

educación

Sumario:

INFORMACION OFICIAL.— Parte expositiva de la Memoria de Educación Pública correspondiente al año 1937 por Alejandro Aguilar Machado (pág. 257)

INFORMACION SOCIOLOGICA. — Introducción a la Sociología por Armando Cu villier (pág. 280)

INFORMACION PSICOLOGICA. — El sentimiento de inferioridad en el niño por Ed. Claparede (pág. 290)

INFORMACION METODOLOGICA. — Música (pág. 318)

53

Abril, 1938
San José, Costa Rica

₡ 0.25

educación

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

No. 53

* Noveno Tomo *

Abril 1938

INFORMACIÓN OFICIAL

P A R T E E X P O S I T I V A

*de la Memoria de Educación Pública
correspondiente al año de 1937.*

Señores Diputados:

Considerable es la suma que el país gasta en los servicios de la educación nacional. Hace ya muchos lustros que no hemos escatimado esfuerzo alguno que conduzca al mejoramiento de nuestras instituciones docentes. La democracia nuestra encuentra su mejor apoyo en la escuela, y bien hace en robustecer este organismo. En el complejo panorama de la historia el sistema republicano ofrécese hasta el presente como el mejor cuando marcha de consuno con el desarrollo de la escuela.

Son pocos los pueblos que, como el nuestro, pueden ostentar en sus presupuestos sumas y porcentajes tan altos destinados a la enseñanza.

Sólo este aspecto bastaría a justificar el esfuerzo de cuantos se han encargado y se encargan de orientar la marcha de la educación pública.

Consciente de la responsabilidad que estos problemas suponen, he tratado de acomodar el ritmo de la política pedagógica de la Secretaría de Estado a mi cargo en el cauce de un apropiado método sociológico. Al bosquejar en la Memoria anterior los planes que perseguía,

os manifesté que en materia de sistemas de enseñanza y ante la lucha que hallé establecida entre los partidarios de la escuela activa y los defensores de la tradicional, había adoptado una posición ecléctica, a virtud de la cual ordené a la Jefatura respectiva alentar todo movimiento impregnado de modernidad, siempre que en él interviniera un maestro preparado, con aptitud bastante para desenvolver su labor dentro de una técnica correcta; y protegí el esfuerzo de los viejos maestros, de esos abnegados servidores que por luenga experiencia han aplicado con propiedad y resultados halagüeños las orientaciones de la escuela tradicional. Hoy puedo afirmaros, con vista de los frutos recogidos durante el año a que se refiere esta Memoria, que la política adoptada, está ampliamente respaldada por la armonía y el orden que se nota en todo el organismo docente y por los magníficos brotes con que la escuela sorprende cada día la mirada acuciosa de los jefes de la enseñanza.

Vamos pasando insensiblemente, sin cambios bruscos, tal como lo pide una obra que sólo ha de ser evolutiva, del cuadro clásico de las antiguas nomenclaturas de materias, estas con que Herbart hubo de superar el sistema del medioevo, a la implantación de los centros de interés, adaptando así en mejor forma nuestra escuela al niño. Cuando todos nuestros maestros lleguen a comprender los impulsos psicofísicos de la niñez, será una realidad entre nosotros el reconocimiento que ya han hecho los expositores de que el niño no es una abstracción, un adulto en miniatura, sino un ser verdadero que actúa dentro de un mundo que le es propio.

Puedo afirmar, y de ello me siento profundamente complacido, que el país contará con una legión de educadores tan competente en el manejo de las técnicas modernas como lo han sido la anterior y la actual en el dominio de la escuela tradicional. Estos nuevos maestros saldrán de la Escuela Normal. Este plantel, el primero de la República por los fines que persigue, está preparando ya al nuevo maestro. Dotado de la amplia visión que adquiere con el bachillerato, cuya obligatoriedad ha

sido establecida, y formado por modo metódico, al amparo de la devoción que ponen en su labor los competentes profesores que se encargan de su cultura, el maestro del porvenir, alumno hoy en nuestra Escuela Normal, habrá desenvuelto cuantas aptitudes piden los sistemas nuevos.

Su preparación integral le permitirá en todo momento contemplar dos aspectos esenciales en la educación: el biológico y el social.

Entre los grandes orientadores de las modernas corrientes pedagógicas que el mundo de la post-guerra trajo consigo, Ovidio Decroly ocupa lugar preferente. Este médico y profesor insigne, estimulado por las intuiciones humanitarias de su generoso temperamento hubo de fijarse, mejor que otros, en la vida infantil, miserable y triste de los pobres, de los anormales, de los incomprendidos. La exposición de sus ideas le revela como un verdadero apóstol de una causa que habría de alcanzar diversas proyecciones en el campo de las ciencias de la educación. Su palabra clara y elocuente yérguese todavía, como un asta, señalando rumbos donde pueda forjarse el alma delicada de los niños. "Con qué derecho puede negarse a un niño desheredado lo que se concede a los privilegiados? Quienes más lo necesitan serían los que carecieran de ello! La instrucción es obligatoria para todos los niños; la escuela dispone del niño durante buena parte de su vida para prepararle a que afronte las dificultades de la existencia con la mejor probabilidad de éxito. Y se da el caso de excluir de esa preparación, de ese privilegio, al que más lo necesita, al que nace con un déficit tal, que le es indispensable esa educación." Sobre móviles tan oportunos como elevados se alza el Instituto de Uccle, en donde el maestro, sabio y generoso, aplica sus amplios conocimientos médicos y pedagógicos en la solución de cuantos problemas le va ofreciendo el alma compleja, y no pocas veces obscura de los anormales. Desde el momento mismo en que la vida infantil, la curiosidad y los intereses del niño se toman como base de la vida escolar, ábrese un horizonte nuevo

en la ciencia de la educación. La pedagogía se humaniza. Un torrente de vida irrumpe por los cauces de las fórmulas rígidas que habían ido apartando a la escuela de la vida misma, cual si no fueran parte de ella los principios que se manifiestan como factores determinantes de la actividad escolar, principios que han de informar todo el proceso educativo que se realiza en las aulas. La tesis psicológica de Decroly es irrefutable: el alma del niño debe ser la base del trabajo escolar. Y este trabajo debe realizarse en el campo de la acción, pues sólo aprendemos aquello que hacemos. El Dr. Decroly ha demostrado, pues, la necesidad de la pedagogía de la acción. Desde luego, los nuevos postulados requieren una completa transformación de la escuela. El ambiente, el sistema de trabajo y hasta la misma materialidad de las construcciones, han de experimentar muchos cambios. Pero con ello ha de cambiar también la preparación del maestro y la íntima actitud suya frente al niño. Poco se adelantaría en este sendero luminoso de la nueva técnica, con sólo copiar las formas exteriores y, por ello, superficiales del sistema. Lorenzo Filho, con sobra de propiedad asevera: copiar simplemente nuevos programas con *centros de interés*, o agitar la clase en repetidas y desperdigadas excursiones, que si pueden ser agradables a los alumnos, no han sido deseadas por ellos; mandar que se hagan *cuadernos de vida*; introducir un mayor número de trabajos manuales, todo eso será copiar formas exteriores de las que puede revestirse la enseñanza, pero no practicarla en su integridad. Será substituir un sistema por otro, y a veces con grave peligro de la eficiencia. De la vieja tendencia se sabe lo que es, lo que pretende y lo que da. De la nueva no se sabe! Para evitar los defectos que señala el profesor mencionado, es que marche con cautela en esta transformación técnica de los métodos de nuestra escuela primaria. Estimo que para no copiar sólo lo superficial, primero que todo conviene preparar maestros idóneos que se adentren en la médula del sistema, a efecto de realizar una reforma desde lo profundo del organismo, a la periferia. Ya os he declarado que la Escuela Nor-

mal de Costa Rica se empeña hoy, merced entre otros factores, a los brillantes servicios que le prestan sus profesores, y por modo especial, a los esfuerzos que consagran los señores Garnier y Guerrero a la formación del maestro del porvenir, de este preceptor que por sobre lo arcaico y tradicional, deberá aclimatar algún día en todo nuestro ambiente aquellos sistemas que exhiben los países más cultos como un resultado de dilatadas experiencias o como un producto de la aportación de quienes van a la cabeza en la marcha progresiva de las ideas. Y a este cambio para el cual la Secretaría de mi cargo cuenta con la valiosa colaboración del Jefe Técnico de Educación Dr. Marco Tulio Salazar, he dirigido parte de mis actividades, con el fin de iniciar la preparación del terreno donde se habrá de plantar una reforma sin provocar los desconciertos educativos, que son con los económicos, los más graves del complejo social.

