

El *paleale* de Inglaterra es una cerveza clara, muy fuerte, pues contiene de 7 a 8% de alcohol. La cerveza de Estrasburgo (Alemania), amarillo dorada, contiene de 4 a 4,5% de alcohol.

En la composición de la cerveza, entran además del agua y del alcohol, sustancias albuminóideas, azúcar, dextrina, materias grasas y amargas, sulfatos, cloruros y sobre todo fosfatos a base de sodio, calcio y magnesio, óxido de hierro y ácido carbónico.

Propiedades de la cerveza.—La cerveza de buena calidad es sana y agradable, diurética, refrescante; apaga la sed debido a la gran cantidad de agua que contiene; excita el sistema nervioso y el estómago debido al lúpulo y al alcohol que encierra en proporción insuficiente para producir la ebriedad; es alimenticia por su riqueza en sustancias hidrocarbурadas, sales y materia nitrogenada. Es natural que si se toma en exceso produce la ebriedad, una ebriedad estúpida. Un régimen exagerado de cerveza, lleva a la dilatación del estómago y ocasiona la obesidad, debido a la gran proporción de principios hidrocarbурados, a la vez que puede dar origen a las arenas o piedras de la vejiga y a la gota.

Falsificación de la cerveza.—Como la cerveza está sujeta a alteraciones espontáneas, especialmente en los países cálidos, se ha intentado evitarlas añadiendo *ácido salicílico* que es nocivo a la salud.

Otras veces se le agrega *glucosa* fabricada con la fécula de patatas, que origina una especie de alcohol de efectos funestísimos para el organismo; lo cual nos explica perfectamente por qué algunas cervezas congestionan el cerebro con tanta rapidez, provocando vértigos y dolores de cabeza.

El empleo de la *sacarina*, tan usada por fabricantes sin conciencia en la preparación de jaleas, dulces, jarabes, etc., se ha extendido también a la cerveza. La *sacarina* es una sustancia muy dulce, pero muy peligrosa para la salud.

Para reemplazar al lúpulo, algunos cerveceros falsifican la cerveza, no sólo con sustancias nada ofensivas o poco peligrosas, como la hiel de buey, el acíbar, la genciana, el ajeno, la cuassia, etc., sino también con venenos violentos

tales como la nuez vómica de la que se extrae la estriquina, la coca de Levante de donde se extrae la picrotoxina, el ácido pírico, etc.

Para asegurarse rápidamente de que la cerveza no tiene más sustancia amarga que el lúpulo, échese en ella una disolución de acetato de plomo hasta que no produzca precipitados. Si, después de quedar otra vez clara y límpida, no se le siente gusto amargo, es señal de que sólo contenía lúpulo; en el caso contrario estará falsificada. Este reconocimiento se funda en el hecho de que ninguna de las sustancias con que suele sustituirse al lúpulo, precipita el acetato de plomo.

Si contiene nuez vómica, la cerveza se vuelve violeta al echarle ácido sulfúrico o bicromato de potasa; si encierra ácido pírico fácil será conocerlo por la coloración amarilla que toman la lana y la seda blancas que se hagan hervir en cerveza.

El lúpulo.—Esta planta (*Humulus lupulus*) de la familia de las Canabíneas, es vivaz, trepadora y crece espontáneamente en Europa. Se la cultiva para emplear las flores femeninas reunidas en *conos* escamosos alrededor de un eje común. Estos conos encierran una resina odorífera, amarga y tónica, llamada *lupulina*, que da a la cerveza una parte de sus propiedades. La medicina los utiliza como tónicos y recomienda su infusión a las personas linfáticas y escrofulosas. Suelen emplearse las fibras de sus tallos para hacer cuerdas. Hay quien afirma que los conos de lúpulo sirven para hacer almohadas destinadas a las personas que padecen de insomnio, porque gozan de la propiedad de adormecer.

LA MANZANA: LA SIDRA.—El manzano (*Pyrus malus*), del grupo de las *Pomáceas*, familia de las *Rosáceas*, es un árbol que, en estado salvaje, tiene talla mediana; pero cultivado suele alcanzar a dimensiones mucho mayores que lo aproximan a los árboles de gran talla.

Se cultivan gran número de variedades. Su fruto, la manzana, sirve unas veces para la mesa, otras, para la fabricación de la sidra.

Con manzanas dulces se puede fabricar sidra agradable, pero de corta duración, pues se agría pronto. En ciertas localidades, se emplea una mezcla de manzanas dulces y manzanas ácidas que da una sidra preferible a la anterior y se conserva más. Se dice también que la sidra proviene de una mezcla de manzanas ácidas, manzanas dulces y manzanas amargas, en la proporción de una parte de las primeras por dos partes de cada una de las variedades. En el valle de Auge (Francia), en donde la sidra que se fabrica es de primera calidad, se la obtiene mezclando manzanas dulces con amargas; las ácidas son excluidas.

Las manzanas para sidra se recogen cuando están en buen punto de madurez, lo que se conoce por el color amarillento que toman, por el olor que exhalan, y especialmente por la abundancia de frutos sanos que todos los días se desprenden espontáneamente del árbol.

Recogidas las manzanas, se amontonan en parajes secos y aireados para completar la maduración. Se las deja así, abandonadas a sí mismas, aunque vigilándolas continuamente durante un tiempo más o menos largo que depende de la naturaleza de las manzanas y del estado de la atmósfera. Ocho días es el plazo más corto: algunas suelen quedar amontonadas durante quince días, tres semanas, un mes y aún más.

Cuando están bien maduras, se machacan por medio de muelas de piedra verticales que giran en una pileta circular, o por medio de aparatos mecánicos trituradores. La pulpa obtenida se deja macerar unas 24 horas al contacto del aire, que da a la sidra su color amarillo, se somete después la pulpa a la acción de una prensa y se recoge el jugo que escurre en anchas cubas donde se produce la fermentación; se trasiega después a unos grandes toneles que se tapan incompletamente para que la fermentación concluya poco a poco, se clarifica y se embotella. La cantidad de alcohol que contiene varía de 4 a 9 por ciento.

La Normandía y la Picardía son las partes de Francia que producen la mejor sidra; la de Vizcaya es muy afamada, y muy buena también la que se hace en Inglaterra y en algunas partes de la América septentrional. Se fabrica también en Alemania, Rusia y en ciertas regiones de Africa.

En los años de abundancia, se convierte una gran parte de la sidra en aguardiente. Se calcula que 1,000 kilogramos de manzanas bien maduras dan ocho hectólitros de sidra que contiene 6 por ciento de su volumen de aguardiente de 20 a 21 grados Cartier, lo que equivale a unos 5 litros de aguardiente por cada 100 kilogramos de manzanas.

Las sidras transparentes, más o menos azucaradas, alcohólicas y gaseosas, son, para numerosas poblaciones, una bebida aromática y acidulada, agradable y saludable, presentando a la nutrición cierta cantidad de alimentos respiratorios (azúcar). Son diuréticas y purgantes por las sales de potasa que contiene.

LA PERA: LA PERADA.—El peral (*Pirus communis*), del grupo de las Pomáceas, familia de las Rosáceas, es un árbol de mediana talla. El número de variedades que se cultivan es considerable, pues alcanza a varios millares. Muchas de ellas se destinan para ser comidas en estado natural, otras para ser cocidas y preparadas en compota, otras para preparar una bebida fermentada análoga a la sidra llamada *perada*.

Para preparar la *perada*, se emplea el mismo procedimiento que ya hemos explicado para fabricar la sidra. Las peras dan mayor cantidad de jugo que las manzanas, la mitad más aproximadamente, y dicho jugo es más azucarado; de ahí la razón por qué la perada es más alcohólica que la sidra.

