captan mucho su atención.

Mas la observación puede hacerse también dentro del local de la escuela, por medio de experimentos, ya sea sobre las plantas, ora sobre los animales o también sobre el hombre. De aquí la importancia de los gabinetes de germinación, de la cría de conejos, palomos, gallinas, abejas, etc.; el huerto y el jardín son elementos que no deben faltar en la escuela.

ASOCIACIÓN.—La asociación es la unión de conocimientos que se adquieren por la observación con otros más distantes en el tiempo o en el espacio.

Como primer ejercicio en este sentido, el maestro debe provocar la imaginación y la curiosidad de los niños, con relatos sencillos, pero de gran interés y con descripciones de lugares u objetos.

La asociación puede realizarse en el mismo campo de la observación o ya en el salón de clase, pero siempre tomando como base la observación. Hay necesidad de

que los niños hagan confrontaciones, comparaciones, para que se den cuenta de las relaciones que tienen unos hechos con otros, unos fenómenos con otros.

ASOCIACIÓN EN EL TIEMPO (HISTORIA).—a) En primer lugar, la historia de las cosas: las calles, su numeración, los materiales que se han utilizado en las distintas épocas para las construcciones, las vías de comunicación y los medios de transporte, costumbres y comodidades del los seres humanos en sus diversas actividades, el mercado, de hoy y el de antes, el vestido a través de las épocas, etc.

b) La historia en relación con la patria: fundación de la ciudad, orígenes del poblado, primitivos pobladores, desarrollo de la ciudad a través del tiempo, costumbres de los indígenas en relación con el mercado, la feria, el comercio, las industrias, etc., el desarrollo de los sitios de recreación, los monumentos que rememoran personajes o acontecimientos notables, evolución de la vida social, industrial, comercial o económica en la ciudad etc.

c) La historia en relación con la religión: el pueblo de Israel, el pueblo judío, Jerusalem y la vida de Cristo, Belén, Nazaret, Roma, la Iglesia y su importancia en el poblado, las fiestas religiosas en el poblado y en otras localidades etc.

ASOCIACIÓN EN EL ESPACIO (GEOGRAFÍA).—a) El conocimiento de la geografía local se adquiere principalmente por la observación: el conocimiento del medio ambiente, la naturaleza que rodea a los niños debe adquirirse por el contacto con la realidad ambiente. Cuantas veces sea necesario sacar a los muchachos para observar el medio natural, las condiciones topográficas y físicas de la localidad etc., el maestro no debe ahorrar medios para llevarlo a cabo. (Como muchas veces no es posible visitar u observar todo el territorio del municipio, se recurre a la asociación, sobre la base de lo conocido directamente por los niños).

b) Elementos que producen los alrededores del poblado, intercambio de productos con otras regiones, pro-