Con satisfacción debo declarar que en muchas de nuestras escuelas los centros de interés, estas «ideas ejes» en derredor de las cuales han de gravitar las actividades del niño, están dando ya muy apreciables frutos. Hemos procurado mantener en este camino una sistematización que al tiempo de ser flexible, le preste coherencia al trabajo. Consérvanse en forma apropiada las tres esferas de los centros de interés tal como el Dr. Decroly los ha presentado.

1º La observación, esfera que tiene su equivalente, dentro de la escuela antigua en las lecciones de cosas, las lecciones elementales de las ciencias naturales, la geometría y el cálculo;

2º La asociación, en el tiempo y en el espacio que sustituye a las clases de historia y geografía que en este sentido cobran más amplias dimensiones y

3º La expresión, que comprende todos los ejercicios de lenguaje, los trabajos manuales, el modelado, el dibujo, las canciones, y los ejercicios gimnásticos.

El Jefe Administrativo de Educación, Profesor Francisco Solórzano, ha atendido los múltiples proble-

mas del dominio de la primera enseñanza que le incumben, con inquebrantable diligencia y lealtad. Los preceptores han contemplado en él siempre al maestro comprensivo, experimentado, si celoso por mantener la disciplina del magisterio, abierto siempre a garantizar los derechos legítimos de sus subalternos. He apoyado sus empeños por pagar los ascensos en la mejor forma a pesar de no disponer de presupuesto especial para ello. Con satisfacción puedo declarar hoy que durante el primer semestre del año anterior 482 maestros obtuvieron el pago de sus ascensos y 337 lo obtuvieron durante el segundo. En total, pagamos ascensos a 819 maestros, y ello sin recurrir a crédito extraordinario alguno y sólo movilizandó las partidas que para personal docente nos autorizó la Secretaría de Hacienda y las cuales fueron menores que las nominales consignadas en vuestra ley de presupuesto.

No se ha escatimado el menor esfuerzo en la creación de escuelas nuevas. Muchas se han reabierto y en varias de las existentes han sido aumentadas las plazas o las secciones. Esta labor fundamental en nuestra cultura pasa inadvertida. La tragedia en que vive el funcionario público impónese como una realidad desconcertante. Rodéale la crítica, injusta a veces, despiadada siempre; muy pocas son las oportunidades en que suele oír una frase de estímulo, y cuando ésta viene, viene tímidamente, como el acorde final con que se desvanecen algunas sinfonías.

El cuadro comparativo del movimiento escolar de junio del año 1936 al mismo mes del año 1937, le dirá al país, con más elocuencia que las palabras mismas, cuán intenso ha sido el empeño del Gobierno por ensanchar el ramo de la Educación Pública.

	1936	1937
Escuelas de Varones.....	24	24
Escuelas de Niñas.....	25	27
Escuelas Mixtas.....	557	594
Total.....	606	645

	1936	1937
Escuelas de Primer orden.....	109	112
Escuelas de Segundo orden.....	53	68
Escuelas de Tercer orden.....	444	465
Total.....	606	645
Maestros del grupo A.....	1080	1163
Maestros del grupo B.....	209	218
Maestros del grupo C.....	587	570
Maestros aspirantes.....	100	123
Maestros especiales titulados.....	288	281
Maestros especiales aspirantes.....	204	178
Maestros ordinarios-total.....	1886	1980
Maestros ordinarios, directores.....	90	94
Maestros especiales-total.....	492	459
Total de maestros.....	2468	2533
Matrícula — varones.....	30633	31888
Matrícula — niñas.....	28954	30567
Total.....	59587	62455
Asistencia media — varones.....	28044	28941
Asistencia media — niñas.....	26715	27905
Total.....	54759	56846

Los anteriores datos se complementan con el resumen que, liquidado en el mes de setiembre, patentiza el esfuerzo concreto del año de que os doy cuenta.

AUMENTO EN EL PERSONAL DE LAS ESCUELAS OFICIALES 1937

Provincias	Esc. nuevas	Reabiertas	Plazas nuevas		Secciones
			Ord.	Esp.	
San José.....	13	2	41	15	69
Alajuela.....	11	4	30	18	49
Cartago.....	1	1	5	4	10
Heredia.....	1	-	11	1	18
Guanacaste, I. Insp.	2	2	7	-	7
Guanacaste, II Insp.	3	-	3	3	4
Puntarenas.....	3	3	13	4	20
Limón.....	2	10	4	6	8
Total.....	36	22	114	51	185

El progreso de la segunda enseñanza durante el año a que se contrae la presente Memoria, ha sido ostensible. Se ha ganado en dedicación a los estudios, y la disciplina de algunos planteles, sobre todo la de aquellos que afrontaban problemas graves en ese aspecto, se ha llevado a planos superiores. El Liceo de Costa Rica tuvo oportunidad de probarlo ante la mirada del público, del hogar, en el desarrollo del selecto programa de festejos que dicho colegio elaboró para celebrar el cincuentenario de su fundación. Solemnes y académicos unos actos, festivos e ingenuos otros, tal como lo requiere la adolescencia, en todos brillaron el orden y la distinción, ingredientes que integran el nuevo clima en el cual trabaja el Liceo de Costa Rica. A la hora de ahora sólo los inconformes con todo, los que pasan la vida destruyendo cuanto existe, que de estos no faltan en ningún medio, podrían lanzar censuras en perjuicio de una dirección que ha patentizado por modo elocuente, visible para tirtios y troyanos, la decisión con que persigue una sola e inquebrantable línea: la que conduce al mejoramiento moral e intelectual de los estudiantes.

El profesor Raúl Chacón ha logrado ver premiados sus meritorios esfuerzos con dos actos dignos de esos mismos esfuerzos: las frases de elogio para él emitidas por el Jefe de Estado en el discurso con que el Lic. Cortés Castro abrió la solemne asamblea celebrada por el Liceo de Costa Rica ante sus alumnos y ex-alumnos en las fiestas del cincuentenario, y el apoyo moral que el Gobierno, por medio de la Secretaría de Estado de mi cargo, le brindó para que llevara a feliz término un viaje de estudio a la hermana República de Chile. Con oportunidad de este viaje, asistió el Director del Liceo al curso de verano que en la ciudad de Santiago se verifica al finalizar cada año académico, para ensanchar los conocimientos de profesores y alumnos extranjeros. La experiencia adquirida por el señor Chacón en esa eficaz visita a uno de los más avanzados países de América, habrá de ser de provecho para todos.

