

24 e  
.R.

# educación

## Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA.—Pedagogía Fundamental por Jonas Cohn. (página 256).

INFORMACIÓN METODOLÓGICA. — La lombriz de tierra por Ester v. de Tristán (Página 282).— Sugestiones para la celebración del Quince de Setiembre por Benjamín Herrera (página 286).— Centro de interés: La Habitación por R. de L. (página 292).

INFORMACIÓN SOCIOLÓGICA.—Los fundamentos de la sociología educacional por Walter Robinson Smith (página 298).

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA.—La formación de los hábitos por M. P. Guillaume (página 306).

DOCUMENTOS HUMANOS.— Temario del Congreso Panamericano del Niño (página 318).

65

€ 0.25

Abril, 1939

San José, Costa Rica

Imp. Española

# educación

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

No. 65

\* Undécimo Tomo \*

Abril 1939

## INFORMACIÓN PEDAGÓGICA

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

*Por* JONAS COHN

#### **L** a **lucha de las comunidades por la escuela.**

Todas las oposiciones entre los diferentes objetivos y métodos educativos han de conducir a una lucha por la escuela que no pasaría de ser un asunto interno de ésta, si no se creyesen con derecho a ella varias comunidades a la vez. Han llegado a constituir asuntos públicos los problemas escolares especialmente desde el momento en que el Estado moderno ya no se conforma con la inspección sobre las escuelas, sino que pretende reglamentarlas y determinarlas. En cuanto a esta lucha no hemos de adoptar aquí el punto de vista del político o del funcionario administrativo, sino el del pedagogo; pero hemos de tomar como punto de partida las relaciones que existen entre el Estado y la escuela, porque sólo así llegamos a darnos cuenta de la extensión y la violencia de dicha pugna.

**LAS PRETENSIONES DEL ESTADO.**— Mientras en Inglaterra las escuelas se desarrollaron durante largo tiempo con independencia casi completa del Estado y se iniciaba sólo hacia la mitad del siglo XIX la influencia y la protección de éste, en la Ale-

mania protestante, desde la Reforma, el Estado, en parte con la cooperación de los municipios, instaló, mantuvo e inspeccionó escuelas de todos los grados, universidades, institutos, escuelas de latín y al extenderse éstas, escuelas populares y de materias realistas. Los príncipes católicos apoyaban generalmente a la orden de los jesuitas, dejando a su cargo las universidades y los institutos, debiendo por lo tanto, aceptar su herencia una vez disuelta dicha orden. Este pasado explica la situación actual. Por medio de la enseñanza obligatoria y general, por las subvenciones del erario público, por los reglamentos escolares, por los exámenes y por sus títulos, tiene el Estado en Alemania una preponderancia amplísima en la instrucción pública. Es cierto que ha dejado cierta influencia a las municipalidades, pero sólo dentro de los límites trazados por él. Es cierto también que permite las escuelas particulares, pero éstas sólo pueden prosperar si a la vez se dedican a la preparación para los exámenes del Estado. Desde que se da a las muchachas una instrucción preparatoria para determinadas profesiones extradomésticas, la participación de la escuela particular en la enseñanza superior de las muchachas resulta casi nula. Aunque la estatificación de las escuelas no se desenvuelve en todos los países en la misma medida y manera, sigue progresando en todos ellos, hasta en Inglaterra, que durante mucho tiempo se había opuesto tenazmente a tal fiscalización. Si en Alemania la Iglesia católica no se opusiese a la omnipotencia del Estado en cuanto a la enseñanza, podría considerarse como reconocida universalmente tal omnipotencia que, a pesar de esto, ni cuenta con antigüedad histórica, ni es natural. Precisamente por la circunstancia de que aquí existe el peligro de quedar soterrados importantes problemas, es tanto más conveniente que examinemos la razón y el volumen de los derechos del Estado sobre la escuela.

No puede dudarse, en efecto, del derecho pura-

mente formal del Estado. Puesto que el Estado es la suprema de todas las comunidades objetivas, puesto que es soberano y dentro de su territorio se fija a sí mismo los límites de su actividad, posee, al igual que sobre todo lo demás, como sobre la vida y la muerte de sus ciudadanos, un perfecto derecho de determinación sobre la escuela. Ahora bien, esta tesis, precisamente por ser aplicable a todo, sólo tiene una significación muy reducida. Es cierto que no existe ningún derecho contra el Estado, puesto que todo derecho sólo es válido en virtud de la voluntad del Estado; pero esto todavía no significa que el Estado tenga la facultad real de convertir en ley cualquier arbitrariedad. El Estado ni es creador de los valores que lo sostienen ni determina los valores que han de tener validez. Por su carácter de organización real ha de acogerse en todo momento a la buena voluntad y a la fuerza de sus ciudadanos. Su valor lo alcanza por la pureza, la elevación de miras y la riqueza del espíritu que le anima. Aunque codetermina la voluntad, la energía y el espíritu, no los crea. Mientras que en sentido puramente jurídico-formal el Estado tiene por consiguiente la facultad, siempre que se atenga a las formas instituídas por él mismo, de intervenir en cualquier terreno de la vida, esta intervención está sujeta a límites tanto reales como exigidos. Si el Estado quiere reglamentar aquello que por su condición se sustrae a su poder, su acción será ilógica y conducirá al fracaso. Si interviene en aquello que sólo puede producir valores con independencia de él, su acción va contra estos valores y tendrá resultados contraproducentes. De conformidad con estas consideraciones el examen, al parecer, debería llevarse a cabo de tal suerte que se examine la relación que en un principio guardan las medidas del Estado con los resultados a que aspira la educación. Ahora bien, esta relación no es unívoca; hay maneras muy variadas de la intervención estatal, y sus efectos los codeterminan esencial-

mente las circunstancias históricas variables. Nos facilitaremos nuestro cometido si invertimos la cuestión partiendo, no de la controversia, sino del nexo positivo entre Estado y educación y si nos preguntamos por lo tanto en qué medida las diferentes misiones e intereses del Estado justifican su intervención en la educación. Aun admitiendo cierto antagonismo entre la libre espiritualidad y el Estado será preciso dar cima a las necesidades de éste: en la manera de su realización habrá que tener debidamente en cuenta la libertad del espíritu.

