

educación

Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA. — El método Decroly aplicado a la escuela, por Luis Dalhem.

INFORMACIÓN METODOLÓGICA. — La Música en las Escuelas Primarias de Costa Rica, por José J. Vargas Calvo.

LA NUEVA EDUCACIÓN. — Los treinta puntos de las Escuelas Nuevas, por Amanda Labarca Hubertson.

13

Enero, 1935
San José, C. R.

₡ 0.25

IMP. ESPAÑOLA

educación

Organo de la Asociación de Inspectores
y de Visitadores Escolares

No. 13

:-:

Enero de 1935

INFORMACIÓN PEDAGOGICA

EL MÉTODO DECROLY APLICADO A LA ESCUELA

Biografía del doctor Decroly.—Con esta simple nota biográfica, sólo nos proponemos señalar algunas líneas de la vida del hombre que ha puesto toda su ciencia y todo su amor al servicio del ideal de la escuela, por el que luchó con tanto entusiasmo.

El doctor Ovidio Decroly nació el día 23 de julio de 1871. En 1896 se doctoró en Medicina en la Universidad de Gante, con premio extraordinario. Con el espíritu inquieto y deseoso de aumentar su cultura, marchó a Berlín y París, para más tarde regresar a su patria a fin de consagrarse totalmente al problema de la educación, única base firme del progreso social.

Mas entre las múltiples cuestiones de la pedagogía, guiado por su gran corazón, se interesó principalmente por elevar la posición social de un gran grupo de niños, hasta no hace muchos años abandonados, no ya sólo por el legislador, sino hasta por los mismos educadores, y fundó en 1901 el Instituto de enseñanza especial para retrasados y anormales, en Uccles (Bruselas), donde elaboró una pedagogía apropiada a la variedad de casos que se presentaban, cuyos éxitos y experimentaciones le animaron a aplicar los mismos métodos y procedimientos en una escuela para niños normales, que abrió en 1907 en la

calle del Ermitage, de Ixelles (Bruselas), con el lema «La Escuela para la vida y por la vida», y tres años más tarde otra en Schaerbeek, calle Vergote, que tuvo que cerrarse el segundo año de la guerra por dificultades económicas.

En 1912 se le nombró Profesor de los cursos de enseñanza especial y Director de la Sección de Psicología de Orientación profesional, realizando una interesantísima labor, cuya influencia se extendió a todas partes.

Dos años después, en medio de las grandes preocupaciones de la guerra, cuando su misma casa fué saqueada, en colaboración con un grupo de filántropos y pedagogos, organizó la obra de protección a los niños abandonados, el Hogar de los Huérfanos, de la que se le nombró presidente, y en cortísimo tiempo fundó once orfanatos en Bruselas y diez en otras provincias belgas, siendo ésta la mejor institución del mundo en el género.

En sus últimos años recibió el nombramiento de profesor de Psicología del niño en la Universidad y de Higiene para los estudios del doctorado en la Facultad de Medicina.

Su método se ha extendido por toda Bélgica y aún por otras naciones, principalmente en América. Murió el 12 de setiembre de 1932.

Notas preliminares.—El método Decroly ha sido experimentado por vez primera en la enseñanza oficial de Bruselas hace unos quince años en la Escuela número 7, rue Haute; después, algunos años más tarde, en la Escuela número 10, rue de Rollebeeck, bajo la dirección de M. Smelten.

Después de un eclipse muy largo, reapareció en la Escuela media C (para niñas), y por fin nuevamente en la Escuela número 10.

Durante el año escolar de 1920-21, se ha hecho un ensayo oficialmente en muchas escuelas de la capital.

Esta tentativa ha mostrado la necesidad de una guía para evitar los errores de la inexperiencia.

Nosotros la ofrecemos a nuestros colegas deseosos de intentar el ensayo del método de los centros de interés, interpretación basada en el espíritu del plan de educación del doctor Decroly y de los principales trabajos de psicología experimental del sabio profesor de la Universidad de Bruselas.

Hemos ensayado la adaptación de los elementos a la didáctica. Van citados en el texto de los capítulos que siguen.

La experiencia ha sido seguida, la vez primera en una clase compuesta de alumnos que repetían curso, y la vez segunda, con un grupo de niños procedentes del Jardín de la infancia, no escogidos, y sin número limitado; en suma, una clase ordinaria.

Los exámenes mentales con los tests de Binet han mostrado que, aun en el segundo caso, la homogeneidad de la clase era casi nula. Además, cinco alumnos salidos de la escuela fueron reemplazados por doce nuevos en distintas épocas del año escolar. Estaba, pues, lejos de constituir la clase de experiencia, pero fué el mejor modo de intentar el ensayo.

Hay que agregar que todos estos niños provenían de medios populares de la calle Haute, que no pueden compararse con los de la burguesía, que tienen a su disposición profesores especiales y cuyos padres son cultos.

Una experiencia victoriosamente intentada con un «material clínico» tan defectuoso, debe constituir un argumento sólido en favor del método Decroly.

No nos proponemos exagerar la nota. Mostramos los resultados de una experiencia seria, leal, sincera, con el cuidado constante de no asustar a los que quieran ensayarla.

Pero no nos hemos limitado a establecer la adaptación del método a un medio escolar idéntico al nuestro.

Esta guía está redactada de tal manera que pueda

aplicarse a los alumnos más capaces, material y físicamente, siguiendo la explicación detallada al comienzo de la segunda parte.

De otra parte, tenemos ya en cuenta el estado actual de nuestros edificios escolares, sin jardín de cultivo, sin campo de arena, con los malos pupitres y los pobres patios de recreo que respiran tristeza.

No hemos querido sobrecargar al maestro con el trabajo que exige la confección del material nuevo.

Fuera de lo indispensable, los mismos alumnos construyen o buscan los objetos educativos.

Creemos haber realizado así un trabajo que hemos juzgado bastante práctico. Además, la exposición de la metodología del sistema Decroly, pone a disposición de nuestros colegas la preparación detallada de los ejercicios para el primer año.

Hemos omitido voluntariamente el curso de moral.

Creemos que los cursos platónicos de moral no cambian en nada la mentalidad de los individuos. La experiencia ha demostrado hasta ahora, que la mejor educación moral consiste en hacer adquirir buenos hábitos.

Toda la misión educativa del maestro está así definida y no son los discursos ni los ejemplos pueriles y ficticios, los que harán mejor el «homúnculo».