La perada de primera calidad se parece mucho a ciertos vinos blancos, sobre todo si se la conserva embotellada; en este caso, se vuelve espumante y presenta bien los caracteres de algunas clases de vino Champagne. Es a propósito para mezclar con vinos blancos, de mediana categoría, a los que mejora haciéndolos más fuertes. Esto no lo ignoran los vendedores de vinos en París, que reciben en sus bodegas grandes partidas de perada de la Normandía, y algunos venden la perada al detalle haciéndola pasar a los consumidores por vino blanco.

Esta bebida es más alcohólica que la sidra, más irritante que ella y menos nutritiva; se le atribuyen efectos perjudiciales sobre el sistema nervioso, y embriaga rápidamente a los que no la beben con frecuencia.

Prof. EDUARDO ROGÉ

LA REFORMA MUSICAL DE LA ESCUELA DE COSTA RICA

El iluminado de Bonn, en un instante de exaltación profética, encontró que había una revelación más alta que la filosofía: la música. En quienes han tenido la dicha de nacer carentes de sensibilidad para ese arte exquisito, aquella opinión ha de parecer, sin duda, exagerada. Y más exagerada en momentos como los actuales en que el estridente ruido de las máquinas y el resoplar de los motores, prenden por doquiera una nota desconcertante. Con todo, la intuición del genio salta por sobre las proezas de la mecánica. Esta vive y alienta en lo externo; aquélla define e interpreta lo interno. Y bien sabemos cuantos hemos tenido la suerte de repasar las páginas Bergsonianas, que no existen las cosas sino las acciones, y que la realidad es de orden «psicológico». Bastaría esta última consideración para estimar como el primero, el puesto que las artes ocupan en el dilatado ámbito de los conocimientos humanos. Y entre las artes, ¿quién pondría en duda que es la música la mejor, la más sutil, la más expresiva de todas? Cuál interpreta, como ella, la realidad del devenir? Cuál declara mejor que la vida es creadora? Ah! sí, Beethoven vislumbró la verdad; y la dijo en frase clara.

Si pensamos en todas estas cosas, quienes tenemos la responsabilidad de la cultura de nuestros respectivos pueblos, comprenderemos que la asignatura de música en los planes de enseñanza, debe ser fundamental. Pero, entendámonos. Una escuela o un colegio oficial, no se puede ni se debe confundir con una academia musical o un conservatorio. Los primeros institutos tienen que mostrar muchos caminos; los últimos sólo una senda que conduce a una meta determinada, llena de claridades, desde luego; pero con definidos contornos. Las escuelas y colegios públicos, más que por las nociones teóricas de la música, en cuanto significan procesos técnicos, deben

preocuparse por el contenido artístico de estas nociones. De nada serviría acumular en la mente de los adolescentes problemas de armonía, nociones de teoría musical en general, si no se hace perceptible en ellos el íntimo sentido de la música, como la mejor expresión de las leyes del universo y como el más notable camino para sublimar los excelsos atributos del alma. En estas ideas se han inspirado las orientaciones que nos han guiado al operar en Costa Rica una evolución en los programas de música de los colegios de segunda enseñanza. Para llevar a cabo, con éxito seguro, nuestro propósito, nos hemos servido de un valioso auxiliar: el texto del eminente profesor belga, Sarly, quien tiene a su cargo, en el heroico país del Rey soldado, la inspección general de la enseñanza de música en los colegios y escuelas normales. En la Memoria de Educación Pública que presentamos al Congreso Constitucional el año de 1936, consignamos los siguientes conceptos: "Por ser la música un arte, como lo es la pintura y la escultura, debe la enseñanza de dicha asignatura desenvolverse en orden, sin perder de vista el proceso con que ella misma se ha desarrollado. Los textos del profesor Sarly contienen los elementos indispensables para que los alumnos de los colegios de segunda enseñanza, en forma metódica alcancen el grado de cultura artística que lógicamente ha de suponerse en ellos. Esta obra ha sido hecha sólo para desempeñar esta función, y por ello supera en el sentido pedagógico a la de los Solfeos de Lavignac.

La obra de Lavignac es completa para quienes van a hacer de la música una profesión, dedicando la vida entera al estudio de ella. Ahí encuentran un método que lentamente les suministra los conocimientos relativos a la lectura musical, y digo lentamente, porque el aprendizaje se distribuye en 34 volúmenes, los cuales contienen no sólo lo concerniente a varios ritmos, sino también la lectura musical en todas sus claves, asunto éste que no es apropiado para los alumnos de humanidades. Aun en el caso de que estos alumnos no estudiaran de la obra indicada sino lo contenido en el libro primero A y en el

segundo, primero B, el conocimiento habría de ser imperfecto con sólo esa base, dada la amplitud general de la obra, hecha para profesionales en la materia, y además, a causa del estilo del autor, quien pretende desenvolver las facultades del discípulo dentro de una disciplina teórica, sin preocuparse concretamente del elemento artístico expresivo, aspecto que aparece diluido en el conjunto de los 34 volúmenes.

El texto del profesor Sarly difiere fundamentalmente del de Lavignac, pues contiene en sólo tres volúmenes metodizados aquellos elementos que sí puede asimilar un alumno de humanidades.

Me dice una autoridad por mí consultada, que esa obra vale más que todas, para el fin que me propongo, por cuanto en su limitado marco abarca elementos de teoría y solfeo, con el objeto de no perder de vista el desarrollo artístico, el desenvolvimiento cultural, en suma, la más noble tendencia que puede cumplir en un plan de estudios la asignatura que analizo. Se propone el Profesor Sarly preparar al alumno para que comprenda la gran música; para que este arte exquisito, mueva sus sentimientos. Esto se ha logrado al inspirar las lecciones de solfeo en un propósito artístico. En esa obra no existe un solo ejercicio de solfeo que carezca de contenido artístico; hasta las más fáciles lecciones rítmicas, manifiestan una tendencia hacia el arte, cual si no existiera el solfeo sin abarcar los demás elementos de la música. De este modo el alumno no debe hacer primero un penoso recorrido, para alcanzar la meta, sino que desde el comienzo, aprende el solfeo como vehículo inseparable del arte, es decir, como estímulo que provoca elevadas emociones. Pero no es esto todo. No se conforma con sólo desenvolver la sensibilidad musical del alumno; lo satura, asimismo, de un sentido musical tradicional. Por ello las lecciones de solfeo de esta obra que recomiendo, son música de los grandes maestros, acondicionadas por la técnica pedagógica para desenvolver el criterio artístico de acuerdo con la tesis de que la música ha sido hecha por los grandes músicos, y que para llegar a ella ha de

trajinarse por la misma senda que ella recorre en su fecunda evolución».

Al tiempo de desenvolverse en el programa oficial el método del profesor Sarly, elegimos para cada año de estudio de humanidades un conjunto de libros de literatura musical, sobre los cuales el profesor ha de conversar a sus alumnos, leyéndoles, además, aquellos párrafos que juzgue más útiles para su interno desenvolvimiento. Esta labor se completa con algunas audiciones de la gran música a que asistirán los alumnos, aprovechándose para ello de las sinfónicas, quintetos o cuartetos que se formen en la localidad o, si no los hubiere, de las transmisiones de la radio o de una discoteca de vitrola apropiada para el caso. Puedo asegurar que a medida que adentramos a nuestra población escolar en el bosque fascinador de la gran música, mejoramos en ella la disciplina; y contribuimos a depositar en el fondo mismo de su espíritu, el mejor recurso para sostener el ánimo desolado del hombre en medio de las tribulaciones del trágico momento a que asistimos.