Por múltiples que sean las tareas del Estado, pueden resumirse desde tres puntos de vista: derecho, bien público y poder. El poder determina la esencia del Estado por cuanto aun el despotismo más ilegal e indiferente a la suerte y desgracia de los súbditos sigue siendo Estado mientras puede sostenerse. El derecho y el bien público, en cambio, determinan el valor del Estado, mientras que el poder sólo está justificado como portador de estas funciones y sólo es valioso en la medida en que personifica un espíritu nacional unitario. Entre los factores que confieren valores, el derecho es más terminante que el bien público. Un Estado como debe ser se distingue de la tiranía por el hecho de que posee una ordenación jurídica, que se aplica rigurosamente. El Estado-derecho protege todas las actividades de sus ciudadanos, permitidas en virtud de su constitución, exigiéndoles, en cambio, que se atengan a estos límites de lo permitido. Ha de aspirar como tal Estado a que todo ciudadano esté en condiciones de comprender las disposiciones que le atañen, de suerte que pueda observarlas. Dependiendo, además, del sentido jurídico de sus ciudadanos. En caso necesario impondrá la ley a la fuerza, pero todo poderío se quebranta si no acude en su auxilio la opinión de la gran mayoría de los ciudadanos. Ahora bien, estas dos condiciones vitales del Estado-derecho, o sea la comprensión de la ley y la

juricidad reclaman cierta influencia sobre la educación, particularmente en la actualidad, en que las leyes y los decretos han de variar frecuentemente y la juricidad no puede arraigar en una ideología religiosa tradicional. Es necesaria una difusión general de la escritura y la lectura, de la comprensión de la lengua oficial para que el Estado alcance realmente con sus leyes a todos sus ciudadanos. En el Estado democrático moderno, en que todo ciudadano codetermina a la vez la voluntad estatal, hace falta además un conocimiento general de las principales instituciones del Estado. A cada uno de los ciudadanos ha de educársele para ciudadano, ha de facilitársele el saber que políticamente le pone en condiciones de emitir juicio y la disposición y el espíritu de sacrificar su propia voluntad así como sus bienes materiales y privilegios al conjunto. De este modo el Estado como Estado-derecho tiene suficientes motivos para exigir cierta instrucción para todo niño e imponerla en caso necesario por sus propios medios. La instrucción obligatoria justificada de tal manera se convierte, en efecto, en la mayoría de los casos en obligación escolar. Puesto que además toda escuela crea un espíritu escolar, ha de exigir el Estado que éste sea legítimo. Mientras la primera misión es reconocida por todos, la segunda no suele ser atendida en absoluto con la suficiente atención. Se tiene buen cuidado de que en las escuelas no se divulguen doctrinas hostiles al Estado, se pide quizás también que se discuta sobre la necesidad y los beneficios de un régimen estatal, pero con esto sólo se aborda el lado intelectual de la juricidad y tampoco a éste se le atiende suficientemente. Sería mucho más importante formar un espíritu jurídico de la comunidad escolar. Claro está que esto no puede imponerse inmediatamente, como pasa con todo lo íntimo e ideológico, pero sí fomentar directamente por el respeto a todo derecho, prescindiendo de disposiciones que seguramente se contravendrían, y

por el rigor en la ejecución de las disposiciones legales. Una vez educados para la juridicidad el maestro y los padres, también adquirirá la escuela carácter jurídico. Mientras tanto debe gobernársela de conformidad con aquellos principios. Para que esto ocurra, debiera intervenir la inspección estatal (desgraciadamente, hace a veces todo lo contrario por la acumulación de disposiciones irrealizables).

El Estado-derecho ya necesita funcionarios y ha de cuidarse por consiguiente de su preparación, si no lo hacen otros. Y es más: seguramente deseará que sus funcionarios sean instruídos en sus institutos, porque de esta manera está en condiciones de determinar las influencias que se ejercen sobre ellos. Mucho más numeroso llega a ser el cuerpo de funcionarios en el estado-bien público.

Más indefinidos y discutidos que el derecho y la seguridad son los fines de bienestar público del Estado. La cuestión en qué consiste el bien de un individuo da margen a apreciaciones tan diferentes que la coacción al bien público ha de aparecer hostil y tiránica a toda autodeterminación. Distinto es el caso si el Estado implanta instituciones fomentadoras del bien público, que el individuo no puede proporcionarse. Claro está que también es fácil objetar que a todos se les obliga a contribuir a los gastos de estas instituciones, aunque el individuo no da ninguna importancia a su existencia. De ahí sigue que el Estado siempre ha de justificar sus fines de bienestar público por razones que ya no se fundan en el bien del individuo. Pueden encontrarse, si se introduce la nación como conjunto y su bien público total, que es ni mucho menos la mera suma del bien individual. El pueblo, ante todo, subsiste aun después de la muerte del individuo, y esta continuidad depende de la formación de la juventud. Así es que incumbe al Estado por lo menos atender a los niños en los casos en que los tutores a quienes incumbe esta misión en primer lugar, no son capaces o

no están dispuestos a cumplirla. Ya que todo ciudadano es miembro de la nación, puede exigírsele que contribuya a esta finalidad estatal, independientemente de si necesita y en qué medida las escuelas del Estado para sus propios hijos.

Los fines de poder del Estado justifican mucho más ampliamente la coacción y la previsión estatales; pero estos mismos fines parecen estar más allá de toda reflexión moral legal en el terreno de la mera y dura lucha por la existencia. ¿Pero existe en realidad sólo un contraste entre derecho y poder o no hay también un nexo positivo? Se suelen oponer el derecho y el poder, y a pesar de esto un derecho sólo será perfecto si puede imponerse, si le sostiene un poder. Ya en su calidad de Estado-derecho el Estado por lo tanto necesita también del poder para defenderse contra cuantos quieran violar su régimen legal o los diferentes derechos de sus ciudadanos. No supone nada práctico repetir con *Jacobo Burckardt*: "El poder es malo en sí." Ha de entenderse que el poder en todo su terror tentador es necesario para la realización del bien. Han de preocuparse de la conservación de su poder hasta los Estados que, como Suiza, renuncian por principio a una ampliación de su poder. Es Estado solamente aquel que puede defenderse. Si una nueva corriente de opinión reuniese a los Estados en una sociedad ordenada, el Estado aislado tendría siempre que subsistir en esta sociedad: cambiarían los recursos del poder (lo cual sería de suma importancia), la aspiración al poder se vería limitada por la verdadera necesidad del pueblo, pero el poder conservaría su importancia. También son inevitables los desplazamientos del poder mientras los Estados hayan de ser Estados nacionales y crezcan y disminuyan las energías de los pueblos. Una vez más reconocemos el estrecho nexo entre Estado-poder y Estado nacional. El anhelo de aumentar el poder sólo puede justificarse moralmente si ha de dar a

una nación atrasada por anteriores acontecimientos históricos la posibilidad de desenvolverse conforme a su fuerza interior. Por inmoral que sea por lo tanto la aspiración desmedida al poder, ningún Estado podrá renunciar a un poder que corresponda a su capacidad popular. Y por necesario que sea fomentar la aspiración a una mejor inteligencia entre las naciones, resulta dañosa la ilusión de haber logrado ya un estado a que aspiramos.