No obstante esta omisión voluntaria, repitámoslo, esperamos que el presente trabajo será bien acogido por nuestros colegas, sobre todo por los más incrédulos.

Que hagan éstos la experiencia. Así, colaborarán al ensayo de renovación de la escuela, intentado por el doctor Decroly.

Mientras que la naturaleza es tan bella, dice en sustancia Rabindranath Tagore, se impide al niño contemplarla y se le enmurala durante los más bellos años de su vida.

Nuestro clima caprichoso exige murallas; pero en el interior, nimbemos la obra educativa de una aureola de benevolencia sonriente; dejemos extenderse las risas de los niños deseosos de vivir.

Definición del método Decroly.—La sociedad tiene el deber de poner al niño en las mejores condiciones posibles para educarse.

De una parte las obras de asistencia proveerán a las necesidades fisiológicas; y la escuela, de otra parte, deberá transformarse para dar alimento intelectual, teniendo en cuenta la evolución mental y las reacciones psíquicas del niño.

Esta transformación de la escuela no se opera sino por la introducción de nuevos métodos. Hay que notar que, casi simultáneamente en el mundo entero se han creado las escuelas de experimentación. Estos ensayos esporádicos están lejos de ser empíricos. Pueden citarse a Montessori (Italia), Reddie y Badley (Inglaterra), Demolins y Georges Bertier (Francia), doctor Hermann Lietz (Alemania), Rabindranath Tagore (Indias Inglesas), Decroly (Bruselas), que han dado nuevos impulsos sin previo acuerdo.

El doctor Decroly, de Bruselas, ha realizado un sistema escolar que, al principio, estaba destinado a los niños anormales. Los procedimientos más perfeccionados han sido aplicados en seguida a los escolares ordinarios. El ensayo que hemos hecho de ellos durante muchos años, nos permite afirmar las preciosas cualidades de este procedimiento de enseñanza.

Se ocupa de las diversas influencias que actúan sobre el desarrollo; respeta los derechos del niño; admite la individualización de la enseñanza (programas y métodos), y se basa en la psicología.

La psicogénesis nos muestra de un modo perentorio que no todos los niños pueden ser parecidos. Sorprende la variedad tan completa entre los niños, a términos que es necesario considerarlos como otras tantas individualidades. Por consiguiente, es necesario individualizar los programas y los métodos. Debemos pedir igualmente una mayor individualización en la escuela. El trabajo libre y personal en ella, es una aplicación, pero no debemos contentarnos con esta individualización en la

práctica; debemos respetar esta *individualización* en la *comprensión* y la adquisición de los conceptos.

Estos serán adquiridos en gran número por un cerebro bien constituido; pero una inteligencia mediocre recogerá siempre algunos. Respetando esta individualización, es necesario favorecer su aparición y enriquecerla con medios apropiados. Resultan de ello, dos consideraciones principales.

De una parte, la enseñanza absorberá mucho material. Este material será *intuitivo*, no en grabados, sino en seres u objetos reales. Se hará uso de estos juegos educativos de que Seguin, Montessori y, sobre todo, Decroly, nos han dado las fórmulas y que en realidad son nociones presentadas bajo una forma atractiva. Hay que subrayar la importancia de los trabajos manuales que son el medio más poderoso para exaltar y respetar las individualidades.

De otra parte, toda la lección comprenderá ejercicios en que los niños podrán afirmar su carácter personal. No se tratará, pues, de obtener trabajos idénticos para todos, en no importa cuál materia, sino realizaciones diferentes de cada individuo, constituyendo éstas un estado de abstracción. Estos estados se complicarán lenta y progresivamente, porque no podemos desconocer la repugnancia instintiva del niño para la abstracción; lo simple, lo abstracto, no existe en la naturaleza, donde todo es complejo, sintético.

Debemos hacer constar que la enseñanza definida en los programas actuales no se inspira mucho en estas consideraciones. En efecto, las nociones que han de inculcarse son presentadas en orden arbitrario, sin enlace, sin cohesión. Las ocho o diez lecciones diarias que comprende el horario tratan de ocho o diez nociones diferentes que no tienen entre sí ninguna relación. Además, el horario es tan poco elástico, que es difícil hacer otra cosa.

El análisis psicológico de la formación de los conceptos pide que una noción, por el contrario, sea trabajada en todas sus ramas, es decir, que todas las ramas

deben asociarse para reforzar la noción que se trata de adquirir.

William James, ha dicho: «Los alumnos, quienes quiera que sean, son en todo caso pequeñas máquinas de asociación. Educarlos, es organizar en ellos determinadas tendencias, asociando las unas a las otras. El sistema de asociaciones será tanto más rico cuantas más asociaciones del individuo con el mundo exterior se completen».

Hay que favorecer estas asociaciones sobre las cuales se basa el método Decroly. En vez de llamarle método de los centros de interés o de concentración, se le denominará más lógicamente método de asociación de las ideas.

No hay que creer en efecto, que el método Decroly se limite a renovar la enseñanza de la lectura. El fin es más vasto. Interesa no solamente el programa, sino también los procedimientos metodológicos.

II. EL PROGRAMA.—El método de asociación de las ideas se ocupa de los intereses del niño, las necesidades inherentes a su ambiente, sus necesidades naturales, sus necesidades de defensa y sus necesidades de trabajar. El conocimiento, por el niño, de sus necesidades, es, pues, el fin a que debe tenderse, y el medio para conseguirlo es el estudio del ambiente en que aquél vive. Las materias de enseñanza dependerán, pues, de dicho medio ambiente, o de otro modo, el programa tratará del niño en el medio social (la escuela, la familia, la sociedad); el niño en relación con los animales; el niño en relación con los vegetales; el niño en relación con el universo (sol, astros, etc.)

Este programa se divide en centros de interés que a su vez son analizados y se subdividen en centros más restringidos, que llamaremos asuntos, para evitar confusiones. Estos asuntos son tratados en todas las ramas de la enseñanza.

Una gran objeción que oponen los profanos al método Decroly, es que es difícil, sino imposible, aplicar

este programa a los seis años de escuela primaria y de hacer concurrir en él a todas las materias.