A. AGUILAR MACHADO
Secretario de Educación Pública

APUNTE CRÍTICO HISTÓRICO DE LOS METODOS DOGMÁTICO, INTUITIVO Y ACTIVO

Tres grandes etapas se distinguen con caracteres precisos e inconfundibles en el largo y complicado proceso histórico de la educación. Tales son: la etapa o sistema de enseñanza VERBALISTA O DOGMÁTICA, la etapa de la enseñanza INTUITIVA y la de la enseñanza CONSTRUCTIVA, FUNCIONAL O ACTIVA.

Examinar cada una de estas etapas en sus características principales, o de otra manera, analizar con cierta amplitud el origen y las tendencias de los diferentes métodos en mención, es el principal propósito de estos apuntes. Para el efecto se considerarán separadamente,

siguiendo el mismo orden cronológico en que hicieron su aparición en el vasto campo de la pedagogía.

I. MÉTODO DOGMÁTICO.—Se le han apuntado a este método las características siguientes: el maestro habla y los niños escuchan. La inmovilidad y la pasividad a que se les obliga, provocan en ellos aburrimiento y hasta disgusto por el estudio. Tal sistema hace caso omiso de la espontaneidad, la curiosidad y la energía de que el hombre tiene necesidad en su vida práctica ulterior. Su objetivo principal, se ha dicho, "consiste más que todo en imponer dogmas, y no en formar inteligencias." Dentro de una disciplina netamente rigorista los maestros leen o recitan sus lecciones, mientras los niños las memorizan y las repiten luego en una forma absolutamente mecánica.

El método dogmático, que fué inspirado y aplicado en todos sus extremos perniciosos durante la Edad Media, y aún después de ella hasta muy avanzado el siglo XVIII, tuvo entre sus destacados adversarios a Fenelón, quien lo definió así:

"Ninguna libertad, ninguna alegría; siempre lección, silencio, postura incómoda, corrección y amenazas."

"En las educaciones ordinarias se deja todo el placer de un lado y del otro todo el fastidio; todo el tedio en el estudio, todo el gusto en las diversiones."

Años antes Lutero hubo de condenar resueltamente este mismo método, siendo suyas las siguientes frases de dura crítica:

"Es peligroso aislar a la juventud, y por el contrario, hay que permitir a los jóvenes que vean, oigan y aprendan toda clase de cosas, sin que dejen por ello de observar la disciplina y las reglas del honor. La alegría y el recreo son tan necesarios a los niños como el alimento y la bebida. Hasta ahora las escuelas habían sido verdaderas prisiones e infiernos. El maestro de escuelas, un tirano. Un niño intimidado por los malos tratos es irresoluto en cuanto hace. El que ha temblado ante sus padres temblará toda su vida al oír el ruido de una hoja que arrastra el viento".

Pestalozzi, que fué testigo presencial como si se dijera, de las funestas consecuencias de este método absurdo, lo combatió resueltamente. De él puede decirse, sin temor de incurrir en equivocación, que fué uno de los que más contribuyeron a la eliminación de tal método del campo de la pedagogía.

De sus fuertes censuras a la enseñanza verbalista, dan claro testimonio los conceptos siguientes:

“Su poder y su experiencia son muy grandes a esta edad (se refiere a los niños en sus primeros años); pero nuestras escuelas anti-psicológicas son esencialmente artificiales e inflexibles máquinas para destruir todos los resultados del poder y de la experiencia que la naturaleza trae a la vida. Tú lo sabes, amigo mío; mas por un momento piensa en el horror de este espectáculo. Dejamos a los niños hasta los cinco años en pleno goce de su naturaleza; tienen consigo todas las impresiones de la obra natural; sienten su poder; conocen ya el goce pleno de la libertad no restringida, con todos sus encantos. La libre inclinación natural, que la felicidad sensual de las cosas salvajes toma en su desarrollo, ha adquirido en ellos su dirección más decidida. Y después que han gozado esta felicidad durante cinco años, hacemos que toda la naturaleza que les envuelve se desvanezca ante sus ojos; paramos tiránicamente el curso deleitoso de su desenfadada libertad; los atamos cual corderos de rebaños amontonados en hediondos cuartos; los sometemos sin piedad durante horas, días, semanas, meses, años a la contemplación de inatractivas letras, y, contrastando con su primera condición, los entregamos al enloquecido curso de la vida.”

“Un hombre que tiene tan sólo una sabiduría verbal es menos susceptible de adquirir la verdad que un salvaje. Este uso de palabras vanas produce hombres que creen haber alcanzado la meta porque han empleado su vida hablando acerca de ello, pero no se han enterado de nada, porque ningún motivo les ha impulsado a realizar un esfuerzo; por esto he adquirido la convicción de que el error fundamental,—el uso ciego de las palabras en materia de instrucción—debe extirparse para resucitar a la vida de verdad.”

Para dar una idea más o menos clara del método empleado en la Escuela Dogmática, nada más oportuno que reproducir los siguientes conceptos de Diesterweg, quien en forma concreta y resumida lo describe así:

“Cada niño leía separadamente; el método simultáneo no se conocía. Uno tras otro subían a la plataforma donde estaba sentado el maestro. Este señalaba una letra y la nombraba, el niño la repetía; después intentaba reconocerla y recordarla; conocidas las letras, formaba las palabras y así gradualmente aprendía a leer. Este método era difícil, muy difícil. Pasaban años antes de que el niño leyese corrientemente; algunos no aprendían a leer en cuatro; era una labor mecánica y puramente imitativa. Apenas se pensaba en interpretar lo que se leía. Todas las sílabas se pronunciaban con igual fuerza, y la lectura resultaba sin gracia y sin expresión. Se aprendía hasta donde era posible de memoria. Los niños obtenían sus textos de la escritura de los Salmos y del Catecismo, desde el principio hasta el fin; preguntas cortas y contestaciones largas, todo igualmente monótono; cualquiera de oído delicado, que lo escuchase una vez, podía recordarlo largo tiempo. Algunos de los que han aprendido por este procedimiento bárbaro viven todavía y pueden corroborar este aserto. Los niños no conocían absolutamente nada del contenido de las palabras, cuyos sonidos lentamente aprendían de memoria. Aprendían superficialmente y entendían de igual modo. Realmente, nada pasaba por su espíritu; por lo menos nada durante sus años escolares. La instrucción del canto no era mejor. El maestro les cantaba salmos una y otra vez hasta que los niños podían repetirlos, o más bien arañarlos. Tal era el estado de nuestras escuelas en los siglos XVI, XVII y en los dos tercios del XVIII, limitados a los estudios, y aquéllos, aprendidos del modo más imperfecto y mecánico”.

Montaigne fué otro decidido adversario de la escuela dogmática, quien al comentar la instrucción que daba, decía que “saber de memoria sólo no es saber nada, es sencillamente guardar lo que uno ha confiado a la memoria. Lo que un hombre sabe directamente podrá apropiárselo sin recurrir a los libros y sin mirar a su modelo.”

II. MÉTODO INTUITIVO.— Este método vino a sustituir “la enseñanza árida, seca, repulsiva y fría del método dogmático.” Tal sistema de enseñanza trata de poner al niño en todo momento en contacto con la realidad. Reemplaza la educación libresca y verbalista con una doctrina basada en la contemplación de la naturaleza misma. En fin, al laberinto de las palabras, como se ha dicho, opone el conocimiento de las realidades.

Fué en el siglo XVI, con el renacimiento, cuando las tendencias del método intuitivo principiaron a vislumbrarse en el campo de la pedagogía. Es entonces cuando el realismo de los estudios aparece disputándole la supremacía a las sutilezas de la dialéctica; o cuando a los estrechos conceptos de la enseñanza verbalista viene a oponerse una doctrina más liberal, que sabrá sacar mejor provecho de las fuerzas de la mente y del espíritu del niño.