Entre las condiciones del poder sólo habrán de ocuparnos aquéllas en las que la educación puede ejercer influencia. No tomaremos, por tanto, en consideración la cifra de población, la extensión y la situación del territorio del Estado; se trata aquí de las cualidades fomentadoras del poder de los ciudadanos aislados, que podemos dividir en dos grupos: aptitud y carácter. La aptitud física del pueblo es la base del poder armado y su cuidado será tanto más importante cuanto más se reduzca el número de soldados. La intervención de América en la guerra mundial ha mostrado en qué poco tiempo puede darse la instrucción militar necesaria a una tropa diestra en los deportes. Creemos obvio mencionar que para el poder del Estado tiene suma importancia la capacidad de desenvolverse con éxito en la vida económica. Una vez comprendido esto no podrá pedirse ya—como lo hizo Lagarde—que aquello que sólo beneficia a esferas profesionales aisladas sea realizado por ellas también. Quien, por ejemplo, haya comprendido la importancia de los técnicos instruídos para la industria y por ende para la energía estatal, ya no considerará como despilfarro la creación de escuelas técnicas a expensas del erario público. Aun las aptitudes que no se traducen inmediatamente en resultados económicos incrementan el valor de un pueblo entre los demás. Cuando más aspiremos a la paz tanta más importancia tendrá para la posición internacional de una nación el renombre y el respeto que logre en cualquier terreno cultural. Ahora

bien, dependerá de su divulgación y además de la conducta unitaria, conscientemente nacional, pero no importuna de los compatriotas, si las aptitudes existentes han de lograr buena influencia o solamente provocan el odio y la envidia. Se ve que la aptitud necesita del carácter para obrar debidamente, pero este carácter es mucho menos accesible a las influencias estatales que la aptitud. Al Estado como Estado-poder no le basta la mera juridicidad que libremente se somete a toda ley y que en todas partes ayuda a realizar la legitimidad. El Estado exige que sus ciudadanos se sientan incondicionalmente pertenecientes a él. Se trata aquí del segundo aspecto del carácter gubernamental que antes hemos colocado al lado de la juridicidad, es decir, de la *fidelidad*. Esta fidelidad, por su carácter más íntimo, es mucho más difícil fomentarla con medidas de cualquier clase que aquélla. Sólo pueden obrar en este sentido los maestros que por convencimiento sean fieles al Estado, y aun ellos sólo en el caso de que no les haga oposición el influjo de la familia. Al Estado no le es posible controlar la fidelidad íntima al Estado. El Estado ha de ser de tal condición que cree la fidelidad en sus ciudadanos. En cuanto Estado tradicional conseguirá esto cumpliendo más o menos sus funciones siempre que el pueblo posea el sentimiento nacional; pero aun una administración bien dirigida sólo podrá reconciliar exteriormente a los sometidos por un dominio extranjero. Una vez despierto el sentimiento nacional en una nación minoritaria han de rechazarse moralmente las medidas del Estado encaminadas a suprimir este sentimiento por medio de la escuela, y tales medidas están a la vez condenadas al fracaso. La fuerza propagandista del propio espíritu nacional jamás puede fortalecer directamente al Estado, ya que la coacción siempre produce indignación aunque vaya aparejada con beneficios. Tampoco puede igualar las diferencias religiosas que ame-

nazan con desmembrar a la nación. El Estado es por consiguiente incapaz, precisamente en las materias de mayor importancia para él, de crear las fuerzas educadoras, y, por lo tanto, ya en su propio interés debería conceder la mayor libertad posible a las fuerzas creadoras de las demás comunidades y a cada uno de los maestros.

Está tan estrechamente ligada la guerra con la significación del poder para el Estado que tenemos que hablar aquí de su posición en la enseñanza y en la educación. Con frecuencia se acusa a nuestra escuela de participar en la culpa de la guerra mundial porque había despertado ideas guerreras; se exige para el porvenir que se evite toda glorificación de la guerra, que se suprima la afición de los muchachos a jugar a los soldados y que en la enseñanza de la historia se posterguen las guerras en beneficio del desarrollo cultural. El juicio sobre estas cuestiones dependerá indudablemente del concepto que cada uno se forme del movimiento pacifista. Quien no sólo desee la paz eterna, sino incluso la crea realizable, opinará de diferente manera que el que entiende que la guerra es inevitable y hasta necesaria para la prosperidad de los pueblos. Será imposible que el Estado admita solamente en sus escuelas a maestros de una sola significación. Pero será posible una cierta unificación a base de la verdad y del conocimiento de lo efectivo. Para esto hay que conocer los horrores de la guerra y sus consecuencias, y hay que eliminar como mentiras frívolas todas aquellas frases de "una guerra vivaz y alegre", todas las afirmaciones sobre la depuración moral producida por la guerra. Sería igualmente inveraz ocultar el hecho de que las guerras, hasta ahora, han determinado esencialmente la historia de la humanidad y que la aptitud guerrera seguirá siendo condición vital de un pueblo fuerte. Ningún pueblo que no pueda convertirse en juguete de cualquier arbitrariedad podrá renunciar a

la capacidad bélica, a la subordinación a un orden militar. No hace falta que esto, ni tampoco el reconocimiento de la trascendencia de la guerra, despierte el afán guerrero siempre que se exponga a la joven generación toda la gravedad de una lucha. El pacifismo teórico puede ser aprovechado fácilmente por agitadores hábiles para excitar la ira contra supuestos violadores de la paz. Lo que ha de eliminarse incondicionalmente es el erróneo concepto que tenemos del poder y de la importancia interior de naciones extranjeras. El conocimiento de la realidad, la capacidad defensiva y la voluntad de salvaguardar el Estado en la paz, han de ser el objetivo de la educación, y en este punto bien pueden unirse los amigos del movimiento pacifista y los escépticos en cuanto a su razón y éxito, siempre que las frases no ofusquen su sentido de la realidad y de la crueldad de la guerra. Ya sabemos que incumbe a la educación formar miembros de las comunidades existentes, pero en esto hay que despertar el sentido de un ideal de comunidad superior. Nadie podrá poner en duda que una Sociedad de Naciones legalmente constituida siempre que no encierre entorpecimiento, sino posibilidades para adaptarse al crecimiento y a la disminución de las naciones, es preferible a la anarquía entre los Estados. Tampoco es dudoso que actualmente no contamos con la seguridad de lograr esta aspiración. Quien, por lo tanto, no quiera ver a su pueblo como perturbador en el camino hacia una humanidad mejor, ni como botín de vecinos y rivales sin escrúpulo, ha de cultivar ya en la juventud la capacidad defensiva y el sentido pacifista, el conocimiento y, a la vez, voluntad la resuelta para la defensa de su propia nación.

EL DERECHO PROPIO DE LA ESCUELA.—La escuela es aún una comunidad que como tal desarrolla un espíritu propio. ¿No le correspondería regirse a sí

misma? Recientemente se ha hablado mucho de la autonomía de la escuela. Se ha interpretado en este sentido la unión cada vez mayor de los maestros incluso sobre la enseñanza y la disciplina. Sólo es capaz de regirse a sí misma una comunidad organizada. O se entiende por autonomía de la escuela la libertad de toda escuela para estructurarse y determinarse, o se piensa en una gran comunidad futura de todas las escuelas del pueblo, desde la escuela primaria general hasta la universidad; tal organización fatal de todas las escuelas—podría opinarse— dependería del Estado solamente en sus relaciones y derechos externos, fijando ella misma la influencia que habría de conceder a las iglesias y contando con gran preponderancia frente a las familias. Aparte de ser esto un ensueño del porvenir, aun en el caso de su realización siempre debería conservar el Estado cierta facultad de inspección, pues de lo contrario renunciaría a su soberanía. Si, finalmente, nos detenemos en la idea de que la escuela individual se determine a sí misma, se destacan aún más los límites de este poder. De una organización escolar general puede esperarse en todo caso que lleve a efecto sus postulados en la vida práctica, mientras que la escuela aislada siempre dependerá de las exigencias de la vida para la cual educa a sus alumnos. Y estas exigencias las codeterminan en gran parte las leyes y las disposiciones del Estado.