Aplicando el principio de asociación de las ideas, ¿por qué, cuando se estudien las relaciones entre el niño y los minerales, en la construcción de una casa, por ejemplo, no puede hacerse intervenir a la historia y a la geografía, es decir, a las nociones de tiempo y de espacio? Actuando así se profundizará en la cultura y se abandonará esta enseñanza superficial que no dá más que un barniz de instrucción y abandona el desarrollo armónico de las facultades intelectuales. Pero es evidente que a esta enseñanza, como a las demás, hacen falta bases sólidas y que no debe comenzarse este vasto programa sino cuando el niño esté acostumbrado a la observación, sepa emitir juicios sencillos y leer.

En la concepción personal del Dr. Decroly, emitida en el curso de conversaciones personales, este programa debe ser precedido de un «curso preparatorio». Este curso preparatorio nos dará el enlace entre el Jardín de la infancia y la escuela primaria, que están hoy separados, aunque parezca extraño, por un, espeso muro. Sería conveniente *froebelianizar* un poco los dos primeros años de la escuela primaria.

Estas dos primeras etapas son, a nuestro juicio, las más importantes. Hay que asentar sobre sólidas bases el edificio escolar, so pena de fracasar. Las huellas que se impriman en el cerebro en esta época serán indelebles. Es preciso, por tanto, que se acerquen todo lo posible a la perfección. Además, como se trata de enseñar a leer y escribir, es evidente que no puede seguirse a ciegas un programa y que hay que saber por anticipado cuáles son los textos en que hay que apoyarse para hacer adquirir el mecanismo de la lectura.

La interpretación que hacemos del método propuesto para el primer año es un programa bien claro y definido. Al cabo de un año, los alumnos de mediana inteligencia saben leer y podemos, para el segundo año, alterar un poco la rigidez del programa. Este se inspi-

rá entonces un poco más en las observaciones ocasionales que hallarán siempre bases en el programa de primer año.

Este es muy sencillo: expone el diario de un escolar durante un año y debe comenzar por la escuela.

Cuando se trata de alquilar una casa se visitan antes todas sus dependencias. Los niños deberán pasar lo mejor de su vida en este medio ficticio de la escuela: deberán explorar el edificio desde los sótanos a las buhardillas.

El programa se divide en cinco grandes centros:

A. El niño y la escuela.

B. La alimentación.

C. Los vestidos.

D. La vía pública.

E. La casa paterna.

Cada uno de estos centros de interés se subdivide a su vez:

a) La escuela y la clase;

b) Las comidas, las legumbres, los animales que comemos, los frutos que comemos;

c) Los vestidos, los sombreros, los calzados, la ropa blanca;

d) La calle, los medios de locomoción;

e) Los muebles y la iluminación interior.

Cada una de estas subdivisiones se divide de nuevo en centros restringidos o asuntos.

A. EL NIÑO Y LA ESCUELA.—a) *La escuela*; camino de la escuela, el aula.

b) *La clase*; antes de la clase, después de la clase. Acostarse en la casa.

B. LA ALIMENTACIÓN.—a) *Las comidas: el desayuno*: poner la mesa para el desayuno, preparar el café, preparar el desayuno, el desayuno, el pan, hacer pan; la harina, la cocción, después del desayuno. *La comida*: poner la mesa para la comida; hacer la sopa; mondar las legumbres; la cocción, etc.

b) *Las hortalizas*: la patata, el nabo, la zanahoria, el puerro.

c) *Los animales que comemos*: la carne de (vaca, cordero, cerdo), y otra (conejo, gallina, pato, pescado), la vaca y el cerdo, el cordero y la cabra, el conejo y la gallina, el pescado, el pato.

d) *Los frutos*: la naranja, la castaña, el limón, la frutera.

C. LOS VESTIDOS.—a) *Los trajes*: los trajes (en los niños): coser un botón, los vestidos de papá, los vestidos de mamá, los vestidos de invierno.

b) *Las prendas para cubrir la cabeza*.

c) *Los calzados*.

d) *La ropa blanca y la lejía*.

D. LA VÍA PÚBLICA.—a) *La calle*: la casa y la escuela, la dirección, la calle de núm, los almacenes y sus rótulos, la iluminación de la calle.

b) *Los medios de locomoción*: el carro y el automóvil, el tranvía eléctrico y el coche, el carrito del panadero, la carretilla, la bicicleta y el avión, el tren de viajeros y el de mercancías.

E. LA CASA PATERNA.—a) *Los muebles*: la cocina, el dormitorio.

b) *El alumbrado*: el gas, el quinqué de petróleo, la bujía, etc.

De tiempo en tiempo convendrá abrir un paréntesis e introducir un asunto de actualidad que no pueda pasarse en silencio: las fiestas de Pascuas, una ceremonia importante, por ejemplo. Este corte en el programa invierte todo lo más un día.

Es de notar que en este programa, la asociación se realiza no solamente entre todos los asuntos, sino también entre todos los centros. De otra parte, un nuevo gran centro de interés suele tener raíces en otro grupo. Así, en el momento en que estudiemos los medios de locomoción nos acordaremos del buey y de la carreta (véase los animales que comemos), del panadero y de su

carrito (véase el pan), de la frutera y de su carrito de mano (véase los frutos); cuando describamos el interior de la casa nos acordaremos de las comidas, la cama (véase A. La escuela: el dormitorio en la casa), el guardarropa (véase C. Los vestidos); cuando cosamos un botón, pensaremos en la lana del cordero (véase B. La alimentación: los animales que comemos). etc.

Decimos que el programa no puede ser ocasional, pero puede mostrar alguna oportunidad. Así, los centros de interés concernientes a los vestidos se colocan en los meses de invierno; los de los frutos, en la estación correspondiente; los que exigen numerosas excursiones, durante los meses favorables a estos ejercicios.

El programa de segundo año será más oportunista aún. Los niños saben leer; es, pues, inútil prever los menores detalles bajo el punto de vista de la adquisición del mecanismo, de los textos de lectura. Puede irse adelante, pero los centros desarrollados se apoyarán siempre en los de primer año. Un ejemplo: en otoño se estudiará un centro indicado, los frutos. Nos basaremos en las nociones de primer año para profundizar en el asunto: los frutos que comemos, los que no comemos y comen los animales, etc. Se ve la posible extensión del centro de interés.