El Colegio Superior de Señoritas se prepara para la

celebración del cincuentenario de su vida. Estoy seguro de que, así como lo hizo antes el Liceo, ese centro de cultura de la mujer costarricense, prenderá una nota de alegría, de entusiasmo y de elevada distinción en los fastos de nuestra enseñanza. Este Colegio se preocupa y en ello es manifiesta la constancia de su Director el Profesor Umaña, por ensanchar las relaciones con los centros del exterior y por recibir, en forma ejemplar a aquellos huéspedes ilustres que lo visitan. Cada acto público del Colegio de Señoritas es una conquista nueva en el glorioso campo de la cultura del país. Es tan exquisito el gusto de las profesoras de Castellano y Literatura de dicho Colegio, laboran tan bien los profesores de Música, de Trabajos Manuales, de Dibujo, de Educación Física, que el esfuerzo de éstos aunado al de los otros, hace gratísimos los actos del Colegio de Señoritas. En ellos uno no sabe qué admirar más, si el coro musical bellamente combinado o el ritmo de las alumnas haciendo ejercicios con las cuerdas o la recitación y la dramatización, números estos últimos en los cuales al par de la discreta orientación del profesorado, manifiéstase la flexibilidad mental y elevada cultura de que dan constantes, reiteradas pruebas, nuestras alumnas en los colegios.

El profesor Umaña ha tenido el acierto de iniciar un importante estudio relacionado con la preparación de los primeros años. Ha dividido a las alumnas de esos cursos en grupos, según la escuela de donde proceden y ha señalado en una escala oportuna las aptitudes o deficiencias que ofrecen. Si todos los Directores de Colegios de Segunda Enseñanza hicieran lo mismo, la Secretaría de Estado a mi cargo podría controlar en mejor forma el trabajo realizado por la escuela de primera enseñanza durante los años que corresponden a su actuación y, por modo especial, respecto del VI grado, después del cual se otorga el Certificado de Conclusión de Estudios Primarios.

El Instituto de Alajuela, así como el Colegio de San Luis en Cartago, marchan con paso firme, tal como corresponde al glorioso pasado de ellos y al éxito actual de que han ofrecido abundantes pruebas dichos estableci-

mientos de segunda enseñanza. Los Directores don Hernán Zamora y don Víctor Lizano, lo mismo que lo hace el profesor Garnier en la Escuela Normal, han empeñado y empeñan sus más nobles esfuerzos por que las instituciones a ellos confiadas, no sólo cumplan con los programas y reglamentos oficiales que las rigen, sino por que sean en cada una de las capitales de provincia en donde actúan, una fuente permanente de inspiración para los ciudadanos. Jamás han perdido ellos de vista el concepto cabal que el educador que lo es de verdad debe tener de la obra de civismo que ha de realizar siempre el Colegio en una democracia ordenada como la nuestra! Dígalo si no esa prodigiosa labor de extensión cultural que llevan a cabo nuestros colegios de provincias, cuando participan en forma brillante en cuantas actividades de bien público interesan a los vecindarios, o cuando logran concentrar la atención de esos mismos vecindarios al congregarlos para celebrar las grandes fechas de la patria o para exhibir el esfuerzo meritísimo de sus alumnos en exposiciones que bien pudieran, sin pena alguna, presentarse en algunos salones de las grandes ciudades. Tuve la satisfacción de recoger de los Delegados que, como huéspedes de honor, nos visitaran con motivo de las Conferencias de Mediación a causa de la controversia de límites entre las Repúblicas de Honduras y Nicaragua, la grata impresión que les dejó la solemne asamblea que en honor suyo dedicóles la Escuela Normal. Antes de la asamblea tan distinguidas personalidades visitaron la exposición del mismo Colegio. Qué espléndido material se exhibía ahí! El salón de Artes Domésticas revelaba el progreso que la Escuela Normal ha hecho en la asignatura de Costura y en la confección de esa cantidad de trabajos de arte que sólo pueden preparar las manos privilegiadas de la mujer. El material escolar podía mostrarse a cualquier persona y en cualquier sitio con legítimo orgullo. He visto lo que en ese campo se hace en Europa y puedo declarar, sin que mi juicio resulte apasionado, que allá se nos ganará en cuanto a la cantidad del material que ofrecen los planteles, al finalizar sus

cursos, como no puede ser de otra manera dado el tamaño de los países viejos; pero en lo que dice a la calidad, a la elegancia en la presentación, a la oportunidad en la escogencia de los temas de cada objeto, la Escuela Normal de Costa Rica, en la exposición a que me refiero, ofreció un material digno de cualquiera de los grandes centros de cultura.

Los Delegados a quienes aludo hubieron de impresionarse también con los cantos corales de los normalistas, cantos que abarcaban obras de la profundidad de la *Marcha Fúnebre* de Chopin adaptada al efecto, o de la sutileza y gracia del *Miserere* del *Trovador*, de Verdi. La evolución que en la asignatura de Música ha realizado la Escuela Normal, es una nota superior en el concierto de la cultura de Costa Rica; es un privilegiado matiz de la tela donde se va bordando con valores universales el prestigio artístico de nuestro país, el cual espero con fe y entusiasmo sea en no lejano día comparable al que mercedamente disfrutan las civilizaciones viejas.

Las pruebas de Ortografía y Redacción previas al examen de graduación, se practicaron en el año que acaba de pasar, conforme a una escala más rigurosa que la aplicada con anterioridad. Se ha pretendido con ello hacer, por parte de la Secretaría de mi cargo y de los Colegios, el mayor esfuerzo en el mejoramiento en nuestro medio estudiantil del empleo apropiado del idioma. Pretendemos evitar que se descalifique a los bachilleres que actúan en la vida, por un manejo incorrecto de esta armoniosa lengua castellana que Carlos V estimara como la más indicada para hablar con Dios mismo. Claro es que el procedimiento adoptado hubo de provocar una que otra sorpresa en algunos hogares. No acertaban a explicarse cómo un alumno de notas sobresalientes en el curso de sus años de humanidades, había fracasado por unas cuantas faltas de ortografía, en el momento mismo de disponerse a alcanzar con el título de bachiller la coronación de no pocos esfuerzos y desvelos. A cuantos me plantearon reclamaciones sobre las pruebas a que aludo, dijeles que la actuación de los estudiantes en el colegio

en nada había influido para la apreciación de los exámenes de Ortografía y Redacción; tales pruebas se apreciaron en forma impersonal, usando en lugar del nombre propio el sistema de los números. Es decir, una absoluta imparcialidad prevaleció en el acto de juzgarlas. Lo que se pretende ahora es que con este sistema, y advertidos como han sido los alumnos de que la prueba de Ortografía y Redacción se analiza en su valor intrínseco y no en función de la historia del estudiante, todos estos alumnos redoblen sus esfuerzos en el sentido de adquirir cada día mayor propiedad en el uso del idioma, uno de los signos a juicio del gran pedagogo Murray Butler, para juzgar de la cultura de una persona. En este campo el Estado y el Colegio, están cumpliendo con su deber: que haga ahora lo propio el hogar!