Aunque de antemano es evidente que la autodeterminación de la escuela tiene sus límites, no queremos decir con esto que no ha de reconocérsela dentro de ellos. Para examinar esto será mejor partir de nuevo de la función estatal. *Jellinek* divide las actuaciones ordenadas por el Estado en las que puede considerarse por todo su contenido como funciones estatales, tales como la sentencia judicial, el nombramiento de funcionarios, el plan de los ferrocarriles del Estado y en otras en las que el Es-

tado puede disponer el grado y la orientación, mas no la cualidad y el contenido. En el segundo grupo, a más de la actividad médica, hace figurar sobre todo las actividades del maestro y del profesor. La diferencia, por añadidura, no consiste en un poder, sino en un deber. Incluso en muchas actividades del primer grupo, el Estado ha de confiar en la aptitud y seriedad de los funcionarios, y aun en el segundo grupo quizás tenga el poder de determinar plenamente el contenido. Al igual que la Iglesia durante mucho tiempo prohibió el sistema de Copérnico, podría el Estado decretar que no se modificara para nada una disciplina determinada; pero en tal caso violaría normas que están fuera de su intervención justificada. El contenido de la enseñanza constituye una parte elegida según principios didácticos y por lo tanto muy limitada de la ciencia. Esta se halla sometida solamente a la norma de la verdad, y también la didáctica depende finalmente de conocimientos científicos. Si consideramos la enseñanza, no desde el punto de vista objetivo, sino del personal, el cuerpo docente y el alumnado forman una relación moral de carácter sumamente sutil e inestable, que de por sí se ve enturbiada por la condición de funcionario del maestro y que, cuanto mejor sea, menos tolera en lo particular la intromisión continua. Quizás se comprenda mejor que los límites del Estado no son aquí positivos, sino normativos, si se comparan con éstos la jurisprudencia y la magistratura. La jurisprudencia positiva ocupa entre todas las ciencias una posición privilegiada por el hecho de que su contenido lo establecen las leyes del Estado. Y a pesar de esto, también ella como ciencia es independiente del Estado. Sus conceptos y sus deducciones de las leyes estatales conservan validez independiente de la voluntad estatal mientras no se modifiquen las leyes. El magistrado ejerce su actividad en nombre del Estado, y por esto la suma Jellinek a las funciones estata-

les inmediatas. A pesar de esto, sólo ha de juzgar según su entendimiento y conciencia y conservarse libre de toda coacción estatal con respecto al contenido de la sentencia, pues aunque la legislación es un derecho estatal incondicional, la aplicación de la ley depende del juicio que merezca cada caso que está sujeto a normas lógicas y morales. No cabe duda de que es posible que la justicia la ejerza el Gabinete o el partido, pero de igual modo, todo el mundo está conforme hoy en que esto no debería ser así.

Si el estado está limitado moralmente en cuanto a la regulación de la educación, no se sigue aún de ahí que la escuela sea la llamada a llenar este vacío. Más bien hay que examinar antes su posición. Ya hemos expuesto que la Escuela no crea la ciencia; pero el objeto de la enseñanza, y especialmente en los cursos inferiores y medios, no es la ciencia propiamente dicha, sino un fragmento de ella adaptado a las tareas educativas de la instrucción y al grado de desarrollo del alumno. Esta adaptación tiene lugar en la escuela misma, en parte con ayuda de la pedagogía científica. Precisamente como sostén de esta adaptación, la escuela, en cuanto y mientras trasmite la misma materia en un mismo círculo cultural, constituye en todas sus formas coexistentes y transformaciones sucesivas una unidad ideal. Es necesario que esta unidad aproveche realmente sus experiencias y mejoras juntas, aunque pueda organizarse en unidades más determinadas y estrechamente relacionadas entre sí. Se forman también experiencias en cuanto a los efectos sobre el carácter y la vida interior, aunque aquí sería aún más importante el espíritu de la institución aislada. En tanto que de estas tradiciones se forma un método práctico de instrucción y educación, la escuela puede exigir al Estado libertad para aplicarlo y perfeccionarlo. Resulta difícil resolver la cuestión de a quién compete representar a la escuela, si es sólo

a los maestros o además de ellos a los ex-alumnos que siguen interesándose por ella y quizá también a representantes de los discípulos actuales. Cuando nosotros hablamos de la escuela pensamos, en primer lugar, en el cuerpo docente como elemento determinante. Los colegios ingleses y americanos son regidos frecuentemente por juntas de ex-alumnos y las "comunidades escolares" dan a los discípulos un derecho de codeterminación. Si la Escuela ha de representar la tradición y el progreso de un método educativo práctico, es indudable que la decisión ha de estar reservada a los maestros. La colaboración de los ex-alumnos posee el buen sentido de mantener el contacto con la vida que la experimentación en la vida sirve de control a la experiencia unilateral escolar. La colaboración obligada de los alumnos mismos o es una medida educativa o un medio para conocer el efecto de la escuela. De ahí se sigue que en todo caso ha de ser limitado el poder de los alumnos, pues no ha de permitírseles determinar la materia y el método de la enseñanza, aunque puede ser acertado escuchar su libre opinión sobre ello.

Una vez expuesto el sentido y las posibilidades de realización de una "autonomía de la escuela", podemos ahora abordar la cuestión de su derecho. Por lo que de pronto toca al objeto de la enseñanza podemos decir que no lo crea la Escuela, sino que lo recibe del arte, de la ciencia, de la cultura total. Ha de conocer esta servidumbre; una tiranía por parte de la Escuela sobre la investigación o la literatura, sería mucho más importante que la censura ejercida por el Estado, por ser más mezquina. Ahora bien, parece incumbir a la Escuela la selección de aquello que en cada grado ha de enseñarse, de la enorme y cada vez mayor cantidad de materia valiosa. En cuanto a esto tiene la Escuela funciones importantes: ha de vigilar para que a cada edad se enseñe aquello que necesita y solamente

aquello que le es provechoso; habrá de salvaguardar la herencia en épocas que rápidamente olvidan a los antepasados. La selección sin embargo, es determinada en todo caso por el objetivo pedagógico y éste jamás depende de la Escuela solamente. Lo que bajo determinadas circunstancias históricas han de saber todos los individuos o las clases directoras del pueblo, habrán de decirlo el Estado y la sociedad, aunque al magisterio asista sin duda el derecho de ser oído sobre los límites de las posibilidades y el valor educativo de toda materia. Distinto es el caso en la forma de la exposición, en todas las cuestiones de método; en tal caso el magisterio, como sostén de la práctica pedagógica y cultivador de la ciencia pedagógica, podrá ejercer su autonomía aprovechando siempre las voces que le llegan de fuera como incentivo para una revisión. Pero aquí tiene sus límites la actuación de una organización de maestros. Esta puede dilucidar por una discusión en común las opiniones; hacer investigaciones colectivas; estimular ensayos; señalar graves errores; caracterizar como tales a los yerros reconocidos; prohibir los libros de texto inadecuados. Lo mejor de la enseñanza, sin embargo, conserva un carácter tan personal, que también los métodos habrán de adaptarse a la individualidad de cada maestro. Constituirá misión de las asociaciones de maestros poner a salvo el derecho propio de cada uno de ellos y no restringirlo con resoluciones tomadas por mayoría. Un espíritu colectivo tiene mayor eficiencia que las disposiciones obligatorias. Ante este carácter personal de toda enseñanza ha de detenerse especialmente la actuación del Estado. El Estado puede impedir transgresiones graves y crear favorables condiciones exteriores, pero no una buena enseñanza. Y es más, las disposiciones restrictivas y de control fácilmente hacen aborrecer su actividad precisamente a los mejores maestros y rebajar el elevado trabajo personal al nivel de una mediocridad legal.