III. EL HORARIO.—Es necesario suprimir de una vez el horario-mosaico, como existe actualmente, y adaptar el trabajo escolar al niño, en vez de someterse a una yuxtaposición empírica de las materias, a una minuta sobre el tiempo de clase. Esto no quiere decir que se prescindan en absoluto del horario, pero es necesario para introducir la individualización en la enseñanza, para hacer la enseñanza «a la medida», hacer el horario más elástico y ajustarlo a las circunstancias: interés o fatiga del escolar, tiempo más prolongado para las realizaciones, etc.

Es necesario también dividir el trabajo en relación con las materias, y con las reacciones psicológicas y fisiológicas.

Para cada cuestión de los centros de interés, las lecciones se convertirán en una serie de ejercicios que se clasificarán en tres grandes grupos: ejercicios de observación, ejercicios de expresión (comprendido en ellos la asociación) y ejercicios sobre los números y las formas.

IV. LA OBSERVACIÓN.—Ferriere subraya la importancia de los ejercicios de observación:

«Asestar el juicio del niño sobre el mayor número posible de hechos concretos, permitirle adquirir una experiencia de la vida que encamine su voluntad hacia las mejores circunstancias nuevas, en que se halle colocado; todo esto por medio de sanciones naturales (no sustituyendo la autoridad por sanciones brutales — peligro de muerte — o que se manifestaran en un período de tiempo prolongado — como los abusos de las bebidas, etc.—) es precipitar el progreso del niño, es disminuir en él la prolongación y gravedad del período de anarquía relativa y orientarle lo más directamente posible hacia la autonomía de la razón y de la voluntad».

Esto está de acuerdo con lo que dice Hegel: «Durante la primera edad, sólo por medio de impresiones, es como pueden desarrollarse los juicios».

Las ideas, los conceptos, todo lo que hace la educación y la instrucción, dependen, pues, de *la observación por los sentidos*. No es de hoy cuando se reclama esta base a la enseñanza. Basta citar a Francisco Rabelais preconizando la observación directa; Juan Locke, cuya frase célebre contiene todo un programa: «Nada hay en la inteligencia que no haya estado antes en los sentidos», etc.

Y porque no hay pensamiento que no derive de una sensación, pregunta Comenio: «¿Por qué en vez de libros muertos no abrimos el libro vivo de la naturaleza?... El fundamento de toda ciencia consiste en representarse en los sentidos los objetos sensibles, de modo que puedan ser comprendidos con facilidad». (Prefacio del «Orbis pictus»).

Este tema es repetido por nuestros modernos, pero

poco aplicado. La observación debe constituir la base de toda noción, y es necesario que sea lo mejor posible. La mejor observación es aquella en que intervienen directamente mayor número de sentidos. Los sentidos son los instrumentos de la observación y de la adquisición de las nociones. El mejor de estos instrumentos es incontestablemente la mano, puesto que su campo de acción es el menos limitado; el ojo viene en segundo lugar, el oído en tercero. Además, estas observaciones directas favorecerán de un modo sensible el desarrollo de la atención, tan fugaz en los alumnos de corta edad.

Marcelo Prévost ha dicho esta frase tan justa: «Cultura intelectual del niño, hasta los siete años: se resume en el desarrollo de la atención». Y esta es la llave de oro de la primera educación.

Para obtener de ella el mejor rendimiento es necesario que los instrumentos sean manejados por su propietario; es decir, es necesario que la mano sea dirigida por el cerebro del niño y no por el del maestro, de donde resulta que la enseñanza dejará la mayor libertad de trabajo al escolar. Se trata, pues, más bien de *creación* que de *copia servil* y descubrimos entonces toda la importancia del trabajo personal.

El niño utiliza maravillosamente los resultados de sus observaciones y de sus experiencias personales. La palabra, la marcha, todas las adquisiciones que hacen la alegría y el orgullo de los padres, ¿no tienen algo de prodigio, de milagro? Es preciso convenir en que el niño a los seis años, cuando entra en la escuela, no es un ignorante.

Muchas personas creen que el niño debe aprenderlo todo en la escuela, y dicen que ésta debe formar ésto, desarrollar aquello, etc. Es atribuir a los maestros una misión sobrehumana, es un espejismo lisonjero en el que se complacen las incompetencias.

En realidad, el niño que entra en la escuela no es una tabla rasa. Muchas nociones abstractas son adquiridas por él mismo sin intervención del lenguaje. Los pa-

dres clarividentes han tenido la sensación de que el niño no se educa en la escuela, ni en todo el período escolar de los cinco años. El niño a los seis años sabe aproximadamente todo lo que es preciso para vivir una vida fisiológica. Fijémosnos en que Binet pide a un niño de seis años (que nunca estuvo en la escuela) contar trece objetos, mostrándolos. Además, los estudios de Decroly y de la señorita Degand sobre la evolución de las nociones de cantidad, han demostrado que el niño de cinco años tiene la *noCIÓN* de los cinco primeros números.

¿Cuál es desde entonces el papel de la escuela? La escuela se limita a coordinar los conocimientos adquiridos en el momento en que el niño puede hacer abstracciones de un orden elevado. En otros términos, la escuela debería enseñar a pasar lógicamente los diversos estados de abstracción y de generalización y por este motivo lógico, a adquirir símbolos. Entre éstos, la lectura ocupa un lugar primordial.

Pero la escuela no puede olvidar la gran importancia de los ejercicios de observación. Estos deben reunir las cualidades enunciadas anteriormente. No serán ejercicios con el fin de afinar una agudeza sensorial dada, sino ejercicios de sensación directa, a los que serán asociados en todo lo posible los sentidos. No se tratará de observaciones superficiales, sino de un paso metódico de la síntesis al análisis, profundizando lo posible, pero quedando siempre al nivel de los niños.

Se examinará hasta el menor detalle y, si la vista y el tacto no bastasen, se hará intervenir la descripción gráfica por medio de croquis que pondrán de manifiesto las lagunas en la facultad de observar. Se podrán introducir también ciertas nociones concretas que hallarán su empleo en el porvenir. Así, por ejemplo, durante la observación de la naranja y del limón, algunas gotas de éste harán enrojecer el azul de tornasol; cuando se haga hervir agua para hacer café o cuando se cueza la sopa, podremos hacer experiencias sobre la fuerza expansiva del vapor de agua, que serán repetidas cuando observe-

mos las locomotoras en la estación o en el campo. ¿Por qué no completamos entonces las observaciones con una sencilla experiencia haciendo saltar un tapón de corcho que tape una probeta en la que hierve agua? Estos ejemplos bastan para comprender todo el partido que puede obtenerse de los ejercicios de observación.