Como en el caso de toda nueva doctrina, por hermosa que sea, ésta tuvo un desenvolvimiento lento y progresivo. Concebida por Rabelais, habría de ser consagrada más tarde, por los grandes maestros de la época; Comenio, Pestalozzi, Montaigne, Herbart, Rousseau, Kant, Fichte, Spencer, etc. Pero estos maestros hicieron más todavía; con sus luminosos principios pedagógicos, y poniendo de relieve su extraordinario poder de visión, sentaron las bases como si se dijera, donde debería levantarse con el correr de los años el suntuoso edificio de la Escuela Activa.

En esta notable reforma educacional tuvieron su influencia, a no dudarlo, los escritos de la antigüedad clásica. Autores griegos y romanos, sacados del prolongado olvido en que los tuviera la Edad Media, gracias a los progresos del renacimiento, fueron más leídos y mejor conocidos por los estudiosos de la época; y de esta eficaz divulgación de los clásicos antiguos, surgió el método que debería luego, por espacio de siglos, servir de Norte a los hombres en su labor educativa.

Comenio, Pestalozzi y Herbart figuran entre los más destacados representativos de este método. Del primero

son muy elocuentes los conceptos que a continuación se reproducen, y vertidos precisamente en elogio del sistema de enseñanza de que se ha hecho mérito:

“Las palabras con las cosas, las cosas con las palabras.”

“¿Por qué no abrir en lugar de los libros muertos el libro viviente de la naturaleza? No es instruir a la juventud el inculcarle un cúmulo de palabras, de frases, de sentencias, de opiniones recogidas de los autores, sin despertarle el entendimiento por medio de las cosas...”

“La base de toda ciencia consiste en presentarnos bien los objetos sensibles, de modo que puedan ser comprendidos fácilmente.”

“Hay que ofrecer a la juventud, no la sombra de las cosas, sino las cosas mismas, que causan impresión en la imaginación y en los sentidos. La instrucción debe empezar por una observación real de las cosas y no por una descripción verbal.”

“Los niños necesitan ejemplos y cosas que puedan ver, y no reglas abstractas.”

“Los artesanos saben lo que tienen que hacer y ninguno de ellos daría al aprendiz un curso teórico sobre su oficio; déjesele mirar lo que hace el maestro y luego se pone en sus manos la herramienta de la cual aprende a servirse: sólo forjando se llega a ser herrero.”

En este último concepto predica también Comenio la realización, con lo cual se adelanta desde su tiempo a una de las principales características de la Escuela Activa.

El mismo principio de la realización es ratificado un siglo y resto después por Kant cuando afirma que “el mejor modo de aprender es ejecutando. Lo que más sólidamente se aprende es lo que se aprende de cualquier modo, por uno mismo.” Tal principio, reducido a la mínima expresión, parece ser el mismo sustentado por los americanos, y conocido universalmente con estos dos términos: “Aprender haciendo.”

Las ideas generales del método de Pestalozzi fueron resumidas por Morf, uno de sus más destacados discípulos, del modo siguiente:

1. La observación o percepción sensible (intuición) es la base de la instrucción.
2. El lenguaje debe realizarse siempre con la observación (intuición), esto es, con un objeto o contenido.
3. La época del estudio no es la época del discernimiento y crítica.
4. La enseñanza debe comenzar en todas las ramas por los elementos más simples y proceder gradualmente, conforme al desenvolvimiento del niño, esto es, en un orden psicológico.
5. Debe consagrarse el tiempo necesario a cada punto de la enseñanza, a fin de que el niño lo domine completamente.
6. La enseñanza ha de proponerse un desenvolvimiento y no una exposición dogmática.
7. El maestro debe respetar la individualidad del discípulo.
8. El fin principal de la enseñanza elemental no es despertar conocimientos al estudiante, sino desenvolver y aumentar los poderes de su inteligencia.
9. La facultad debe ir unida al conocimiento y a la destreza para aprender.
10. Las relaciones entre maestro y discípulo deben basarse en el amor.
11. La instrucción ha de subordinarse al fin más elevado de la educación.

Como el método intuitivo coloca al niño frente a las cosas, o a la representación de las cosas, su aplicación conduce a la fundación de museos escolares, a la organización de las excursiones, a la realización de la estampería escolar, objetos en miniatura, mapas, cuadros, grabados, etc. En fin, a toda una serie extensa e importantísima de material didáctico, que aún en la época actual, tiene gran aplicación en las escuelas, sea cual fuere el método con que trabajen: decroliano, montessoriano, intuitivo, etc.

Herbart (1776-1841) fué otro gran devoto del método intuitivo. Con razón se le ha considerado, al igual que Pestalozzi, como un apóstol de la intuición. Según

Monroe, "Herbart construye y completa la obra de Pestalozzi. Pero pronto su pensamiento supera y traspasa el de Pestalozzi."

Para Herbart la intuición es el punto de partida de todo estudio. Pone al niño en contacto inmediato con la naturaleza, lo que le permite realizar el estudio de las cosas en presencia de las cosas mismas.

Herbart va más allá en su entusiasmo por el método intuitivo. Para él no es sólo la percepción visual la que debe aplicarse y sistematizarse. Deben concurrir también en el proceso educativo el tacto y los demás sentidos, a fin de que todos, operando a la vez, influyan en la mente y el espíritu del niño, enriqueciéndolos cada vez más con su aporte valioso de sensaciones nuevas.

Herbart preconizó lo que podría llamarse la intuición sistematizada, para oponerla a la intuición libre y desordenada que se manifiesta en el niño en sus primeros años. Para lograr esta finalidad en el estudio de las diferentes materias, considera que, en Historia, por ejemplo, se deben emplear todos los recursos que pongan ante los ojos del niño los hechos del pasado: visitas a los monumentos, a los museos, presentación de retratos de los grandes hombres, de cuadros, etc.

En Geografía aconseja el estudio de la localidad en que viven los niños en forma objetiva, para de allí extender luego el horizonte geográfico conforme las circunstancias lo permitan.

En Física, como paso previo a la exposición didáctica, los niños observarán directamente los fenómenos de la naturaleza o se les pondrá en contacto con aparatos relacionados con el estudio de esta materia.

En Ciencias Naturales las colecciones de animales y plantas. Los diferentes tipos zoológicos se estudiarán por medios ilustrativos, cuando se dificulte el aprendizaje en presencia del animal mismo. Como se comprenderá son estas líneas sumamente avanzadas, que con el transcurso de los años, deberán ocupar lugar preferente dentro de las tendencias del método activo.

Pero hay más aún. La teoría del interés al servicio

de la educación fué primeramente enfocada por Herbart como más adelante se verá. Por eso se le ha hecho justicia al considerarlo también como uno de los grandes precursores de la Pedagogía moderna.

III. MÉTODO ACTIVO.—Este método, que también se conoce con los nombres de Funcional o Constructivo, ha sido definido por algunos educadores poco más o menos así: Los niños deben participar efectivamente en la lección, no sólo escuchando y mirando, como en las escuelas dogmática e intuitiva, respectivamente, sino realizando y trabajando. Fundamento de este método es el interés del niño por las cosas que lo rodean. Servirse en todo momento del interés y explotarlo sistemáticamente en beneficio de la educación, es su principal objetivo. Fenelón ya en su tiempo (1651-1715) preconizó ideas fundamentales de enseñanza activa, a juzgar por los conceptos siguientes:

“La curiosidad de los niños es una tendencia de la naturaleza que se adelanta a la instrucción; no dejes de aprovecharla. Ven, por ejemplo, un molino en el campo, y quieren saber lo que es, hay que enseñarles cómo se prepara el alimento con que se nutre el hombre. Ven segadoras y debe explicárseles lo que hacen, cómo se siembra el trigo y cómo se multiplica en la tierra. En la ciudad, ven establecimientos donde se ejercen distintas artes y en donde se ven mercaderías diversas. No hay que cansarse nunca de sus preguntas; pues son sendas que la naturaleza os ofrece para facilitar la instrucción.”