El proyecto de mayor relieve ofrecido a la consideración de la Cámara, por la Secretaría de Estado de mi cargo, ha sido sin duda alguna el de la Ley Fundamental de Educación Pública. Anunciado en el Mensaje que con fecha 1º de mayo del año próximo pasado os dirigí el señor Presidente de la República, el 17 del mismo mes tuve el privilegio de ofrecerlo a vuestro estudio. En esa oportunidad me permití indicar que el mencionado proyecto perseguía un propósito eminentemente realista, y que aspiraba a alcanzar, en el proceso de la docencia nacional, un principio regulador de las instituciones sociales: la unidad dentro de la variedad. En los discursos que hube de hacer en vuestro recinto defendiendo el Proyecto y el dictamen de mayoría que lo acoge, demostré con lujo de citas y comparaciones pertinentes, que la articulación legal que estudiábais, si no era la mejor en la misma materia que se hubiera presentado desde un punto de vista teórico, ni la mejor que se pueda hacer, si era la más a propósito para las actuales condiciones económicas y sociales del país. Defendí el proyecto, como un haz jurídico que interpretaba mejor que otro alguno las realidades nacionales; que definía las necesidades que palpitan en el seno mismo de esas realidades. El concep-

to que tengo de los deberes que supone el cargo que desempeño, y mis lecturas en los dominios de la sociología, obliganme, en tratándose de una Ley Fundamental de Educación, a medir mucho mis pasos y a prestarle al señor Presidente de la República en ese campo una colaboración si no brillante, cuando menos discreta. El plan de Ley Fundamental que estudiáis no significa la adaptación de ley alguna extranjera a nuestro país, ni es el resultado de la fantasía del Secretario de Educación o de sus colaboradores. Ese proyecto es apenas una mejor articulación de cuantos organismos docentes ha creado la vida nacional desde el año de 1886, época de la Ley General de Educación Común de la Administración de don Bernardo Soto, para acá. Aprovechase este nuevo esfuerzo para incorporar en nuestra legislación docente la semente de algunas instituciones que el país habrá de desenvolver con el correr del tiempo. Por otra parte, se trata de darle forma legal a no pocas costumbres y usos, también de carácter docente, que viven todavía amorfos en nuestros medios. Para elaborar el proyecto de que os hablo, recabé el criterio de los Jefes de Educación en las materias que ellos controlan, el de los Visitadores e Inspectores y también el de las Juntas de Educación que he visto actuar en diferentes zonas del país. Con la experiencia de funcionarios y organismos tan competentes, y la propia mía adquirida en los varios años que llevo de relacionarme con esta clase de problemas; y siempre y en todo momento asistido de la valiosa opinión de mi Jefe, el señor Presidente, me sentí fortalecido para llevar a vuestro estudio una de las leyes que más requiere ya el desarrollo del país. Os ofrecí el proyecto del caso no con el temperamento del impulsivo o presuntuoso funcionario que juzga sólo acertado el propio criterio suyo, sino como procede el maestro que ha adquirido plena conciencia de su responsabilidad y el cual, desde su posición de funcionario, ofrece al Poder Legislativo de la República un haz jurídico docente, para que este mismo Poder ilustrado y razonador, perfeccione, acabale, supere, en suma, esa labor.

Antes de discutirse oficialmente el proyecto y cuando no había sido publicado siquiera en el diario oficial, presentóse al debate público una objeción fundamental en su contra: el argumento de la inconstitucionalidad. Para aclarar este punto me permití convocar en mi Despacho, a una reunión a los ex-Secretarios de Educación Pública, que son abogados. Estimé que nadie mejor que ellos, así por haber manejado la enseñanza nacional, como por su condición misma de juristas, podía esclarecer un problema que viene debatiéndose desde el año 1886 y del cual han sacado argumentos, en épocas diversas, cuantos se oponen al perfeccionamiento de nuestras leyes docentes. El Lic. don Mauro Fernández en aquella fecha y el Lic. don Ricardo Jiménez algunos años más tarde al defender como Secretario de Educación Pública la obra de don Mauro, tuvieron que oponer la recia contextura de su dialéctica jurídica, al argumento de inconstitucionalidad que desde entonces rebotaba en la pluma de la crítica.

La reunión de los ex-Secretarios de Educación a que aludí, a juicio mío dejó aclarada por modo radical esta materia, con una interpretación de los artículos constitucionales que se refieren a la enseñanza que puede estimarse ya como definitiva jurisprudencia, en el campo de la Administración Pública. Aquellas eminentes personalidades, sin excepción ninguna, estimaron o que el proyecto en estudio no era inconstitucional o que el argumento de la constitucionalidad no podía oponerse como valladar para detener el impulso vital de las instituciones nacionales.

En la reunión de los ex-Secretarios de Educación planteé el siguiente dilema: si la ley de 1886 y las posteriores son inconstitucionales, el proyecto actual adolece del mismo defecto. Por significar ese proyecto apenas una mejor organización de los sistemas que ellas crearon, ha debido de heredar el pecado original de sus progenitores. En cambio si las leyes expresadas son constitucionales, por la misma razón de la herencia el presente proyecto también lo es. Agregué además: si el

legislador se pronunciara hoy por el primer extremo, macularía con ese pronunciamiento todo el proceso docente de la república, y los efectos de tal criterio nos obligarían a confesar que cuantas actuaciones en materia de primera enseñanza ha tenido la Secretaría de Educación Pública, incluso las propias mías, carecen de valor legal por cuanto están afectadas por el vicio de inconstitucionalidad. Con un estudio más profundo de nuestra legislación docente y después de haber comparado unas con otras, las diferentes Constituciones de la República, las distintas Ordenanzas Municipales y Leyes Orgánicas de Educación, vine en conocimiento —y ello continúa siendo mi más profunda convicción— de que no existe ni ha existido jamás en las Leyes de Educación ni en el Proyecto actual sometido al Congreso, el defecto alegado. Quien con ánimo sereno y sin prejuicios que anublen el criterio, haga aquel estudio de comparación, con meridiana claridad comprenderá que para su desenvolvimiento docente nuestro país ha mantenido una actuación múltiple de los organismos que constituyen el Estado, sin que haya sido jamás excluyente dicha actuación. Por ello la acción de las Municipalidades y la del Estado en el desenvolvimiento de nuestro complejo docente han marchado en líneas paralelas, dentro de una armonía o convergencia que encuentra apoyo lo mismo en el espíritu de las leyes cuando se estudian con las debidas concordancias, como en la realidad nacional que ha consagrado ya por modo irrefutable y por más de cincuenta años ese paralelismo.

El artículo 52 de nuestra Constitución Política dice: “Artículo 52.—La enseñanza primaria de ambos sexos es obligatoria, gratuita y costeadada por la Nación. La dirección inmediata de ella corresponde a las Municipalidades, y al Poder Ejecutivo la suprema inspección.”

Quienes aducen el argumento de la inconstitucionalidad piensan que por mandato del artículo transcrito no puede el Poder Ejecutivo intervenir en la reorganización de la primera enseñanza, ya que ello es atributo exclusivo de las municipalidades. Sin contemplar el pasado y

sólo frente a la realidad jurídica del momento actual, en presencia de ese argumento salta una fundamental objeción. En Costa Rica lo mismo que en el resto de América, la nación constituyó al municipio, y lo hizo como parte suya, por lo que, en general nuestros países carecen del sistema de comuna autónoma, y sólo tienen el del régimen municipal subordinado al poder central o disfrutando de una tímida descentralización. Nuestra organización municipal se encuentra establecida en el artículo 130 de la Constitución que dice: "Habrá en la cabecera de cada cantón una Municipalidad con las atribuciones que le designe la ley." Al referirme a este aspecto en un folleto que publiqué con el título de "La Constitucionalidad de nuestras leyes de Educación", hice el siguiente comentario: "La ley que fija las atribuciones de nuestras municipalidades es la ordenanza respectiva, y en ella no existe disposición alguna que las faculte para llevar a cabo la tarea docente que la ley de 1888 y todas las otras dictadas con posterioridad por los demás gobiernos en materia de primera enseñanza, han conferido a la Secretaría de Educación Pública. No tenemos, pues, el poder municipal autónomo. La Municipalidad tiene un ámbito de acción limitado: la ley marca ese ámbito y esa acción. La ley no otorga a ellas los poderes de que ha venido disfrutando el Ministerio de Educación desde 1886, o quizá con anterioridad a esa fecha.