Además, al comienzo del año, servirán para disciplinar la atención, tan fugaz, de los alumnos. Sin esta disciplina de la atención, no es posible efectuar un trabajo escolar serio.

Los ejercicios de este género que presentan más interés son las observaciones sobre los animales vivos. Los acuarios y los terrarios se dispondrán en clase y se examinarán con frecuencia. En la primavera, los semilleros puestos en vasos o floreros, sobre los pupitres, serán un medio poderoso de observación para desarrollar la atención. Para los ejercicios de atención visual de principios de año, remitimos a los lectores a los *ejercicios colectivos de atención visual* reseñados en *La Educación de los niños anormales* por Alice Descoedres. Pueden multiplicarse estos ejercicios empleando otros objetos materiales. Por ejemplo, en el ejercicio consistente en colocar en línea los alumnos por orden de talla, pueden emplearse carretes, cajas, botellas, etcétera, para colocarlas según su altura, ancho, grueso, aumentando gradualmente su número.

Es necesario agregar a éstos otros ejercicios de memoria visual sobre objetos o grabados que preparen el trabajo de los clichés visuales de lectura.

Uno de los principales ejercicios está inspirado en un test de Binet y Simón, que sus autores abandonaron en la escala mental definitiva. Se presenta al niño un cartón comprendiendo trece grabados (13 es el máximo observado), durante treinta segundos. Se oculta y se pide que citen los grabados vistos. Estos grabados pueden estar dispuestos en series: escenas, personajes, animales, objetos, etc. Puede citarse su número o bien hacer elegir en una serie de grabados aislados el grabado correspon-

diente. El lector hallará, a propósito de otros ejercicios, útiles indicaciones en la obra de la señorita Descoendres, ya citada.

Estos ejercicios de observación sobre la atención y la memoria visuales son indispensables para la preparación a la lectura. Pueden ser repetidos durante muchos días, introducidos después en el horario de los días siguientes, junto con los ejercicios de lectura.

V. LA EXPRESIÓN.—Acto seguido deben expresarse las ideas proporcionadas por la observación. Estos ejercicios son los llamados de expresión. Este nombre no es adecuado porque resulta muy vago. Comprende: la expresión verbal o elocución, la expresión gráfica (lenguaje gráfico y dibujo), la lectura, la escritura, la ortografía y la ejecución por el trabajo manual (modelado, cartonería). Hay que agregar los juegos motores y los ejercicios de generalización.

Estos ejercicios de expresión, mejor que todos los demás, muestran las diferencias notables entre los niños, pero es necesario que guarden en su ejecución caracteres netamente individualizados. Serán, pues, estrictamente personales y el maestro se abstendrá en absoluto de ayudar a los alumnos en sus trabajos para que éstos resulten más perfectos. Se sabe que los alumnos no hacen los trabajos con perfección; si éstos aparecen perfectos, el puesto de los niños no estaría en la escuela. Vale más obtener un modelo mal hecho, pero ejecutado por el mismo niño, que un modelo perfecto en el que el niño no ha colaborado apenas. Conviene subrayar una vez más la enorme importancia de los trabajos manuales que son el medio más poderoso para exaltar y respetar las individualidades. Además, no nos cansaremos de repetir que toda lección debe comprender ejercicios en los que los niños puedan afirmar su carácter personal. Debe procurarse obtener trabajos idénticos de todos, en cualquier materia, pero conservando en cada uno la característica de la incipiente personalidad del niño.

VI. EL LENGUAJE GRÁFICO Y EL DIBUJO.—El dibujo en la escuela primaria debe basarse en el estudio psicológico del lenguaje gráfico y la evolución de la aptitud gráfica.

No se trata de ejercicios de dibujo lineal: líneas rectas, verticales, horizontales u oblicuas, cuadrados divididos según diagonales o medianas, etc.

El dibujo comprenderá el croquis tomado del natural y los ejercicios del lenguaje gráfico. El programa de la villa de Bruselas expresa muy bien lo que hay que entender por esto: «Después de una lección sobre el gallo, por ejemplo, el maestro hará reproducir este animal por el dibujo. El trabajo de corrección consistirá en hacer rectificar los defectos resultantes de una observación insuficiente. Se procederá al efecto, bien por comparación entre los trabajos de los alumnos o por un nuevo y rápido examen del animal. Conviene que el trabajo del niño no se reduzca a una simple copia; es necesario que sea realmente la experiencia de su pensamiento».

¿Cuántas veces se ha realizado este propósito?
¿Cuántas veces bajo el torpe pretexto, manifiesto u oculto, de obtener bellos cuadernos, el maestro no se limita a hacer copiar del croquis o dibujo modelo?

¿Qué vale un bello cuaderno en la vida de un hombre?

El croquis tomado del natural debe ser asociado al ejercicio de observación. Los ejercicios de lenguaje gráfico (representación de ideas o de escenas observadas) ilustrarán los ejercicios de observación, los textos de lectura copiados en el cuaderno y los libros de lectura compuestos por los alumnos. Además, deben constituir un ejercicio preparatorio para la escritura. Se hará gran uso de ellos, porque como los trabajos manuales, reflejan muy bien la personalidad del niño.

Además de los dibujos impuestos, los alumnos tendrán un cuaderno especial donde podrán pintarrapear a su capricho, cuanto quieran. En esto, estamos de acuerdo con el programa antes citado. «Los niños, sin excepción, hacen intentos de dibujar. Este gusto se pierde cuando se aplica un método que cohibe en vez de desa-

rollar el espíritu de iniciativa y la espontaneidad. En todas las clases, los maestros deben estimular a los alumnos a dibujar espontáneamente; les invitarán a que les muestren los trabajos y les señalarán los defectos».

VII. LOS JUEGOS MOTORES.—Conviene introducir en el horario juegos motores. Consisten en imitar acciones. Estas imitaciones pueden presentar grados de dificultad: una imitación abstracta de memoria. Se imitará así a la mamá que hace el café o que monda las legumbres, al barrendero que barre la calle, al sastre que corta, cose, repasa los vestidos, etc. Estos ejercicios no duran más que algunos minutos; disciplinan y coordinan los gestos de los niños, asocian los movimientos a las ideas. Son preciosos para ciertos individuos en quienes la inhibición de los reflejos es débil o presentan inaptitudes motrices.