“Hay que señalarles siempre un fin sólido y agradable que los aliente en el trabajo”.

“Ocultadles el estudio bajo la apariencia de la libertad y el placer”.

“Dejad que su vista se solace un poco y que se ensanche el espíritu”.

“Mézclese la instrucción con el juego”.

“He visto muchos niños que han aprendido a leer jugando”.

En los escritos de Rabelais, a quien ya se citó como

el precursor de la enseñanza intuitiva, hay no pocas ideas comprendidas dentro de los principios que regulan la educación activa.

En su libro "La Educación Activa" Mallart y Cutó dice que "Rabelais, en la educación de Gargantúa, se sirve de entretenimientos y ejercicios agradables con pequeñas invenciones para iniciar en la aritmética. Al mismo tiempo, para que su discípulo descanse de la tensión del espíritu, busca una vez al mes un día bien claro y sereno para salir por la mañana de la ciudad yendo a Gentilly, a Bologne o a Mont-Rouge, donde pasan todo el día en las actividades más variadas, en contacto con las cosas del campo".

Con todo, agrega el mismo autor, "la visión clara de la necesidad sentida no aparece hasta Rousseau, el cual la pone de manifiesto en diferentes puntos de la educación de su Emilio. Cuando se encuentra perdido en el monte y tiene que orientarse, Emilio recibe la mejor lección de geografía; cuando el jardinero reclama la propiedad del trozo de tierra usurpada, y Emilio es objeto de un ataque en su personalidad, se tiene la mejor ocasión para hacer comprender el régimen de la propiedad".

"Locke, al decir que no hay nada en el intelecto que no haya estado antes en las manos, nos da muy bien a entender que la función que atribuía al trabajo manual era la de hacer entrar en el espíritu conocimientos difíciles de introducir por otros medios. En el mismo sentido han hablado Pestalozzi y la mayor parte de los propulsores del trabajo manual".

Todas las afirmaciones anteriormente reproducidas sobre lo que paradójicamente podría llamarse la "anti-güedad de las nuevas doctrinas educacionales", concuerdan perfectamente con lo que expone Amanda Labarca en su valioso estudio sobre los treinta puntos de las Escuelas Nuevas. Al efecto, la distinguida educadora chilena nos ofrece los siguientes conceptos:

“Empero, si es verdad que los organismos escolares que tenemos llevan en sí la fuerza de tradición de los siglos, es cierto también que la doctrina de la Escuela Activa, no ha salido toda hecha y perfecta de manos de Dewey, Kerschensteiner o María Montessori. No. Ellos, en realidad, han vuelto a las tesis sostenidas por los grandes maestros de todos los siglos. Su valioso aporte consiste en haber proporcionado base científica a lo que antaño fué intuición genial.

Asistimos, a la vez, a un renacimiento y a una reforma. Hay pasajes de San Anselmo, de Lutero, de Rabelais, cuando refiere cómo quiere Gargantúa educar a su hijo Pantagruel, del “Emilio”, de Juan Jacobo, de “Leonardo y Gertrudis”, del “Canto del Cisne” de Pestalozzi y sobre todo, de “La Educación del Hombre” de Froebel, pensamientos de Goethe y de Fichte, que se dirían, proferidos por los últimos apóstoles de la nueva educación”.

A quien se cita como verdadero precursor de la doctrina del interés es a Herbart, quien la definió así:

“Es el gusto que tomamos por una cosa y que hace que encontremos placer en ella”.

Compayré, comentando tal doctrina, la interpreta de esta manera:

“El interés es la fuente de toda actividad intelectual. Es el que fija y retiene la atención del niño en la observación de las cosas que le atraen. El es el que suspende el espíritu del alumno a las palabras de un maestro hábil”.

Herbart distingue diversas formas de interés: interés “empírico”, interés “especulativo” e interés “estético”. El primero, dice Compayré, “es el que nace de la percepción inmediata de las cosas sensibles, de todos los objetos concretos que la naturaleza o la enseñanza presentan a los sorprendidos ojos del niño.” El interés especulativo sucede al empírico y “deriva de las reflexiones provocadas por la experiencia sensible, de las necesidades de explicación y de la investigación de las

relaciones causales". La primera forma de interés es consecuencia inmediata del placer que siente el niño al ver o percibir una cosa, y constituye en realidad el fundamento psicológico de las lecciones de cosas tan pregonadas en el método intuitivo. La segunda forma nace de la satisfacción que se experimenta al conocer la razón de las cosas.

Para darle mayor claridad a la teoría por medio de un caso concreto, Herbart dice que deleitarse en la contemplación de un cielo estrellado es un interés empírico; pero complacerse en investigar el origen de las estrellas, en sus movimientos, etc. es interés especulativo.

El interés estético es "el que alimenta la contemplación de la belleza, ya sea en la naturaleza, ya sea en las obras de arte o ya en las acciones morales".

De todas estas formas de interés Herbart establece dos distinciones: "Interés Directo" e "Interés Indirecto". El primero es un interés forzado, que se despierta por el premio, la amenaza, la alabanza, la exhortación, etc. Por ser forzado no conduce a nada provechoso, y sólo se debe recurrir a él en último caso. El segundo es el interés verdadero, el que nace del placer de las cosas o los fenómenos en estudio. Despierta éste la atención natural, activa, la que realmente es eficaz en la labor de la escuela.

El libro ya citado de Mallart y Cutó, contiene ideas muy semejantes a las anotadas en el párrafo anterior. Véase al efecto:

"Del acto impuesto por una voluntad ajena, realizado con viva protesta interna (tipo de los trabajos forzados), al acto libre, dirigido a una finalidad fuertemente sentida por el individuo que lo lleva a cabo (investigación, labor entusiasta, juego), va una enorme distancia. Todos han de reconocer la existencia de estos dos tipos de actividad en la escuela, no sólo en la enseñanza teórica, verbalista, sino también en la práctica. Sin embargo, su distinción es muy olvidada porque no se le concede la importancia que merece".

“Si la actividad es impuesta desde fuera, si los fines de la actividad no corresponden a las necesidades sentidas del individuo, viene la protesta, la perturbación. En este caso el ejercicio en vez de ser factor de desenvolvimiento, es objeto de tortura y de desviación”.

Hay muchos grados de actividad, desde lo impuesto con viva protesta y rebelión interna hasta lo que se hace con todo interés y entusiasmo; la escuela los conoce bien, y ha distinguido perfectamente que los medios que se acercan al tipo de lo interesante y entusiástico proporcionan buenos resultados educativos. Pues bien; hay que decirle a la escuela que éstos son los únicos válidos en educación. Se trata de buscar medios y procedimientos que permitan desterrar de la escuela aquellos grados de actividad que rayan en lo impuesto, en lo indiferente y en lo repulsivo, y hagan entrar, como exclusivos, ejercicios que respondan a las necesidades de los alumnos, necesidad de saber, necesidad de producir y crear, necesidad de buscar algo que hace falta”.