Lo que restringe la influencia estatal sobre la escuela limita a la vez, por consiguiente, la influencia «de la escuela» como conjunto sobre el maestro individual. Por mucho que haya de aspirarse a un fortalecimiento del espíritu colectivo de cada centro no hay que hacerse sin embargo ilusiones respecto a los dos límites de la autonomía de la escuela: queda en dependencia de las fuerzas creadoras y de los órganos directores de la cultura por una parte, y de la personalidad de los maestros, por otra.

Por su ser interior, la escuela nunca ha sido autónoma, ni tampoco en la realidad. Podría servir aquí como objeción el ejemplo de las universidades, pero sus estatutos también los hace el Estado, sus profesores son nombrados por el Estado, que generalmente, pero no siempre, toma en consideración las propuestas de las facultades. Disfruta, en cambio, de libertad completa el contenido de la enseñanza universitaria, mas ésta no es cuestión de la universidad, sino de cada profesor. El volumen de la enseñanza, por lo menos el de las conferencias principales, está limitado más o menos, aunque sólo de modo indefinido, por los reglamentos de examen; en cuanto a lo demás cada profesor sólo ha de justificar ante su conciencia científica el contenido de sus lecciones. Esta libertad la debe el catedrático a la circunstancia de que se presenta a la vez como sostén de la ciencia. La combinación de la investigación y la enseñanza se basa en el convencimiento de que sólo puede lograrse la cultura científica genuina por la participación en la investigación. Así la universidad como conjunto se convierte en representante de la ciencia investigadora y docente; ella no es «escuela», ni en el sentido de que su instrucción total sigue un plan armónico, ni en el otro de que propaga una tradición determinada, a no ser la general del espíritu científico. Existen en nuestras universidades «escuelas» que a veces tienen un centro local y a veces no; pero su

continuación no depende de ninguna organización y está a merced de la libertad y hasta de la casualidad. Esta escasa cohesión entre los elementos de la universidad sólo es posible porque se presupone en los estudiantes la madurez para la autonomía, pues a la libertad del profesor corresponde necesariamente la libertad del alumno a escoger el profesor y, en caso necesario, a cambiar de universidad. Si se impone al alumno un profesor habrá que ejercer también sobre éste el debido control para cerciorarse de que realmente explica la materia pedida.

Puesto que los maestros en la primera y en la segunda enseñanza tienen un derecho de coacción respecto a sus alumnos, no se les puede conceder la libertad de los catedráticos. El maestro ha de someterse al «plan de estudios» y esto tanto más cuanto más elemental sea el grado. También aquí serían convenientes transiciones a mayor libertad en los últimos cursos. El derecho del maestro a la libertad está justificado con respecto a su influencia educadora. El magisterio como conjunto habría de ser oído en todas las cuestiones escolares; ahora bien, su voto no ha de ser decisivo, por el hecho de que acarrearía el atropello de las minorías. Afortunadamente tampoco depende la enseñanza universitaria del acuerdo tomado por mayoría de todos los profesores. Pero cuanto más objetivos y reflexivos sean las deliberaciones y acuerdos del profesorado tanta mayor influencia lograrán.

En resumen puede decirse: la escuela no tiene derecho a una autonomía rigurosa ni como unidad de todas las escuelas, ni como instituto particular. En cuanto se trata de escuelas estatales, resulta esto de la soberanía del Estado sobre ellas. Pero también la escuela noestatal, por el hecho de que la escuela jamás es una comunidad creadora de cultura, sino sólo propagadora de ella, debe ser sostenida por comunidades culturales más originales, ya

sea directamente un instituto de estas comunidades (por ejemplo, escuela eclesiástica), ya eduque en nombre de la familia, pero en el espíritu de aquellas comunidades culturales mayores. En consonancia con esto está la situación real: las escuelas privadas, que no son escuelas eclesiásticas, caen fácilmente en grave y frecuentemente peligrosa dependencia de los deseos variables de los padres. En mejores condiciones, se encuentran las escuelas de fundación, ya que a éstas sus medios les permiten la independencia; en la medida en que los padres están conformes en principio con su método educativo, estas escuelas pueden desarrollarse en el detalle conforme a su espíritu. Pues es cierto que la escuela pide con razón una autonomía en cuanto a la educación misma y en particular el centro aislado, cuyos maestros deberían ser sostenidos y apoyados y no comprometidos en cuanto a esto por resoluciones e iniciativas de organizaciones de maestros. Y es más, el maestro individual, por mucho que esté obligado a coordinarse al conjunto del instituto, ha de conservar dentro de los límites de su enseñanza aquella independencia sin la cual es imposible la genuina y fructífera influencia educativa.

LOS DERECHOS DE LAS COMUNIDADES NO ESTATALES.— Las comunidades no organizadas, en cuanto el Estado no las representa voluntariamente, sólo pueden ejercer influencia sobre la escuela por medio de la familia o por el espíritu de la escuela misma. En el estado nacional, realizado de un modo ideal, el Estado es la organización del pueblo; aquí la escuela estatal coincide con la nacional. Nuestros Estados y también el Imperio Alemán se encuentran alejados de tal cohesión estrecha; Alemania comprende minorías de otras nacionalidades, aunque éstas sean pequeñas y, en cambio, deja fuera una parte importante del pueblo alemán. Ya que la unidad eclesiástica no domina más la vida; ya que las esferas

naturales de la familia grande y de la mancomunidad local han perdido una parte de su energía cohesiva; ya que el gremio ha cedido su puesto a otras asociaciones adecuadas, la nación es ahora la comunidad decisiva de la vida. Mientras que aquellas asociaciones más reducidas se conservan mediante la mera incorporación de la joven generación; mientras que la iglesia dispone del vínculo del culto, el único medio de que dispone la nación para su conservación consciente es la escuela. Ciertamente es importante que la lengua sea lengua materna, pero si su cultivo se deja a la familia sola se deshace en dialectos o cede en los conacionales dispersos a la lengua del ambiente prepotente. A la unidad consciente de la nación corresponde el cultivo consciente de los lazos y de su expresión más importante, el lenguaje, por la escuela. La escuela transmite la lengua común a todo el pueblo e impide que los dialectos se transformen en lenguas independientes. La escuela puede y hasta debe servirse del dialecto como medio; ha de cultivar el amor a todo lo regional y, por lo tanto, también al dialecto, pero ha de infundir a todo miembro del pueblo total el amor y la práctica necesaria para el empleo de la lengua literaria general nacional. Es un hecho histórico significativo que después del cisma eclesiástico y a la vez con el incremento de las literaturas del Renacimiento, todas las lenguas populares reclaman que se inicie la enseñanza, no con el latín, sino con la lengua materna. Es cierto que con frecuencia se aducen para ello razones de conveniencia didáctica, pero sólo tienen importancia si el objetivo valioso lo constituye el debido uso de la lengua popular y esto precisamente no era el caso en la Edad Media. La fuerza unificadora de la escuela, como escuela de lenguaje, no solamente actúa en el espacio, sino también en el tiempo: ha de esforzarse en hacer revivir en toda nueva generación a los grandes poetas y escritores del pueblo. Conviene por

lo tanto a la escuela un método conservador del lenguaje.