Estos juegos motores pueden ser ampliados en escenas y rondas colectivas, cantadas y representadas en música. Se hallarán algunos de ellos en la preparación de lecciones.

VIII. EL TRABAJO MANUAL.—El trabajo manual es un instrumento de cultura de los más importantes, no solamente desde el punto de vista técnico, sino, sobre todo, desde el punto de vista psicológico.

La metodología debe tener presente que una noción concreta no puede hacerse abstracta pasando brusca-mente del primer grado al último sin transición. Hay que dosificar la adquisición de la abstracción, haciendo intervenir medios atrayentes: uno de ellos es el trabajo manual. Komensky (Comenio) (1592-1671), puso ya de relieve toda su utilidad en el «Nuevo Método». «Aprender, dice, es progresar desde una noción conocida a otra desconocida; hay que considerar en esto tres cosas: lo conocido, lo desconocido y el movimiento intelectual para pasar del primero al último», y para eso hay que agregar «al espíritu que piensa» y «a la lengua que habla», «la mano que produce».

Hay que ser también muy circunspectos en la atribución de la palabra, del lenguaje, a los conceptos rea-

lizados y desconfiar del verbalismo en los niños. Observaciones hechas con algunos niños han demostrado que ciertos anormales han engañado a veces a los maestros, con una conversación rica en palabras y pobre en ideas. De otra parte, no es admisible que de una sola lección se deduzca una generalización. La idea general debe fundarse en una serie de lecciones referidas o hechos particulares. El niño clasifica espontáneamente los calzados, los sombreros, los vehículos. Por poco que le ayude una ejecución en trabajo manual, verá que basta una palabra para designar esta clasificación, y quedará creado el concepto. Este modo de proceder invita al alumno a clasificar y le enseña a proceder con orden y método en sus producciones.

El trabajo manual debe, pues, ir asociado a los centros de interés y proporcionar los medios de realizar la construcción del material empleado, ya se trate de representar seres vivientes u objetos inanimados.

Hay que abandonar completamente los ejercicios fröbelianos contenidos en el programa del grado inferior; esos modelos que se obtienen por un cierto juego de manos aplicado al plegado y recortado, del que el niño no comprende ni ve el origen y que de pronto le representan formas instructivas que no le atraen, formas de belleza que no son del todo bellas y formas de vida que no son sino fetos.

Es necesario que el trabajo manual de los dos primeros años se inspire en los procedimientos educativos experimentados en los Jardines de la Infancia de Bruselas.

Para la cartonería debe indicarse en lo posible la técnica general de todos los oficios: recortar la primera materia, trabajarla y darle la debida colocación. Hay que inspirarse en los *tests* de juicio mecánico del doctor Decroly. Estos *tests* consisten en abrir y cerrar cajas con cerraduras cada vez más complicadas, en desmontar y reconstruir juguetes. Así, para construir una silla no se recortará un cubo para obtener las piezas de manera que estén ligadas al asiento, constituyendo un todo con él, sino que se construirán las patas, el asiento y el res-

paldo y después se unirán en la misma forma en que lo hace el carpintero. Es cierto que la materia prima que ha de recortarse debe reducirse o presentar una cierta forma, de manera que puedan obtenerse por el plegado los elementos o partes que han de ser unidas, sobre todo al principio, cuando los niños no saben servirse aun del doble decímetro. Los cartones se pegarán con cola de harina o de dextrina.

Los modelos no pueden derivarse de ningún modo de las formas del primer don de Frœbel: el cilindro, la esfera y el cubo. Además, desde el punto de vista técnico hay que evitar el modelado redondeando la pasta entre las palmas de las manos o sobre la tabla de modelar. El modelo hecho de este modo pierde una gran parte de su valor educativo. Los dedos son los que deben trabajar, prescindiendo de toda otra ayuda.

Los trabajos del modelado se prestan muy bien a la coloración. Puede coloreárseles con creta de color, pulverizada, o por la aguada, cuando el modelo está recién terminado. Cuando construyan los niños animales, re presentarán los ojos con pequeñas cuentas de vidrio incrustadas en la pasta; las patas por medio de palillos de dientes, que no se recubrirán en el gallo y el cordero.

Además, en un modelo podrán asociarse la cartonería, el modelado y el dibujo. Un ejemplo: el carrito de la frutera se hará en cartón; los rayos y el eje serán dibujados sobre las ruedas; la frutera, el perro y las frutas serán modelados. Todo debe concurrir a obtener una realización lo más perfecta posible.

Se emplearán además todos los materiales que puedan encontrarse. Además del papel y del cartón se usarán cajas de fósforos (carritos, carretillas, locomotoras, vagones, etc.); carretes ordinarios (ruedas, lámparas, etc.); carretes de películas fotográficas (ruedas, pedestales); soportes de manguitos para mecheros de gas (doseles, butacas); semillas de sahuco (perlas para pantallas, etcétera).

Para la ilustración de los cuadernos, para completar un modelo o para hacer una generalización completa, se

recortarán grabados en los catálogos de los grandes almacenes. Así podrán ponerse vestidos en el guardarropa, tenderse ropa a secar en las cuerdas, colocarse una olla en el fogón, una cafetera en la mesa, etc.

IX. LA LECTURA.—Todo sistema de enseñanza es juzgado por los padres y educadores según los resultados y los progresos realizados en la lectura. No hemos de examinar lo que esta creencia tiene de erróneo; pero para satisfacción de los interesados, es necesario introducir la lectura desde el primer año.

«Los métodos de enseñanza deben inspirarse en el principio de que lo que es simple en el sentido habitual de la palabra, puede no ser concreto, e, inversamente, que lo que es concreto puede no ser simple».

Si estudiamos los diversos grados de abstracción en la evolución mental, vemos que el niño de corta edad no ofrece más que los grados rudimentarios de la abstracción.

La noción de la naranja (síntesis), será adquirida antes que la noción de forma, de color, de sabor (análisis).

La de silla (síntesis), antes que la de respaldo, asiento (análisis).

La adquisición del lenguaje evoluciona del mismo modo. La mamá que enseña a hablar a su hijo, ¿le insufla en la nariz los sonidos y las articulaciones (análisis)? Le habla, es decir, le hace frases (síntesis) que el mismo niño analizará en palabras.

La evolución mental va de la síntesis al análisis. La adquisición de lenguaje es una prueba de ello y nosotros opinamos que la adquisición de la lectura y de la escritura debe seguir la misma evolución.