Si pasamos luego al análisis comparativo de la legislación escolar del país, notaremos cómo la potestad docente de las municipalidades y la del Estado se han mantenido en líneas convergentes, eso sí por la razón misma de nuestro régimen institucional, subordinadas las primeras al segundo. Sobre esta materia, y en el folleto ya mencionado apunté los siguientes argumentos que resumieron algunos aspectos de la presentación oral que os hice el año anterior: "Desde el año 1824 se dispuso aquí promover el establecimiento de casas públicas de enseñanza, y en el reglamento emitido por la Asamblea Constituyente en 1828 se estableció para las

municipalidades la obligación de atender a las escuelas de primeras letras. Con el correr del tiempo, en 1843 la Casa de Enseñanza de Santo Tomás se transformó en Universidad y, en 1849, el Reglamento Orgánico de Instrucción Pública constituyó un Consejo Universitario para reorganizar la enseñanza primaria y la misma Universidad de Santo Tomás. Bastaría este solo hecho para demostrar, que en la etapa preorgánica, de nuestra docencia, se manifiesta como verdad inconcusa la convergencia de actuaciones, en materia de primera enseñanza, de las municipalidades y el poder central. En 1852 el Congreso Constitucional autoriza al Poder Ejecutivo para disponer anualmente hasta de \$ 5,000.00 con el objeto de mejorar la situación económica de la enseñanza primaria. Finalmente, en esta misma etapa preorgánica, la carta fundamental de 1844 y la Constitución de 1847, consignan disposiciones encaminadas a promover la acción del Gobierno para ilustrar al pueblo, estableciendo esta última Constitución hasta la institución de un Director General de Instrucción Pública.

La Constitución Política de 1869, inicia el que llamo yo período semiorgánico de nuestra educación. En esta carta emitida a los quince días del mes de abril de 1869, por el Benemérito don Jesús Jiménez, aparece, y por vez primera, el artículo que estatuye la enseñanza primaria obligatoria, gratuita y costeadada por la nación. Este artículo, como el correspondiente actual, que es el 52 de la Constitución vigente, tiene un agregado que dice: la dirección inmediata de ella corresponde a las municipalidades, y al Gobierno la suprema inspección. Usando un argumento de interpretación letrista y por ello mismo limitado y estrecho, pudiera pensarse que los constituyentes del año de 1869 amarraron las manos del Poder Ejecutivo para cuanto significase actuación en el dominio de la primera enseñanza. Esta sospecha se desvanece tan luego se estudia el decreto de las Cámaras del año mencionado, dado en el Salón de Sesiones del Palacio Nacional, el 27 de setiembre. En este decreto se establece:

Artículo 9.—El Poder Ejecutivo ejercerá la suprema inspección de los establecimientos de enseñanza primaria, por medio de los Gobernadores, Jefes Políticos y de un Inspector de su libre nombramiento y remoción.

Artículo 10.—Además de las sumas que anualmente se incluyan en el presupuesto para sueldos y otros gastos en la enseñanza primaria, se presupondrá otra para distribuirla convenientemente, como premios a los maestros que más se hayan esmerado y más adelantos hayan obtenido en la mayoría de sus discípulos a *juicio todo del Poder Ejecutivo*. Los maestros de las escuelas privadas de instrucción primaria son relativamente acreedores a participar de los premios anuales, por las mismas razones y bajo las mismas reglas establecidas para los maestros de enseñanza pública.

Artículo 11.—Las vacaciones, la forma y tiempo de los exámenes y todo lo demás relativo a la enseñanza, régimen, disciplina y policía interior, serán materia de los reglamentos que determinen y ordenen las municipalidades, las cuales quedan facultadas para dictarlos sujetándose a la *aprobación del Poder Ejecutivo*.

Artículo 12.—Los sueldos de que deben gozar los Directores de las escuelas superiores; los de los maestros, y los de los ayudantes, serán señalados por las municipalidades con *aprobación del Poder Ejecutivo*.

Artículo 13.—El Tesorero Nacional satisfará los sueldos de que habla el artículo anterior, de la misma manera como se hace respecto de los demás empleados, a cuyo efecto los Gobernadores pasarán al Ministerio de Instrucción Pública cada 1^o de mes las listas del servicio correspondiente al mes que acaba de pasar, debiendo contener el visto bueno del Presidente Municipal.

Artículo 14.—Habrá un subdelegado superior con nombre de Inspector el cual será nombrado por el Poder Ejecutivo, con las atribuciones que le señale el reglamento.

Se necesitará de una cita más para demostrar la evidente, la lógica, la irremediable convergencia de la actuación docente del centralizado poder municipal

nuestro, y del Gobierno de nuestro Estado totalitario, en la etapa semiorgánica de la enseñanza costarricense o sea, la comprendida entre 1869 y 1886?

Cuando se promulgó la ley de Educación Común en febrero de 1886, sus autores encontraron ya una organización a cargo del Ministerio de Instrucción Pública, que tenía 17 años de vida. Don Mauro extendió, le dió mayor amplitud a la escuela primaria costarricense, como institución orgánica nacional. Esta labor, en sus bases esenciales, se ha respetado en el proyecto actual. Jamás olvidaré que el Benemérito de nuestra enseñanza, al explicar al país su reforma, díjole: "el trabajo actual revestirá, por muchísimo tiempo, dos caracteres: reforma de los elementos antiguos, personales y materias, adaptándolos a la idea y procedimientos modernos. En ningún caso destruir cosa alguna, sin sustituirle otra superior en el acto". Creo haber cumplido fielmente con ese mensaje autorizado de quien no pudo haber hecho jamás labor inconstitucional, él, que figuró como paladín en la defensa del derecho y de las juventudes! Para mantener la reiterada acción convergente del Poder Ejecutivo y de las Municipalidades, acción de la que ya he hablado suficientemente, don Mauro estableció el sistema de las Juntas de Educación, con el carácter de cuerpo municipal del distrito y con las obligaciones docentes que la respectiva ley les otorga.

El Diputado Lic. don Ernesto Martín, distinguido Catedrático de Derecho Administrativo y quizá el abogado del país con mayor autoridad en materia de legislación comparada, en uno de los días destinados por el Congreso a la discusión del dictamen sobre el Proyecto de Ley Fundamental de Educación, como bien lo recordarán, seguramente, os presentó un estudio oral sobre las reglas de interpretación de las leyes y de los artículos constitucionales, tan erudito, tan luminoso, que por momentos al oírlo nos parecía escuchar en uno de los paraninfos de la Sorbona, a alguno de aquellos insuperables maestros franceses de la hermenéutica. El Lic. Martín, amparado en la opinión de los mejores

tratadistas del mundo y haciendo gala de un excepcional dominio del derecho francés, demostró que no sólo las leyes sustantivas y adjetivas deben interpretarse: se interpretan también los principios constitucionales, y para ello los tratadistas han establecido una técnica y reglas apropiadas. A virtud de esas reglas bien aplicadas y mejor comprendidas desvanécese, así como las nieblas al calor de los rayos solares, los argumentos de inconstitucionalidad que se han presentado como obstáculos aquí y en otras partes, para detener el impulso vital de los conglomerados, esta fuerza dinámica de las sociedades que en un ritmo de sucesión no interrumpida, va dilatando los horizontes de la historia.