Por naturaleza el hombre siente apego al lugar de su niñez; si aprende a sentirse como miembro de su nación, la patria reemplazará a su tierra natal. La escuela es la que ha de familiarizarle con esta su tierra ampliada por la riqueza de sus paisajes y colonias, así como por la sucesión de su historia, que ya por sí sola facilita la comprensión de su forma cultural actual.

La escuela es nacional cuando en su cuerpo docente vive el espíritu nacional, desde luego siempre que las familias, aunque no tengan plena conciencia nacional, no se opongan por lo menos al espíritu nacional. De lo contrario surgen graves conflictos, que no dejarán de presentarse si se impone a minorías extranjeras la escuela de un Estado nacional. Ahora bien, por principio ha de concederse a todo pueblo el derecho a su lengua y a su costumbre. De ahí se sigue que han de concederse escuelas propias a las minorías nacionales. El Estado habrá de inspeccionarlas, pues ha de exigir que no se enseñen doctrinas hostiles al Estado y que se practique en grado suficiente la lengua oficial. Jamás se ha logrado la fusión forzosa de un pueblo extraño una vez despertado en éste el nacionalismo. La influencia de la superioridad de un gran pueblo sobre nacionalidades más pequeñas es mucho mayor si aquél prescinde de toda violencia y confía en las fuerzas pacíficas de la costumbre. Se sigue de estos hechos que a todos como hombres nos habría de llenar de orgullo, por molesto que pueda sernos como funcionarios públicos, el que el Estado obre no sólo moral, sino también prudentemente, si ofrece, mas no impone, los institutos del pueblo director, si permite una educación nacional a las minorías.

La educación nacional, empero, no significa desconocimiento o desprecio de otros nacionalismos. El hecho de que nuestros Estados no puedan realizar

en forma pura el ideal del Estado nacional, quizás nos señale un porvenir en que los pueblos, sin perjuicio de su individualidad, se reconocerán mutuamente como miembros de una humanidad cultural, de forma que en la medida en que esto sea necesario por razones de la convivencia o de la configuración terrestre, hasta puedan completarse dentro del mismo Estado. Es cierto que la escuela no puede crear este porvenir; ha de formar en esta época de lucha a hombres de conciencia nacional, pero también ha de apartar la falsa ilusión de ser el pueblo elegido. Una cosa es decir: «yo defiendo a mi pueblo incondicionalmente, quiero a todo trance conservarle y guardarle su posición en el mundo», y otra es afirmar: «solamente mi pueblo es un verdadero pueblo y no reconozco el derecho de otras hordas». La segunda máxima raras veces se presenta con toda su brutalidad, pero es tanto más peligrosa si adopta un disfraz idealista o se convierte en sentimiento natural. El dar a conocer el carácter de un pueblo extranjero en la escuela no ha de ser por lo tanto mero medio para conocer a sus adversarios, sino que ha de servir para vivir el valor intrínseco de su carácter.

En la Europa germanoromana la Iglesia ha sido la que ha salvado y perfeccionado la escuela de la antigüedad clásica, pero ha sido el Estado el que la transformó bajo el influjo de la «ilustración» en escuela general, es decir, en escuela popular. Aun reconociendo derechos históricos, no puede basarse en ellos el derecho de la Iglesia a la escuela, sino solamente en la necesidad de una educación religiosa. No cabe duda que hay religiosidad extraeclesiástica, pero por su carácter puramente personal el individuo sólo puede comunicarla al individuo. Si se reúnen devotos que profesan el mismo ideal están en vías de fundar una iglesia o una secta. Ahora bien, esto se logra raramente porque faltan la mayoría de las veces el contenido unificador objetivo y la

forma creadora de la comunidad de símbolo histórico. Así parece que dependemos de las iglesias antiguas, pero tampoco éstas en la actualidad son administradoras de la materia educativa; la ciencia es independiente de ellas y esta independencia la reconocen también las iglesias, si no, expresamente, si realmente. La técnica de la enseñanza se ha independizado. Aun allí donde las iglesias figuran aún como patronos de las escuelas, la enseñanza por lo tanto habrá de ser laica y sometida a control solamente para que no esté en pugna con el espíritu de la iglesia. La pertenencia a una iglesia ya no determina completa y concretamente el concepto de la vida y del mundo. Es por lo tanto imposible conceder a la iglesia un derecho coercitivo sobre las escuelas. En estas circunstancias han de acordarse compromisos, los que pueden intentarse o separando la enseñanza religiosa de la laica y dejando aquélla a la iglesia o dando la escuela la enseñanza religiosa, pero de conformidad con las normas de la iglesia, o, por fin, permitiendo al lado de las laicas escuelas eclesiásticas, sometidas a la inspección del Estado. Todos estos recursos resultan peligrosos: una enseñanza religiosa puramente eclesiástica es un cuerpo extraño en la instrucción pública laica, quedando sin influencia o corriéndose el riesgo de terminar en pugna con el espíritu del resto de la enseñanza. Si los maestros de la escuela han de dar la enseñanza religiosa, fácilmente se les plantea el dilema de enseñar contra su convicción o contra la iglesia. Será una injusticia contra los disidentes de las iglesias subvencionadas sostener iglesias eclesiásticas con el erario público; las escuelas genuinamente eclesiásticas que han de sostenerse de sus propios medios, difícilmente pueden soportar a la larga la competencia de las sostenidas por el Estado. Tampoco tiene el Estado interés en que sus ciudadanos de distinta confesión se crien desde la