Por otra parte. Comenio en su «Nuevo método» nos dice que es necesario ir de lo fácil a lo difícil; de lo simple a lo compuesto. Esta afirmación parece en contradicción con nuestro propósito: de la síntesis al análisis. Apliquemos la proposición a la psicología del niño. Hemos dicho que éste conoce la naranja, la silla (síntesis), antes que la forma o el color; el respaldo, el asiento (análisis). La experiencia ha demostrado que ocurre

lo mismo con la abstracción simbólica, como la lectura. Para mentalidades hechas la letra es más sencilla que la palabra; la palabra más sencilla que la frase.

Para mentalidades infantiles, la frase es más sencilla que la palabra y ésta más que la letra. Esta es la mejor razón para reemplazar el actual método analítico de lectura por el método sintético o ideo-visual. Este sólo sigue el proceso de la evolución mental del niño para quien lo simple es la síntesis y lo compuesto el análisis. Hay que suprimir la mayor parte posible de abstracción a la lectura, puesto que ésta debe basarse en ideas lo más concretas posible.

En el vasto sistema de los centros de interés que comienza cuando los niños tienen seis años, es difícil adaptar esta enseñanza desde la primera lección, con los métodos de lectura existentes.

Ha sido preciso buscar un método de lectura completamente nuevo y éste es el que constituye la gran innovación del sistema.

Actualmente se enseña a leer por el método llamado de las palabras normales. Estas, descompuestas, proporcionan en cada caso un sonido, que asociado es el germen de la sílaba y después de la palabra.

Otros métodos menos recientes precinden de las palabras, no conservan más que sílabas y se caracterizan al oído por un sonsonete particular del silabeo, denominado el sonsonete de la escuela.

Esta enseñanza completamente abstracta en la que *ba-be-bi, cela ne veut rien dire* (que no quiere decir nada), parte de la letra como en las palabras normales, pasa por las sílabas, después por las palabras, para llegar finalmente a la frase.

El método de las palabras normales sale al encuentro de la evolución mental del niño. Dar sonidos analizados es hacer una abstracción prematura, es anticipar esta evolución. Es el escollo que no se evita suficientemente en la escuela y que hace tan poco atractiva para los niños la enseñanza de la lectura. Marcel Prévost

comprueba que «es perjudicial, por ejemplo, hacer leer al niño antes de los ocho años».

Además, en un ambiente bilingüe donde el vocabulario es muy pobre, como en Bruselas, valdría más no comenzar la enseñanza de la lectura hasta el segundo año, reservando el primero exclusivamente a ejercicios de observación y a la formación y enriquecimiento del vocabulario. Ahora bien, sin atractivos, ¡cuántos esfuerzos perdidos por el maestro, cuántos fastidios ocasionados al alumno! Juan Aicard ha puesto en verso estas molestias en *La Lección de Lectura*:

«Señor Juan, usted leerá hoy el alfabeto. Oigo aun esta palabra que causaba mi enojo. Tenía seis años, me gustaban los bellos libros de estampas, pero me fastidiaban y no quería seguir esos largos renglones que ennegrecen las páginas. Este trabajo no me divertía y, por lo tanto, lo rechazaba».

Además, descomponiendo estas palabras normales, el espíritu del niño no trabaja, el maestro se hace la ilusión de que el alumno ha vencido la dificultad: pero en realidad es él quien ha realizado el trabajo cerebral y él ha proporcionado los frutos a los alumnos.

El método visual o ideo-visual de la lectura es completamente opuesto a este procedimiento. Parte de la frase entera para pasar a las palabras, después a las sílabas y después a las letras. Y lo que tiene este procedimiento de notable es, que los niños aprenden a leer antes de conocer el nombre de las letras. Además, la lectura es más rápidamente adquirida que con los otros métodos.

Al principio, esta concepción desvía todas las ideas adquiridas. ¿No se ha llegado al alfabeto chino de los 24.235 signos, que comprende tantos caracteres como palabras hay en el idioma?

La lengua francesa es esencialmente visual. El oído no interviene casi nada en la lectura. Nosotros no podríamos ni leer ni escribir el francés sirviéndonos del oído.

Resulta que es necesario asociar la idea a la pala-

bra (véanse los homónimos); de aquí la denominación de ideovisual que se da al método.

La idea debe asociarse íntimamente desde el principio a la lectura de la frase. Es este elemento el que servirá de base, y los niños leerán las frases desde la primera lección de lectura. ¿No es esto natural? Recordemos que el espíritu del niño es sintético, que para él la frase es más fácil que la palabra y ésta más fácil de comprender que la letra. Las fases de adquisición del lenguaje verbal nos muestran que esto es así. El párvulo no oye ni sonidos ni articulaciones, pero le hablan, oye frases enteras que descompone, cuyos elementos repetirá al principio de un modo incomprensible. Lo mismo ocurre con la escritura y con la lectura.

El alumno separa fácilmente las palabras al cabo de algunas lecciones. Los alumnos más listos hacen este ejercicio al fin de la primera o la segunda lección. Para los menos aptos se necesitan ocho días; con los anormales este período es aún más largo.

Está permitido, si no proporcionar al alumno la idea y anticipar así el proceso psíquico, ayudarle por lo menos en su tarea.

Las frases proporcionadas, contendrán siempre el mismo elemento. Este será aislado y reproducido en las frases (tres como máximo), del día siguiente, que a su vez deben proporcionar un nuevo elemento para aislar.

Ejemplo: *mamá* prepara el café, *mamá* corta las tostadas, *mamá* sirve el café.

La lección siguiente: Por la mañana como una *tostada*.

Mamá, corta una *tostada*.

Mi *tostada* es buena.

Además, se hará notar que una de las tres frases de la primera lección se ha reproducido acompañada de otras dos de la lección siguiente. Se obtiene así, no solamente una base para la lección, sino también una asociación que hace más lógico el encadenamiento de los textos. Este recuerdo de palabras debe hacerse también en las lecciones posteriores para obtener repeticiones

múltiples. Los textos que hemos compuesto tienen muy en cuenta esta exigencia.

Al cabo de algún tiempo, el alumno reconoce perfectamente los elementos de la frase, posee la *noción* (insistimos sobre esta palabra), de que una frase no es una unidad sino que es descomponible en partes.