Con gran provecho para el país y por modo radical, se ha aclarado ya un problema constitucional que a todos nos interesa. En la discusión del Proyecto de Ley Fundamental de Educación, hube de analizar también los argumentos del dictamen de minoría. Consecuente con mi actitud de respetar siempre el ajeno criterio, acogí de ese dictamen lo que había de fundamental, y pedí a la Cámara enmendara el proyecto de la Secretaría de Educación incorporando en él las observaciones de esa pieza que no lesionaba el aspecto medular del mismo proyecto. Como prueba de mi aserto reproduzco aquí la nota que al efecto os dirigí:

“CONGRESO CONSTITUCIONAL:

Del modo más respetuoso, quiero dejar constancia escrita, ya que ello conviene al mejor éxito del proyecto de Ley Fundamental de Educación Pública que estáis analizando con vuestro elevado y respetable criterio, de la actitud asumida por la Secretaría de Estado de mi cargo, con la debida autorización, ante los reparos de interés que le han hecho al mismo proyecto.

a) Dije, y repito ahora, que veo con la más íntima complacencia la modificación del artículo 32 en el sentido de consignar como condición para proceder a separar a un profesor, en los casos de ley, la tramitación previa de un expediente debidamente autorizado.

b) En cuanto al sistema orgánico de las Juntas de Educación, a pesar de que una buena parte de los Inspectores y Visitadores, que tienen dilatada experiencia en la materia, piensan conmigo en que es más conveniente que el actual el sistema de las juntas cantonales del proyecto, no tengo reparo alguno en declarar que si la Cámara tiene otro criterio, y prefiere conservar las cosas como están, con mucho gusto recibiría el pronunciamiento de ella en el sentido indicado.

c) Acepto, desde luego, y con el mayor entusiasmo, que se modifiquen las condiciones que el proyecto establece para ser miembros de una Junta de Educación. Estoy de acuerdo en que se dejen las mismas condiciones que, para el caso, establece la ley de 1886, en su artículo 34.

d) Finalmente, quiero instar, con el mayor acatamiento y respeto a la Cámara, para que incorpore en el proyecto que se discute, el capítulo correspondiente a las juntas administrativas de los fondos de los Colegios de Segunda Enseñanza, tal como lo recomendaron los distinguidos diputados y maestros don Juan José Monge y don Félix Hernández.

Abrigo la seguridad de que al incluirse los puntos que señalo en esta nota, el proyecto de ley alcanzará la perfección que buscamos cuantos en forma leal y sincera anhelamos por el mejoramiento de las instituciones docentes del país.

En esta oportunidad me es en extremo grato reiterar al Congreso Constitucional el homenaje de mi más profundo respeto y consideración.—A. AGUILAR MACHADO, Secretario de Educación.

Las discusiones a que dió lugar el proyecto y el haberse involucrado otros asuntos en las pocas sesiones que todavía le faltaban a la Cámara para agotar el término ordinario, explican el que se hubiese llegado a ese término, sin que se votara siquiera el dictamen de mayoría para aprobar el cual, según se me informó siempre hubo suficientes votos en el seno de la Cámara. Al presentarse la oportunidad de las sesiones extraordinarias,

el señor Presidente de la República me expuso su propósito de someter a ellas el proyecto de Ley Fundamental de Educación, cuya importancia aprecia él con su doble criterio de estadista previsor y de maestro distinguido. Razones diferentes a la técnica, determinaronme a pedirle al Jefe de Estado no instara la discusión de ese proyecto; era preferible reservarlo para las sesiones ordinarias de la presente legislatura. Con ese motivo dirigí al señor Presidente la siguiente nota:

“San José, 23 de agosto de 1937.—Señor Presidente de la República Lic. don León Cortés, S. D.—Señor Presidente:

Así en las diversas ocasiones en que conversé con usted sobre la tramitación del proyecto de Ley Fundamental de Educación Pública, como esta misma mañana en que entre diversos problemas, tratamos de la misma materia, le he oído a usted el propósito, claramente expuesto,—como suyo,—de someter a las sesiones extraordinarias del Congreso aquel proyecto, a efecto de concluir su tramitación. Claro es que esta disposición halaga en extremo, a la Secretaría de Educación, pues quienes hemos luchado por dotar a Costa Rica de una ley moderna y práctica que sustituya a la de 1886, por más de un extremo, anticuada, no podemos menos de regocijarnos de la elevación de miras y claridad de juicio del ilustre Jefe del Estado que, cual lo hace con los demás intereses de la nación, sabe velar en forma esmerada, por los docentes. Con todo, he meditado mucho sobre este propósito suyo de incluir el proyecto que menciono entre los asuntos de que conocerá el Congreso en sus sesiones extraordinarias, y he pensado que para el mismo efectivo éxito de esta causa, que sólo persigue resolver, para bien del país, por falta de leyes apropiadas, convendría postergar aquella tramitación hasta la próxima legislatura ordinaria, en la que ha de actuar el nuevo Congreso. Grave es, sin duda, que los problemas de Gobierno, de carácter técnico, se discutan en una atmósfera impregnada de las pasiones que la política desencadena; y ello es tanto más grave en casos como el de que trato, por cuanto los

problemas docentes, por la misma trascendencia que encierran, requieren, para ser juzgados con cabal acierto, una atmósfera elevada, un ambiente sereno en el cual pueda enseñorearse un pensamiento analítico, pero cargado de generosas intenciones. Cercanas como están ya las elecciones de diputados, desatadas las pasiones en algunos sectores y hasta iniciadas determinadas actividades que comienzan a darle efectividad a la campaña, paréceme problemático que podamos contar, dentro de unos días, con la serenidad de ánimo necesaria para sacar un buen proyecto vital en nuestro proceso docente. Todas estas razones me llevan a solicitar del esclarecido juicio del señor Presidente, una reconsideración del propósito de someter a las sesiones extraordinarias, el proyecto de ley a que aludo.

Juzgo que la postergación de esos trámites para las sesiones del año próximo, habría de ser provechosa para cuantos sólo anhelamos el mejoramiento de las instituciones docentes del país, y el mayor prestigio de la Administración Cortés.

Del señor Presidente soy muy respetuoso servidor,
A. AGUILAR MACHADO.

Los organismos subordinados a la Secretaría de Educación han realizado su labor en el año de que os doy cuenta en perfecto orden, sin abandonar el principio hedonístico, el de los mayores rendimientos y el cual ha de servir como norte para el funcionario celoso. En esta dirección muy meritorios han sido los esfuerzos del Contador Escolar don Manuel Escalante, quien ha aplicado su larga experiencia en el mejoramiento de los sistemas de control de la economía de las Juntas de Educación que él ordena y dirige con el mayor acierto.

El Museo y el Jardín Zoológico mejoran cada día. Manifiéstase en estas instituciones el juicio acertado con que las va conduciendo el competente investigador, profesor don Juvenal Valerio. Este diligente servidor, con plausible abnegación, cuida de los valiosos tesoros que

guarda nuestro Museo e impulsado por su temperamento de investigador comprensivo, estudia las riquezas de nuestra fecunda naturaleza, para ofrecerlas después a la contemplación de los más reputados científicos del exterior. En una nota dirigida al señor Secretario de Hacienda el año anterior, a propósito del dictamen de presupuesto, calificué la labor del profesor Valerio en los siguientes términos:

“La meritísima labor que ha llevado a cabo el profesor Juvenal Valerio, ha rebasado ya las fronteras del país. El Museo Nacional es hoy una institución de la que debemos estar plenamente orgullosos todos los costarricenses. La organización actual no deja nada que desear. Tanto y tan bien ha trabajado para ello el profesor Valerio.”

Al dejar así reseñados los aspectos fundamentales de la labor del Gobierno en el ramo, de suyo trascendente, de la educación pública, permitidme que os manifieste que en el desempeño de mis funciones jamás he echado al olvido la opinión de un estadista argentino, quien piensa que la instrucción pública puede todo lo grande y constructivo; y permitidme, además, en esta singular oportunidad, ofrecer os el reiterado testimonio de mi más profundo respeto.

ALEJANDRO AGUILAR MACHADO.

INFORMACION SOCIOLOGICA

INTRODUCCION A LA SOCIOLOGÍA

(Véanse los números 50, 51 y 52 de *EDUCACIÓN*)

III. EL DETERMINISMO SOCIOLOGICO. Una tercera noción indispensable para la ciencia es la de *determinismo*. Parece, sin embargo, que cuando se trata de los fenómenos

humanos, no se puede considerar el determinismo como riguroso. "En efecto, escribía Vidal de la Blache, todo lo que se refiere al hombre está matizado de contingencia". Y esa tesis ha sido naturalmente aceptada por numerosos historiadores y geógrafos.