juventud en estricta separación y sin inteligencia mutua. Hay que añadir a esto la posición distinta de las iglesias. La Iglesia Católica en virtud de su gran unidad, así como también del celibato y de sus órdenes religiosas, está en condiciones mucho mejores para sostener escuelas que la iglesia protestante, que de antemano y sobre todo en Alemania ha buscado el apoyo del Estado. El sistema alemán en vigor hasta ahora, hace obligatoria la enseñanza religiosa, dejándola a cargo de la iglesia en cuanto a los católicos, mientras que para los protestantes se coordina esta enseñanza con la enseñanza general. La escuela es confesional en gran parte de Alemania, es decir, los maestros pertenecen a una misma confesión, y se separa en lo posible a los alumnos según su confesión; en otras partes de Alemania existe la escuela simultánea con enseñanza religiosa confesional. Con pocas excepciones son simultáneas las escuelas secundarias. En interés de una educación unitaria se pronuncian a favor de la escuela confesional no sólo los círculos esencialmente eclesiásticos, sino también *Lagarde* y *Paulsen*. Se oponen a ella razones escolares técnicas: a las escuelas simultáneas se las puede dar en las pequeñas poblaciones una estructuración mejor que a las confesionales, que frecuentemente han de quedar reducidas a escuelas de uno o pocos grados. La escuela confesional desintegra además al pueblo y oprime a los disidentes. Por esta última razón se reclama con frecuencia la separación de la enseñanza religiosa de la escuela y por lo menos que no se obligue a ningún maestro a dar la enseñanza religiosa. Mientras que hay que apoyar incondicionalmente este segundo postulado en interés de la veracidad y de la conservación de fuerzas aptas para el magisterio, ha de objetarse a la segunda que dicha separación significa otra mengua para la influencia de la religión y que incluso disminuyen los cono-

cimientos religiosos. No puede suplir esta falta una enseñanza religiosa histórica puramente positiva y desconcertante por la abundancia del material. Así será conveniente mantener la enseñanza religiosa, eximiendo de ella a los niños a petición de sus padres, si éstos se declaran anticonfesionales. Pero habrá de evitarse que la pereza de los niños y el egoísmo de los padres de valerse de los niños para sus fines particulares impidan la asistencia a la enseñanza religiosa. Habría que crear por lo tanto una enseñanza compensadora, necesaria también por razones objetivas, para quienes no asistan a estas clases. Aunque el mero saber de religión no educa para ella, es indispensable sin embargo este saber para el anticonfesional. Es dudoso de si ha de darse la enseñanza moral a todos o sólo a los anticonfesionales.

La familia como comunidad educadora reclama, con razón, ser tenida en cuenta en todas las cuestiones religiosas. No se limitan a esto sus derechos sobre la escuela. Podrá exigir la escuela que no se perturbe la unidad de la educación especialmente en cuanto a moral. Habrá que evitar en todo caso el menosprecio de aquello que es sagrado para los padres. Esta norma protege también a los ideales políticos de índole muy variada. Aquí, desde luego, surgen graves conflictos. El Estado no puede reconocer en las escuelas dirigidas o inspeccionadas por él ideales que le ataquen, o sea los ideales anárquicos, como equivalentes a los de otros partidos. También en cuanto al ideal educativo será conveniente la concordancia entre la escuela y la familia y, por lo tanto, hoy son necesarios varios tipos de escuelas dada la diversidad de las opiniones sobre una cultura superior. La mayoría no ha de oprimir a las minorías. La mayoría puede llevar a cabo su propósito allí donde hace falta una resolución inmediata, mas no allí donde han de conservarse en

lento efecto las fuerzas personales. El derecho de la familia se funda en su actuación como comunidad educativa, alcanza por consiguiente a lo sumo hasta el cumplimiento de esta misión. No tiene derecho a descuidar ni a emplear en su propio provecho a los niños.

#### INFORMACIÓN METODOLÓGICA

## LA LOMBRIZ DE TIERRA

Por ESTER V. DE TRISTÁN

Como las lombrices de tierra son muy abundantes en los patios, terrenos húmedos y orillas de los ríos, será muy fácil, tanto para el maestro como para los alumnos, procurarse algunos ejemplares, en una corta excursión escolar, que servirán para un estudio preliminar. Algunos ejemplares pueden conservarse en un cajón con tierra húmeda, para terminar el estudio interno del gusano, en el aula de clase. Conviene también, disponer de un lente de aumento fuerte. *El buen éxito de la lección dependerá, en gran parte, de la concienzuda preparación, que el maestro haga del tema.*

a). Obsérvese la forma: es alargada y cilíndrica; hacia adelante disminuye hasta terminar en punta y con un pequeño ensanchamiento hacia esa misma región.

b). Mídase la longitud del ejemplar que se tiene a mano.

c). Obsérvese que la forma alargada y cilíndrica le permite enterrarse y vivir subterráneamente.

d). Póngase la lombriz en tierra suave y húmeda. Se observará que pronto principia a hacer un agujero con el extremo que termina en punta; este extremo es la cabeza, la que se mueve en todas di-

recciones. No tiene órganos visibles que correspondan a la nariz, orejas y ojos pero a pesar de esto, se da cuenta de los sonidos y debe tener alguna sensibilidad por los olores pues distingue bien su alimento. Da también señales de tener tacto y finalmente tiene cierto temor a la luz, lo que se comprueba del modo siguiente: durante la noche, las lombrices salen de la tierra y si se las acerca una luz, (buenos resultados dan los focos eléctricos) se esconden inmediatamente.

e). Obsérvese el modo de caminar. Se notará que la parte anterior se estira y se hace más delgada y el resto del cuerpo sigue moviéndose longitudinalmente, encogiéndose y estirándose. Observación: póngase una lombriz sobre un papel seco. Cuando ésta camina se oye un ruido especial producido por 4 dobles hileras de cerdas diminutas que se encuentran por debajo y a los lados del cuerpo, las que pueden verse con la lente fuerte.

f). Al examinar la lombriz se notará que su cuerpo está formado por un gran número de anillos. Los de adelante son más largos que los de atrás y el número total de ellos es de 120. Pasando la yema del dedo, a lo largo del cuerpo, de la cola hacia la cabeza, se sentirán las cerdas que facilitan, al animal, los movimientos hacia adelante.

g). Hacia la extremidad anterior del cuerpo se nota un cierto abultamiento que se reconoce por su color amarillento, algo convexo por la parte superior, plano y poroso en la inferior (Para el maestro: en este hinchamiento están los órganos sexuales. Las lombrices son hermafroditas, es decir, tienen los dos sexos en el mismo individuo).

h). Al sacar algunas lombrices, puede suceder que muchas de ellas se corten en dos y tres pedazos; varios de estos pedazos pueden continuar viviendo y reponer las partes perdidas hasta volver a conseguir su forma primitiva; este es un hecho muy notable.

i). Al tocar una lombriz se nota que el cuerpo está húmedo y cubierto por una materia viscosa que sale por los poros de la piel; por estas circunstancias no se le adhieren partículas de tierra y puede resbalar fácilmente en sus galerías.

j). Debajo de la piel, hay una capa de músculos circulares, que están conectados con las cerdas. Cuando estos músculos se contraen, mueven las cerdas y se fijan en el suelo, el cuerpo avanza y así continúa su marcha.

k). Si se deja una lombriz expuesta al sol o en el polvo, muere pronto. El polvo cierra los poros y el sol evapora rápidamente la materia viscosa.

l). La lombriz no tiene dientes y los alimentos son triturados por unas piedrecitas que conserva siempre en el estómago y que toma de la misma tierra (algo semejante ocurre con las aves).

m). Durante el día están ocultas dentro de la tierra pero en la noche salen de sus galerías en busca de alimento; en los patios y jardines pueden verse los montoncitos de excremento que dejan.

n). La lombriz penetra en el suelo por medio de la cabeza que tiene forma de cuña; esto si el terreno es suave pero si es duro, va tragado la tierra, de la que aprovecha los restos de sustancias orgánicas que contiene.