William James se aprovechó bastante de las luminosas ideas de Herbart. Profundizando sus teorías llega a proclamar una nueva forma de interés que él llamó “Interés Artificial” o “Interés Adquirido o Derivado”. Consiste en el hecho de que para el estudio de las cosas, de los sucesos, o de los fenómenos de cierta abstracción, poco afectos en virtud de tal al espíritu del niño, es necesaria la intervención del maestro para hacerle desear su estudio, estableciendo una estrecha relación entre dichos fenómenos y los que sí despiertan interés en él. Según James, una idea ya adquirida y sin esfuerzo, comunica a otra, por relación, parte del interés que encierra. El interés de la idea primitiva se trasmite a la nueva, haciéndola así accesible a la atención del niño. Se trata, en resumen, con la teoría del interés artificial, de asociar ideas, poniendo en relación los hechos conocidos con los nuevos que se trate de mostrar.

Algún caso concreto aclarará mejor el sentido de esta teoría. Refiriéndose el Doctor Salazar en cierta conferencia al estudio del Rhin en su aspecto internacio-

nal, hacía ver la necesidad, a fin de despertar el interés de los niños, de establecer todo un proceso de asociación entre el estudio del río citado y el Río San Juan, que también tiene el aspecto internacional apuntado al primero. Agregaba el conferencista que sin mediar el proceso de asociación dicho, el estudio del Rhin no tendría para los niños ningún sentido, dada la absoluta desvinculación que media entre ellos y Europa; y el conocimiento así dado, no hallaría campo propicio en la mente de los alumnos para grabarse con la claridad y la fijeza que el maestro pudiera pretender.

La teoría de James parece revelarnos el fundamento psicológico de las ideas expuestas en el párrafo anterior. En efecto, si el estudio del Rhin por su abstracción no logra por sí solo despertar interés en los niños, es necesario, para conseguirlo, establecer cierta asociación entre éste y un río más conocido y ya estudiado que provoque, consiguientemente, mayor curiosidad en el alumno, esto es, el Río San Juan. De esta manera, según James, el interés que en el niño ha despertado el conocimiento del San Juan, se transmitirá en parte por asociación al hacer el estudio del Rhin, con lo que se despertará la atención debida para que el educando ponga más esfuerzo en la asimilación del conocimiento de referencia.

El caso anterior podría hacerse extensivo a muchos otros temas de Geografía, y en general, a las demás materias que se estudian en la escuela primaria. Así por ejemplo: la asociación del estudio del distrito con el de la escuela, que ya ha sido previamente estudiada; la asociación más tarde del cantón con el distrito; de aquél con la provincia, y así sucesivamente hasta llegar a extender en una forma indefinida el horizonte geográfico de los niños.

En matemáticas, al hacer el estudio del sistema métrico, tal tema resulta un tanto abstracto para que los niños realmente se interesen por él. Pues entonces serían de gran valor los ejercicios previos de medición. Se podría medir la talla de los niños, tomar diferentes distan-

cias dentro y fuera de la escuela, y todo lo demás que la iniciativa de cada maestro le proporcione. El interés indudable que tales ejercicios despertarán en los niños, le servirá luego de punto de partida al maestro para realizar por asociación el estudio del sistema métrico en el aspecto abstracto que encierra.

Todas estas ideas cuentan con el más amplio respaldo entre los destacados educadores modernos, seguros como están de que ellas responden íntegramente, en su esencia, a las finalidades propias de la nueva educación. Véase, si no, lo que expone, siempre en relación con las matemáticas, el ya citado autor de "La Escuela Activa":

"Se trata, por ejemplo, de enseñar el sistema métrico decimal. La escuela tradicional empieza haciendo la definición y la descripción del metro, de su origen, etc. Nada de eso; lo primero que hace falta es una situación en que los alumnos sientan la necesidad de saber lo que es metro, porque tengan que utilizarlo para un objeto que les interesa. Este objeto será la medida de la clase, del patio, de la calle; o bien la preparación de la construcción de un muro, de una choza, de una terraza, para todo lo cual hacen falta medidas y proyectos. Una vez despertada la necesidad de conocer un medio de medida, se puede recurrir a los procedimientos primitivos de medición (palmos, codos, brazas, pies, etc.), experimentando palpablemente sus defectos y la inconveniencia de la falta de uniformidad a que han dado lugar entre los diversos países. Entonces, después de haber sentido la necesidad de medir y de haber reconocido que el medio de medida tiene que ser un patrón fijo, se puede entrar en el estudio de este medio.

Así se tendrá una introducción a la enseñanza del sistema métrico, pero no termina aquí el trabajo de busca de motivos de actividad. Cada nuevo paso adelante necesita su problema interesante para cuya solución hace falta un acoplamiento de experiencias y de conocimientos anteriores. El estudio de las medidas de superficie, de volumen, de peso, etc., ha de ir precedido de las correspondientes cuestiones prácticas, en las que se incite al niño a la prestación firme

de su atención espontánea. Una construcción en el jardín o en la clase, una distribución entre los alumnos, una compra a un comerciante, en fin, un objetivo cualquiera que haga necesario el conocimiento de los puntos que se han de tratar, es siempre indispensable.”

La notable teoría del interés proclamada por Herbart fué la que inspiró a uno de los más eminentes educadores contemporáneos en la concepción de su método: el doctor Decroly. En efecto, nos dice Antonio Ballesteros en su obra “El Método Decroly”, que el gran pedagogo llegó a Alemania, en 1896, cuando los discípulos de Pestalozzi y de Herbart difundían las doctrinas de estos célebres maestros. Se empapó perfectamente de tales doctrinas, e influyeron de tal modo en su espíritu, al extremo de que se convirtieron en derrotero de su actividad científica. Decroly se basó en las principales teorías de Herbart para la concepción de su método. Además del interés, lo inspiró en su extraordinaria obra educacional la teoría de la apercepción y especialmente, las cuatro etapas formales del conocimiento: contemplación estática: claridad; relación de las ideas; asociación: etapa de la sistematización y conciencia crítica: etapa del método.

De Pestalozzi también recibió Decroly notable influencia, como en lo que se refiere al respeto a la personalidad del niño y al empeño por dignificar en todo momento su vida, lo mismo que el ambiente que lo rodea.

Todas estas luminosas ideas, robustecidas a la vez con las teorías de Rousseau y otros educadores célebres, fueron de un valor inestimable para el sabio médico, las cuales ampliadas y perfeccionadas por el poder extraordinario de su genio, deberían servir más tarde en la concepción de un método que prácticamente ha revolucionado los sistemas de enseñanza de los últimos años, y que ha tenido la virtud de acreditar a su autor como al más grande quizá de los representativos de la educación contemporánea.

M. A. SOLERA R.

M Ú S I C A

No solamente responden los niños al ritmo y a la melodía en los cantos de arrullo y en los juegos musicales para niños tales como "TROTA, TROTA HACIA EL MERCADO", sino que éstos comienzan a cantar antes que fijarse en las formas y en la naturaleza de las palabras y de la música.

Cuando un niño está absorbido en el trabajo o en el juego, frecuentemente está canturreando. En la historia de MUHAMID-DIN, en los "Cuentos sencillos de las lomas," cuenta Kipling de los palacios maravillosos del pequeño hindú, que están adornados de guijarros, de pedazos de vidrio y de flores marchitas. Cuando Muhamid-Din encontró un día una bola que presentaba una estructura más maravillosa que las otras, "su canturreo se convirtió en una canción de júbilo".

PROPÓSITOS GENERALES

Despertar el deseo de cantar.

Despertar el sentimiento (gusto) por la música vocal e instrumental.

Crear un sentimiento social por medio de la participación en los ejercicios musicales.

Hacer la materia más viva e interesante.

PROPÓSITOS ESPECIALES

Fijar principalmente una clara y suave calidad de tono, relacionada con el fraseo en el canto.

Desarrollar en los niños el sentido del ritmo.