Esa noción de *contingencia*, por otra parte muy mal definida, no puede tener aquí más que un sentido aceptable. Se opone, no al determinismo, postulado indispensable a toda ciencia y a toda explicación racional, sino a un concepto del mismo determinismo, muy estrecho, puramente mecanicista y, en particular, esencialmente geográfico. Prácticamente significa *imprevisión* de los hechos humanos en el carácter que tienen de sucesos, en la capacidad que manifiestan de localización en el tiempo y en el espacio; pero no de imprevisión de las grandes fases de la evolución humana, de los fenómenos sociales en lo que presentan de científicamente cognoscible. Imprevisión en el aspecto histórico pero no en el plano sociológico.

LA NOCIÓN DE «HECHO»: SUCESO HISTÓRICO Y FENÓMENO SOCIOLOGICO.—La sociología quiere ser una ciencia experimental. Debe partir, pues, de los hechos. He ahí la diferencia profunda que la separa de todo aquello que podemos llamar filosofía social, filosofía de la historia, etc. y sobre todo de la antigua economía política abstracta, como lo indicaba Simiand en su *Método positivo en la ciencia económica*. «Este método se opone, a la vez, a las teorías sin hechos y al estudio de los hechos sin teoría. La economía experimental no es ni economía conceptual pura, ni historia, ni estadística simple. Quiere establecerse sobre hechos y no sobre ideas; *pero desea superar la simple constatación de los hechos y estudia las relaciones capaces de estudiar esos hechos.*»

Aquí, como en los demás dominios, el hecho científico se diferencia del hecho bruto. El hecho bruto, en el dominio social, es el hecho histórico.

1º El historiador parte de nociones vulgares. Se trata, por ejemplo, de historia religiosa. Pero, qué es

la religión? Cómo va a limitar el historiador ese conjunto que segrega de la red de los hechos? Confesemos que, con mucha frecuencia, el historiador no se hace esas preguntas: parte del concepto corriente de religión que la asocia estrechamente al de divinidad. Igual observación podríamos hacer con respecto a la idea de *nación*. Cuando Camilo Jullian habla de una nación indo-europea, de una nación italo-celta, de una nación ligur; cuando Févbre, para probar la antigüedad de las agrupaciones nacionales se refiere a los esquimales que todavía hoy se extienden desde Alaska hasta las costas orientales de Groenlandia, nos es permitido permanecer perplejos ante lo indeciso del concepto de nación.

Nociones tan mal definidas no pueden utilizarse en la ciencia. Los hechos deben ser, previamente, determinados, limitados. Eso es lo que hacen los sociólogos y también los historiadores y los economistas cuando son un poco sociólogos. Así nos señalan religiones sin dioses como las grandes religiones de la India. El budismo y el jainismo son ateos. La noción de *sagrado* y no la de *divinidad* es esencial para el concepto de religión. Lo mismo sucede con la idea de nación. Lejos de admitir que la nación es un hecho antiquísimo, un jurista como Mauricio Auriou afirma que la formación de las naciones se sitúa a un nivel bastante elevado en la evolución social y define ese concepto por medio de estos tres caracteres: fijación al suelo (lo que excluye los pueblos nómadas), un lazo de parentesco espiritual y la noción de unidad del grupo.

Multipliquemos los ejemplos ya que interesa deducir que la *determinación del hecho* es cosa tan importante y, por lo menos, tan necesaria en sociología como en las demás ciencias. Existe una idea amplia y vaga del *salario*: el sentido común da ese nombre a toda remuneración del trabajo, cualquiera que ella sea. Veamos con cuál precisión Simiand define ese vocablo: «El salario es la suma de monedas en cambio de la cual se obtiene el trabajo puro de un obrero». El salario implica, pues, por lo menos cinco elementos: a) una relación de

cambio, b) una remuneración en *moneda*, c) una utilización de *servicios* ya que el salario remunera un *préstamo* de trabajo y no el *agente* del trabajo, la persona misma del trabajador (como sucede con el esclavo), ni el producto del trabajo (como pasa con el productor independiente), d) un trabajo *puro*, es decir, independiente, por lo menos en principio, de cualquier otro elemento como provisión de materias primas, de herramientas, de local, y e) un trabajo de *obrero*, es decir, en el que predominen las labores manuales o ligado a un efecto material (atención a una máquina).

Otro ejemplo, finalmente. Tenemos una noción corriente y vaga de la *revolución*. Miguel Ralea en «*La Idea de revolución en las doctrinas socialistas*» nos da la siguiente definición: «La revolución es la conquista del poder público por una clase que no lo había obtenido antes, con el objeto de imponer al grupo entero una nueva escala de valores». Hay, pues, tres elementos: a) un cuerpo social dentro del cual existe un grupo fraccionario; b) un ideal, un programa de valores; c) un traslado de poder.

No pretendemos que todas las definiciones que hemos recordado sean indiscutibles. Por el contrario, hemos querido señalar que, a propósito de cada una de ellas, se presenta un problema. El sociólogo no pudiendo contentarse con el hecho bruto, debe necesariamente proceder por análisis, por limitación y construcción de conceptos de acuerdo, naturalmente, con la experiencia, con la realidad que se puede observar: algo así como lo hace el físico.

2º Segunda diferencia con la historia. El hecho histórico es, por definición, el hecho singular, el suceso. Langlois y Seignobos dicen: «los hechos históricos son localizados; se efectuaron en una época y en un país dados; si se les quita el matiz del tiempo o del lugar en los que se verificaron, pierden el carácter histórico». Sin duda alguna, la sociología no hace abstracción del devenir social: sería suprimir su propia misión puesto que, como ha quedado dicho antes, el sociólogo se encuentra

siempre en presencia de acciones, de funciones, de realidades dinámicas que, como es natural, se desarrollan en el tiempo. Pero la diferencia entre la historia y la sociología consiste precisamente en que ésta suprime la consideración del tiempo *como tal*: así como el espacio vacío no es una causa, el tiempo abstracto, la cronología no actúa, no constituye una explicación. Lo que la sociología debe considerar son los diferentes factores, los diversos elementos que llenan ese cuadro vacío del tiempo. Quiénes produjeron la Revolución Francesa o la Guerra Mundial no fueron las fechas fatídicas de 1789 y de 1914; sino un concurso de causas que se encontraron reunidas en esos años. La misión de la sociología es buscar, de manera general y haciendo abstracción de las fechas, esas acciones causantes, esas leyes. Pero, para esto, es evidente: necesita considerar los hechos sociales como *fenómenos* susceptibles de repetición y desde un punto de vista a-temporal.

LA NOCIÓN DEL TIPO EN SOCIOLOGÍA.—Lo *presente*, lo *actual*, como tal, no es objeto de la sociología; es, como decía Simiand, lo *típico*. En la medida en la que se coloca por encima de los hechos singulares, la sociología se ve obligada a constituir tipos como lo hacen todas las ciencias.

«Los sociólogos, decía Durkheim, han señalado que ciertas instituciones morales, jurídicas, ciertas creencias religiosas son idénticas a sí mismas *en todos aquellos lugares en donde las condiciones de la vida social presentan aspectos idénticos*. Se ha podido constatar que las costumbres se parecen hasta en los detalles y esto en países muy alejados los unos de los otros y entre los cuales no ha habido comunicación de ninguna especie. Tal ceremonia nupcial, puramente simbólica a lo que parece, como el rapto de la novia, se encuentra exactamente en todos aquellos sitios en donde existe cierto tipo familiar... Las costumbres más raras, como la exogamia, el levirato, etc., se observan en pueblos muy diversos entre sí y son síntomas de determinado estado social. El derecho

de testar aparece en una fase determinada de la historia y, de las restricciones más o menos importantes que lo limitan, se puede decir a cuál momento de la evolución social corresponde.»