De los puntos anotados el maestro escogerá, los que a su juicio formen una lección completa, a fin de que el alumno, pueda después redactar algunas notas que deberán ser ordenadas, precisas y claras. Estas notas se escribirán en el tablero en la lección siguiente, una vez corregidas las faltas de redacción y ortografía (mucho se prestan estas lecciones para que los alumnos se acostumbren a redactar sus notas ordenadamente).

Terminada esta primera parte de la lección, el maestro agregará los cuatro puntos siguientes, de los cuales los dos primeros deberán desarrollarse por deducciones lógicas: 1º las lombrices son muy nu-

merosas y forman muchas galerías en todas direcciones. Por estas galerías penetra el aire indispensable para las raíces, y también el agua de lluvia. Como consecuencia de estos hechos, las plantas se desarrollan mejor. Las lombrices de tierra son pues, muy beneficiosas para la vida vegetal y desempeñan un papel muy importante en la agricultura. Las plantas que se siembran en terrenos compactos se desarrollan muy mal y tienen una vida raquítica.

2º. Al lado de estos servicios también pueden producir graves daños pero que se evitan fácilmente. Cuando muere una res o un caballo atacados por la terrible enfermedad llamada *carbón*, se les entierra en algún lugar, y este lugar resulta un foco de infección para los demás animales y aun para el hombre. La explicación de este hecho es muy sencilla: las lombrices de tierra penetran hasta el cuerpo del animal muerto, ingieren algunas porciones de él y después salen por sus galerías al exterior depositando junto con sus excrementos los microbios de la enfermedad. De este modo, estos microorganismos llegan fácilmente a los pastos y de allí a los animales sanos y al hombre. Este hecho es muy grave y podrá evitarse: será suficiente poner sobre el cuerpo del animal muerto una capa de cal; así las lombrices no podrán pasar y la enfermedad no se propagará. El inmortal sabio francés, Luis Pasteur, fue quien descubrió esta curiosa relación entre las lombrices y el carbón.

Este conocimiento será un fin práctico de esta lección.

3º. Pertenecen las lombrices de tierra al suborden de los Oligoquetos y al Orden de los Quetópodos que quiere decir pies en forma de cerda. Como tienen el cuerpo dividido en anillos se denominan anélidos y éstos a su vez pertenecen al Tipo de los Gusanos o Vermes.

4º. Además de la lombriz de tierra se han descubierto en Costa Rica otros Quetópodos semejantes

a ella, que viven en la madera podrida (*urrú de poró*), en los montones de hojas podridas, que se hallan a las orillas de los ríos y también en la tierra que existe en las plantas que tienen forma de embudo (*Bromeliáceas*) que crecen sobre las ramas de los árboles, a veces a alturas muy grandes. Es muy probable que en estos casos, los huevos de estas lombrices, son transportados de una planta a otra por medio de los pájaros. Así nos lo dice el naturalista italiano C. de Martiis.

## SUGESTIONES

Por BENJAMÍN HERRERA

*Para la celebración del 15 de Setiembre con los escolares, y con la participación del pueblo.*

La víspera, en las primeras horas de la noche reunidos en la escuela, se organizará un desfile, llevando estandartes con inscripciones alusivas, banderas y gallardetes, hachones encendidos, faroles etc.

Se les dirá que van a representar al pueblo de Guatemala, que en la noche del 14 de Setiembre de 1821 recorrió las calles dando vivas a la libertad, a la independencia, a Centro América libre y unida, y en la misma forma se organizará el desfile, encargando a los muchachos de voz más fuerte, para que inicien los vivas que serán contestados por todos, dentro del mayor orden.

En los lugares donde haya banda, la ejecución de marchas en ese desfile le dará mayor animación y entusiasmo, y a los maestros y escolares se unirá el pueblo que tomará parte en la manifestación.

Esta se dirigirá a la Capitanía General, que para el caso puede ser la Jefatura Política, Agencia de Policía, Kiosco si lo hay, y al llegar al

punto designado redoblarán los vivas, el agitar de banderas y estandartes, y se oirán voces: "¡Que salga el Sr. Gainza!" "¡Deseamos que nos oiga el Sr. Capitán General!" "¡Que salga!"

Un muchacho caracterizado previamente se presentará, y entonces los "vivas", "¡abajo las cadenas!" "¡queremos nuestra libertad!" y otras frases similares se dejarán oír con mayor intensidad.

De entre la multitud surgirá uno que representará a don José Cecilio del Valle, a los gritos: "¡Que hable el señor del Valle!" y dirá:

Señor Capitán General, guatemaltecos:

Henos aquí en demanda de nuestra libertad.

Consideramos que ha llegado el momento de sacudir el yugo español, y esperamos que Vuecencia no se opondrá a nuestra justa demanda.

Los pueblos, como los hombres, llegan a una edad en que no necesitan tutelaje, máxime si va acompañado de cadenas.

Durante más de tres siglos han estado estos países en poder de España. Es muy poco el progreso de que podemos ufanarnos y al pedir hoy, con toda la energía de nuestro espíritu, nuestra emancipación política, sin trabas ni cortapisas, es porque deseamos ardientemente gozar de la libertad a que todos tenemos derecho, y marchar solos por el sendero de la vida republicana.

He dicho.

(Palmas, vítores, agitar de banderas al terminar. Puede intercalarse un canto patriótico).

Gritos: "Que hable don Francisco Barrundia" "El Sr. Barrundia" ¡Que viva! Sube a la tribuna el Sr. Barrundia entre vítores y palmas).

Sr. Brigadier Gainza, señores:

Mi ilustre maestro el Ldo. del Valle ya os ha declarado con palabra cálida, lo que significa esta manifestación.

Es un pueblo que, consciente de lo que significa la libertad, está ya cansado de soportar las cadenas de la esclavitud, y quiere romperlas y tomar su puesto entre los pueblos libres.

¿Os opondréis? No lo creemos. Bastará con que consideréis el olvido en que nos tiene la Madre Patria.

Bastará con que penséis en que vuestra oposición significará la ruptura de hostilidades, la efusión de sangre de hermanos, hermanos en el idioma, en las aspiraciones, en los ideales.

Bastará con que penséis en que seréis el único responsable de la hecatombe que sobrevendrá, y tal vez paguéis con vuestra vida la incomprensión de los ideales de la libertad.

Pero no... no os opondréis. Estáis demasiado vinculado con nosotros. Nos separaremos en masa con vos a la cabeza.

Así lo esperamos y así os lo pedimos con la energía que nos da la fe en el triunfo de la democracia.

He dicho.

(Vivas, hurras, agitar de sombreros y banderas, un canto patriótico. A continuación voces: "Que hable el Sr. Gainza" "Que hable el Capitán General." "Que hable".)

(Sube a la tribuna en medio de un silencio profundo).

Guatemaltecos:

He oído vuestras justas demandas. Considero muy natural este anhelo vuestro, sobre todo después de haber visto cómo muchos países han obtenido ya su libertad.

En mi calidad de representante de S. M. el Rey de España, debería oponerme a vuestra pretensión...

(Interrupción del pueblo agitando las banderas,