Inducir a los niños a reproducir otras melodías y a pensar y expresar melodías originales.

MATERIA

La materia del programa general sugiere la clase de canciones que deben cantarse.

Clasificación de canciones

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 1. Canciones familiares | 5. Canciones del tiempo |
| 2. Canciones de salutación | 6. Canciones patrióticas |
| 3. Himnos | 7. Canciones de la industria |
| 4. Canciones de festivales | 8. Canciones de las estaciones |

EL MÉTODO EN RELACIÓN CON LOS PROPÓSITOS GENERALES

Despertar el deseo de cantar: En cualquier grupo de ejercicios los niños estarán ansiosos de tomar parte, si el maestro ha sabido desarrollar un verdadero entusiasmo.

Debe uno ser muy cuidadoso al proceder con los niños que no pueden entonar (monótonos), para no hacerles sentir que ellos están separados de un grupo por su incapacidad para acercarse a una norma o tipo. Los niños monótonos aprenderán a cantar solamente cantando.

El entusiasmo del grupo por el canto puede originar la tendencia a cantar demasiado alto. Esto es nocivo para sus voces y puede degenerar en un hábito.

A los niños que confundan los sonidos, debe enseñárseles a escuchar otras voces mientras cantan, o a escuchar el piano.

Debe buscarse un término medio conveniente para los niños aceptados en un kindergarten y que no pueden entonar, y para los rechazados de otras escuelas o kindergartens en donde se les obliga a callar siempre que están cantando porque su voz es incapaz de entonar.

DESPERTAR EL GUSTO POR LA MÚSICA VOCAL E INSTRUMENTAL. *Escuchar canciones.* Así como los niños pueden desarrollar el gusto y apreciación por la literatura oyendo cuentos, y pueden apreciar el arte viendo buenos cuadros, también pueden desarrollar el gusto y apreciación por la música escuchando canciones. Pero la victrola jamás puede sustituir a la voz humana. Todas las maestras de kindergarten deben cantar canciones a sus niños de la misma manera que les cuentan cuentos.

La selección de canciones debe estar determinada por el interés del grupo en relación con una determina-

da época del año. Los cuidados de la madre por el niño pueden sugerir que se cante un arrullo de Brahms, o la canción tradicional "Duerme, Niñito, duerme". Muchas de las conocidas y bellas canciones que acostumbramos enseñar a los niños pueden ser cantadas por ellos. Esas canciones pueden ser fantásticas como muchas de aquellas del libro de Neidlinger. Ejemplos de canciones de las más estéticas son los siguientes:

"El Nido del pájaro", en Canciones del mundo de los Niños, N^o 1, Gaynor.

"Es primavera", Canciones de la Naturaleza, para niños, de Snowlton.

Si el maestro no tiene habilidad para cantar a los niños, puede utilizarse la victrola, aunque es dudoso que los niños aprovechen mucho escuchando en discos la voz humana o la música instrumental. De la misma manera que lo hace al escuchar un cuento, el niño necesita ver el rostro del que está cantando.

Escuchar música instrumental. A menudo pecamos al usar el piano en el kindergarten. Tan constantemente lo utilizamos en algunos kindergartens, que embotamos la facultad del niño para escuchar la música de una manera inteligente. Un ejemplo de esto es la "esteriotipada" "quietud" musical al comenzar toda ronda y durante los períodos de descanso.

Otro abuso relacionado con la música instrumental ha sido el uso de música clásica, tal como el Largo de Handel porque esta actividad es inapropiada, como cosa de gigantes.

Otro abuso lo constituye también el extremo opuesto formado por esa música sincopada para marchas y como otros tipos de música de salón.

No debemos tomar la música fuera de su sentido original y querer adaptarla en el Kindergarten para otros usos para los cuales no ha sido determinada. Nunca debe romperse el sentido de una noble melodía como la del Largo, ni mutilarse para proporcionar un ritmo que pueda servir en las actividades del Kindergarten. Por otra parte la música de los salones no es más que

una música vulgar que no debe tocarse y cuya atmósfera nunca debe invadir el Kindergarten. La "*Marcha Militar*" de Schubert, "*La marcha fúnebre de una marioneta*" de Gounod, "*El Jinete salvaje*" y "*La marcha del soldado*" de Schumann, son ejemplos de música clásica, sencilla y apropiada para el Kindergarten.

La característica de toda música instrumental en el Kindergarten debe ser que los niños respondan a ella como actividad, como un efecto subconsciente, y que la apreciación de la música se haga juiciosamente.

Ocasionalmente puede asociarse con las ideas del programa, ciertos tipos de música como *Stille Nacht*, tocada o cantada en la época de navidad; aires patrióticos de otros países, tocados el día del aniversario del natalicio de Washington; y partes de la "Canción de la Primavera", de Mendelssohn y "To Spring" "Brotar" de Grieg, tocados en la época de la primavera.

Hacia el final del año los niños podrán clasificar en una forma simple, canciones y música instrumental como arrullos, música para baile, música de iglesia o de órgano, música marcial, etc.

La música nueva que tenga estas características puede tocarse a los niños, y ellos podrán decir a cuál de los grupos pertenece cada una de las selecciones ejecutadas.

CREAR UN SENTIMIENTO SOCIAL.—El aspecto social en los grupos que cantan es uno de los principales valores de la música. Este elemento es la base para un nuevo y ulterior desarrollo del canto entre las gentes de todo el país. La participación conjunta en una experiencia o ejercicio es la razón para que la maestra del kindergarten toque y cante con los niños.

Muchos supervisores de música dicen que la maestra nunca debe cantar con los niños. La razón de esta indicación es que los niños están dependiendo mucho de lo que canta la maestra y porque su voz apaga la claridad de las voces de los niños. Por otra parte si la maestra canta constantemente ella no puede oír por separa-

do las voces y no puede comprobar correctamente la habilidad de cada niño para cantar una melodía.

De la misma manera, es propio que la maestra dedique algunas lecciones a escuchar las voces de los niños lo mismo que conviene distinguir entre el tiempo en que la técnica comience a ser introducida y comience a utilizarse la voz en ejercicios colectivos como en una canción de salutación o una canción que exprese un sentimiento patriótico. La maestra tiene que identificarse con el grupo.

HACER MÁS INTERESANTE Y VIVA LA MATERIA.—Hay ciertos aspectos del programa que pueden ser mejor presentados por medio de los sonidos. Los cuadros hacen al niño una insinuación directa y palpable pero con más frecuencia resultan un estímulo más bien intelectual que emocional.

Si uno desea despertar una emoción de reverencia, ante cuadros de la navidad, es conveniente cantar o tocar a los niños *Stille Nacht*, porque esa música crearía una atmósfera propicia.

Ciertas ideas se presentan mejor por medio de sonidos que en cualquier otra forma, tal como el sonido del martillo del herrero, o el sonido de las campanas de la iglesia. Esta clase de caracterizaciones musicales tienen una íntima relación con la apreciación musical.

EL MÉTODO EN RELACIÓN CON LOS PROPÓSITOS ESPECIALES.—*Establecer principalmente una clara y agradable entonación. 1º Producir una buena entonación: Se obtiene por medio de canciones en que los niños no canten sonidos más bajos del primer espacio ni más altos de la quinta línea*

No permitiendo que los niños canten en grupos con voz fuerte.

Insistiendo mucho en el canto individual, de manera que el niño pueda oír la calidad de su propia voz.

Escuchando como modelos la voz de la maestra y a los niños del kindergarten que canten con tono puro.