Además, los antropólogos habían abierto el camino a tales clasificaciones al caracterizar las diversas etapas de la prehistoria humana de acuerdo con su técnica: edad de piedra, edad de bronce, edad de hierro.

Es necesario partir de lo concreto y es precisamente por lo que la sociología tiene necesidad de la historia. Pero, enseguida, de lo concreto es obligatorio elevarse progresivamente a lo abstracto. Única condición: que esa abstracción resulte de un análisis debidamente efectuado sobre hechos bien observados. «La teoría—dice Simiand en *El salario*, debe seguir las articulaciones mismas de la realidad. La realidad histórica es compleja, existen diferencias entre fenómenos análogos observados en sociedades diversas y en diversas épocas; esto no lo negamos; pero no destruye la legitimidad de los estudios comparativos ni la de la constitución de tipos, si son efectuados en forma conveniente. No es alejarse de lo real y lanzarse en especulaciones lógicas y artificiales el analizar esa realidad por medio de categorías claras pero precisas y el buscar relaciones de carácter general, siempre próximas a los datos del hecho, puesto que esas categorías y esas relaciones dan una idea exacta de la complejidad de esa realidad.»

LA NOCIÓN DE CAUSA EN SOCIOLOGÍA.—Una vez clasificados los fenómenos sociales deben ser explicados. Es aquí en donde interviene la noción de *causa*.

Si se acepta esa noción en su forma corriente, como la de una potencia productora, la de una eficacia creadora, es la voluntad humana la que se convierte en tipo de la causalidad. Pero buscar en sociología, las causas de los fenómenos en las voliciones humanas, es ponerse en el peligro de caer de nuevo en los errores de ese método subjetivo que todo lo explica —o cree explicarlo— por medio de preceptos y de verosimilitudes tomadas del

sentido común. Si se trata de voluntades individuales, recaemos en el psicologismo que coloca en primera línea la acción de los «grandes hombres», y que hoy es considerado como insuficiente. Se ha dicho que son los grandes hombres quienes crean la historia: podríamos invertir la proposición, dice Sinets, y afirmar que es la historia la que forma a los grandes hombres. Al respecto, Schlesinger señala que: aun si se invoca la "voluntad colectiva", la explicación es insuficiente. No sólo esta noción es poco clara, sino no es explicativa puesto que, si la acción humana es realmente eficaz, sus efectos reales son además, en la mayoría de los casos, muy diversos de las intenciones subjetivas de quienes ejecutan esa acción.

Habría que distinguir, como ya se ha hecho a veces, diferentes formas de la noción de causa, aplicables todas a la explicación de los fenómenos sociales?

Con Enrique Berr tendríamos: a) la *causalidad bruta o determinismo*, fundada en el principio de que "nada nace de nada"; b) la *causalidad legal* que responde al *¿cómo?* antes que al *¿por qué?* y que nos lleva a la noción de ley; c) la *causalidad lógica*, cuyo principio es la "tendencia a ser" y que no debe ser rechazada por la ciencia de los hechos humanos. Con Wilbois se observa que a veces la palabra "causa" designa simples *condiciones materiales*; pero éstas no son causas propiamente dichas, son simples posibilidades, condicionan sin actuar; a veces se refiere la palabra causa a *elementos psicológicos*, tendencias o representaciones que son realmente causantes; en otras ocasiones se relaciona ese vocablo con *instituciones, formas sociales* que son causas a la manera de las causas formales, de las causas eficientes; en otras oportunidades tenemos que ver con *hechos iniciadores*, es decir, con hechos históricos que, a su alrededor, han logrado hacer cristalizar tendencias preparadas.

Todas estas diferencias son ingeniosas; las primeras nos parecen confusas, las segundas más positivas pero insuficientemente precisas. Las condiciones materiales son algo más que simples posibilidades ya que no se re-

fieren sólo a condiciones geográficas soportadas pasivamente por el hombre sino modificadas y aun parcialmente creadas por él. La eficiencia de los hechos psicológicos antes que resolver problemas presenta nuevos. Las formas sociales constituyen precisamente lo que se trata de explicar. En cuanto a los hechos iniciadores hay que tomarlos en cuenta cuando se trate, sobre todo, de explicar por qué tal suceso se produjo en tal momento determinado y no en tal otro, es decir, deben intervenir en la explicación histórica en la medida que ésta sea posible y no en la explicación sociológica.

No hay razón para dar en sociología a la palabra *causa* un sentido diferente del que tiene en las otras ciencias: las nociones de eficiencia, de potencia productora, la distinción, entre las causas que actúan realmente y las que son simples condiciones, no tienen significación alguna desde el punto de vista positivo. En ese sentido, como lo afirmaba Claudio Bernard, "la oscura noción de causa nada tiene que hacer en la ciencia; debe dejar su lugar a la noción de relación, de razón o de condición". La causa desde ese punto de vista no es otra cosa que la condición más general, más constante, la que la experiencia nos señala como ligada, al fenómeno que tratamos de explicar, por medio de una relación invariable, por lo menos dentro de determinados límites. Simiand dijo: no hay relación causal sino cuando existe regularidad de unión, sino cuando hay renovación idéntica de la relación constatada; el caso único no tiene causa, no es científicamente explicable.

A este concepto, los historiadores han opuesto el de la interdependencia social: "todo se une, afirma Hauser, en la vida social. En un momento cualquiera, en un pueblo cualquiera señalamos, entre las instituciones privadas, económicas, jurídicas, religiosas, políticas, etc., de ese pueblo, una estrecha solidaridad y las variaciones de esos diversos caracteres son concomitantes tanto en las especies sociales como en las animales".

Luciano Febvre, al discutir en *La Tierra y la Evolución humana* esos dos conceptos opuestos, declaró, contra

los sociólogos: lo que hay tras ese debate es, en último análisis, un concepto estricto, rígido, absoluto de la causalidad. Durkheim en sus *Formas elementales de la vida religiosa* afirmó que "para el sociólogo, así como para el historiador, los hechos sociales son función del sistema social del que forman parte; no se puede comprenderlos cuando de él son separados." Mauss dice: "nada se comprende si no se pone en relación con el todo."

El fondo del litigio es un concepto *mecánico* de la causalidad, concepto surgido de investigaciones elementales de la física. Es una noción según la cual las causas y los efectos estarían unidos no sólo *uni-linearmente* como lo están los eslabones de una cadena sino también *irrevertiblemente* de tal manera que el efecto producido por la causa no tiene, a su vez, acción sobre ésta. Es natural que en sociología no es posible aceptar ese concepto de causalidad: existe en esa ciencia, como lo indican Febvre y Berr, una preocupación constante de las repercusiones y de las interferencias. La noción de las *interacciones* causales no es desconocida por los sociólogos: recuérdese a Carlos Marx, a René Worms, a Bouglé, autores de diversas tendencias quienes formularon explícitamente esa noción de la *reciprocidad de las acciones causales*.

Los sociólogos comprenden que para separar esas interacciones es necesario determinar las acciones causales. Y aquí, la fórmula de Simiand adquiere vigor: o la noción de causa no tiene sentido preciso o no existe relación causal sino cuando hay regularidad de unión. Esas regularidades sólo pueden ser estudiadas por medio del método comparativo ya que sólo él permite elevarse por encima de los casos singulares siendo insuficiente el método puramente monográfico.

Eso lo veremos en el capítulo siguiente en donde estudiaremos los métodos sociológicos: el monográfico, el histórico-comparativo, el estadístico y el etnográfico. Por ahora, nos basta constatar que cuando la relación causal se concibe como recíproca, y no como unilateral,