2. *Asegurar una uniforme conexión de las frases al canto:* El control de la respiración es un elemento importante en la producción y la pureza del tono, lo mismo que el hábito de ligar fácilmente al cantar puede lograrse desde el comienzo del año. Antes de que se haya adquirido el hábito de ligar en el canto, no se enseñen canciones como "Juanito y la Moza", (Jack and Jill) o "Aquí hay una bola para un niño" que son naturalmente rítmicas. Podemos enseñar canciones cortas mediante la imitación o el estímulo del maestro (invitación del maestro) a cantar claramente una larga frase durante una respiración tal como "Nuestros buenos días nosotros decimos". Los niños deben ser guiados para hacer esto inteligentemente diciendo las frases tal como uno las dice de corrido en una oración, y no por frases cortadas.

Toda canción debe cantarse lentamente al principio. Demasiado pronto los niños se adueñan de las palabras, del ritmo y de la melodía. Cuando esto se ha logrado, durante las primeras semanas de escuela es conveniente siempre oír a algunos niños pronunciando separadamente la canción después de que los otros han terminado.

Las "Rimas de la Madre Oca" y los "Juegos de los Dedos" al principio del año pueden decirse y no cantarse. Si ellos se dicen expresivamente, con voz modulada y bien pronunciados, pueden ser interesantes como la canción. La música instrumental puede acompañar la dramatización de las "Rimas de la Madre Oca".

Los niños no cantan mientras juegan activamente. Corrientemente la actividad los tiene tan abstraídos que olvidan cantar.

En juegos como *The Farmer in The Dell* (El Finquero en la cañada) y en "Itiskit Itasket", en que los niños están paseando lentamente, la acción no interrumpe el control de la respiración. Debe tenerse cuidado de que el canto de los niños no degenera en pobre calidad de tono que se oye en las reuniones o en los juegos que hacen en la calle.

DESARROLLAR EN EL NIÑO EL SENTIDO DEL RITMO.—

1. Reacción rítmica del cuerpo a la música instrumental, tal como saltar, marchar, correr, etc.

La música sigue la actividad del niño.

Respuesta del niño al ritmo fijado por la música.

Respuesta correcta y activa del niño a música nueva, reconociendo la música que indique que hay que correr, saltar, etc.

Respuesta del niño en forma apropiada a música característica, como por ejemplo en "LADITA" en donde la lentitud caracteriza la medida de la primera parte, seguida después por un ritmo muy rápido. En la primera parte los niños pueden golpear, (taconear) caminando al rededor de la ronda y en la segunda parte de la música pueden danzar o dar vueltas alrededor de la ronda.

2. Llevar el compás con la mano, los instrumentos, etc.

Palmotear al ritmo de la canción.

Palmotear a diferentes compases como el 4/4, compás de vals, etc.

En lugar de palmotear, llevar el compás con un bastoncillo.

Inventar ritmos con los bastoncillos.

Llevar el compás acompañando una banda (orquesta) con triángulos, tambores, panderetas, etc., tocando todos al mismo tiempo.

Grupos de instrumentos siguiendo al director.

Distinguiendo los instrumentos suaves y los fuertes para una música característica como la de LADITA, batiendo tambores y agitando panderetas para las partes fuertes y tocando triángulos y panderetas para la parte suave.

INDUCIR AL NIÑO A PENSAR Y A EXPRESAR MELODÍAS ORIGINALES Y A REPRODUCIR OTRAS MELODÍAS. 1. *Probar las voces.* (Clasificar) Durante las primeras semanas de escuela debe examinarse y clasificarse la voz de los niños. Se clasificarán en tres grupos de acuerdo con su

habilidad para igualar la entonación. El primer grupo está compuesto de los niños que puedan llevar correctamente una melodía simple. El segundo grupo lo forman los niños que pueden cantar partes de una melodía pero que tienen una capacidad demasiado limitada para alcanzar las notas agudas. El tercer grupo lo forman los niños que no pueden entonar.

2. *Igualar los tonos:* Un niño incapaz de cantar una melodía, no tiene, en la mayoría de los casos, un defecto físico, sino una incapacidad de oír los diferentes tonos que componen una melodía. Al cantar una canción correctamente, un niño, no sólo tiene que oír y producir variaciones en los sonidos sino también tiene que adueñarse del ritmo y de las palabras, y asociar las palabras con los sonidos.

Por eso es mejor comenzar con canciones simples, y con los niños que tienen un limitado espacio de sonidos que dominan, es necesario después proceder a analizar y a describir algunos sonidos dificultosos. Este trabajo es mejor hacerlo con grupos pequeños, aunque ocasionalmente resulta un ejercicio interesante para todos los niños del kindergarten, a fin de que los niños que necesitan que otros canten para oír más claramente las notas, puedan expresar correctamente los sonidos que sólo cantan en forma limitada. El piano y la voz del maestro pueden servir también como modelo.

El sonido del piano es más claro y más penetrante, pero la cualidad de la voz de la maestra se acerca más al tono que la voz del niño tiene que dar. Desde luego, cuando el problema es de unir palabras con sonidos, el canto es el mejor modelo.

Hay muchas sugerencias para la producción del tono, aprovechando canciones y cuentos como por ejemplo:

La corneta del niño hace "Tut, tut, tut, tut, tuu".

El chanchito grita: "Ui, Uii, Uii" [en tono alto].

Entonando con voz de lamento "Los tres Ositos",
"¿Quién probó mi sopa?" [dicho en tres intervalos].

Llamar pájaros. Sonido de campanas.

Canciones familiares, "Esta es la madre", "Este es el padre", etc. las notas de la escala.

Es un buen procedimiento tener un grupo de niños alrededor del piano de manera que puedan oír con claridad la melodía.

3. *Los monótonos*: Mucho del trabajo individual debe hacerse con los que no pueden entonar, si es posible en otra sala donde no estén presentes los otros niños.

Al principio déjese a los niños que hagan sus propios sonidos como en "tut, tuu" [la corneta del niño]. Después que la maestra los imite. Vea si ayudado de la imaginación puede imitar el sonido de una corneta lejana. (Una cornetilla). Para el niño, el sonido breve significa corrientemente un tono alto.

Por medio de la imitación, indúzcase al niño a hacer sonidos más altos y aprovéchese cualquier cambio de un tono aunque sea insignificante. Si el niño ha oído la sirena de la bomba de incendios, la imitación de los sonidos de la sirena ayuda algunas veces a elevar el tono, en los casos de niños que no pueden cantar intervalos separados de la escala.

La maestra debe tener cuidado de que los monótonos no canten más alto que los niños que pueden llevar una melodía. Debe ayudárseles a que escuchen la melodía mientras la cantan los otros niños.

(Continuará en el próximo número)

PARA que con toda seguridad le llegue nuestra revista le aconsejamos autorizar a su Inspector para que le rebaje de su giro mensual los veinticinco céntimos que cuesta cada número.

OBRAS

*extranjeras de
interés pedagógico.*

QUE OFRECEMOS

HISTORIA UNIVERSAL, Dr. Richet.

*PSICOLOGIA EXPERIMENTAL, Brauns-
hausen.*

PSICOLOGIA DEL NIÑO, Gaupp.

LA ESCUELA UNICA, Witte--Backheusen.

PSICOLOGIA PEDAGOGICA, Klemm.

*CINEMATOGRAFIA PEDAGOGICA Y
EDUCATIVA, M. F. Alvar.*

DICCIONARIO LAROUSSE.

ADEMÁS, NACIONALES

*LECCIONES DE GRAMATICA
CASTELLANA, N. Quesada.*

*DICCIONARIO DE COSTARRIQUE-
ÑISMOS, C. Gagini.*

*TRATADO ELEMENTAL DE ARIT-
METICA, F. F. Noriega.*

LIBRERIA ESPAÑOLA