Las frases que de este modo se proporcionan al alumno, se escriben en bandas o tiras de papel. Cada alumno recibe de este modo tantas tiras como frases hay. Una vez que haya adquirido la noción de la palabra, un ejercicio consistirá en cortar las tiras; primero para quitar los elementos que han de aislarse; más tarde para recortar todas las palabras, reconstruir la frase; y más tarde aún, componer otras frases por medio de las palabras recortadas. En sus ratos de ocio, los alumnos inteligentes juegan espontáneamente a esto.

El niño procederá del mismo modo con las sílabas. Mediante un trabajo psíquico espontáneo, la comparación entre palabras que tienen una sílaba común le llevará a aislar esta última. Una vez establecida la nueva noción de que la palabra no es una unidad sino que puede descomponerse igualmente, el alumno tratará de hallar las sílabas en las palabras. Durante este trabajo es cuando se podrán establecer comparaciones entre los niños disciplinados y los que no han sido sometidos a este sistema de disciplina. Su espíritu inquieto e investigador hará descubrimientos en los símbolos abstractos de un texto de lectura, descubrimientos en los que no se habrá fijado tal vez el maestro. En esto, será éste superado por el alumno.

En algunas ocasiones equivocarán los alumnos, al leer, la significación; así, dirán, por ejemplo, tostadas, por pan; linterna, por farol, etc., y viceversa. Esto prueba que la lectura es ideológica. Esta fase de adivinación desaparece en cuanto los alumnos leen sílabas.

La noción de sílaba la adquiere el alumno, por término medio, al cabo de dos o tres meses. Desde entonces se le ayudará en su tarea coleccionando los grupos de

palabras con sílaba común. Se formarán cuadros como los de los ejemplos siguientes:

mamá—malo—maleta—mano, etc.
cuna—cubierto—cuña—cubeta, etc.
espejo—carpeta—sopera—ropero, etc.
estaca—petaca—hamaca—cloaca, etc.

Las sílabas comunes a todas las palabras se escribirán en tinta de distinto color, para que se destaquen. Estos cuadros pueden hacerse con tiras de colores, en el encerado, en hojas de papel negro o gris, o en otro medio que resulte rápido.

Cuando en el curso de la lección manifiesten los alumnos un recuerdo vago de la sílaba, se volverá a repetir el cuadro correspondiente, con lo que se refrescará la memoria. Volviendo entonces al elemento primitivo, se insistirá y se pedirá al alumno que cite frases que contengan palabras con la sílaba que interesa conocer. Este ejercicio que parece difícil, se hace sin dificultad alguna en las clases superiores: las respuestas surgen en todas partes, aún estando en un medio escolar como el de Bruselas, *donde la lengua maternal es un dialecto y donde abundan alumnos de regiones bilingües*; y dichas respuestas no son siempre frases estudiadas en el curso de las lecciones.

Las sílabas aisladas deben conservar su valor entero como las palabras. Así, la palabra *manta*, no estará compuesta por ma-n-ta, sino de man-ta. La primera sílaba se tomará de *manco, mandar, mancha, etc.*

El mismo proceso psíquico procederá a la noción de letra. El alumno deberá conocerla antes de saber su nombre. Un día, un alumno, viendo escrito en la pizarra el nombre *mona*, exclamó fijándose en la letra *m*: «es la misma que hay en mamá». Esta nota típica muestra claramente que había sido adquirida la noción* y que sólo faltaba consolidarla mediante ejercicios apropiados. A partir de este momento, el niño se esforzará en conocer otras letras, como hizo antes con las sílabas.

En la frase hay una serie de palabras cortas, como la, los, el, un, o, en, de, a, y, etc., que tienen una significación propia, pero que componiéndose solamente de una o varias letras, ayudarán al niño a descomponer en sílabas o en letras.

Las letras mayúsculas se emplearán en los nombres propios que constituyen clichés enteros y no pueden escribirse con letras minúsculas.

Para conseguir estos resultados es necesario evitar la asociación entre el cliché *visual* y el *auditivo*. Conviene que el niño reconozca desde el principio la frase y la palabra sin oírlas pronunciar. Para esto se empleará la tira de papel, se le enseñará una frase sin pronunciarla y él buscará la tira correspondiente. Después de este ejercicio se le autorizará para que lea.

Por la misma razón se evitará el dictado *fonético*, es decir, el dictado de palabras que el niño no haya visto y analizado visualmente. Así, no tendrá clichés falsos que hacen difícil la adquisición de la ortografía absoluta.

Las lecciones de lectura llevarán, aparte de los ejercicios ortográficos de que trataremos más adelante, ejercicios de aplicación.

Helos aquí por orden de dificultades: el lector los empleará en las diversas ocasiones en que los juzgue oportunos: 1º Lectura individual o simultánea de un trozo tomado al azar en el texto. 2º Lectura de palabras tomadas al azar; primero, las más conocidas. 3º Citar una frase y hacerla señalar. 4º Citar una palabra y hacerla señalar. 5º Lectura de sílabas conocidas. 6º Citar sílabas conocidas haciéndolas señalar. 7º Lectura de letras conocidas. 8º Citar letras conocidas haciéndolas mostrar. 9º Reunir grupos de palabras con sílaba común. 10º Idem idem con las letras. 11. Componer frases diferentes valiéndose de las palabras del texto. Pregúntese: ¿qué es una bestia? ¿Por qué? Estos ejercicios divierten mucho a los niños; se interesan y por consiguiente permanecen atentos. 13. Citar frases absurdas como las siguientes: (propónganseles). 14. Hacer

componer a los alumnos frases absurdas, semejantes a las propuestas. 15. Si se cree oportuno, provóquese el reconocimiento de una nueva sílaba o de una nueva letra que se encuentre reproducida en el texto. 16 Lectura de hechos diversos en un periódico, refiriéndose al asunto.

Se verá que a medida que los alumnos adquieren el mecanismo, los ejercicios se pueden hacer más numerosos y complicados. No hay necesidad, sin embargo, de hacerlos todos; el maestro hará una selección de ellos, procurando la variedad y adaptándolos a su enseñanza.

En el momento en que los alumnos distinguen las letras, se comienza la lectura de los caracteres impresos. Los caracteres manuscritos deben asemejarse todo lo posible. Los indicados en el programa de la villa de Bruselas son excelentes; algunos pueden simplificarse aun. La mayoría se asemejan al carácter impreso, excepción hecha de la *a, f, g, r, s*.

La asociación entre la escritura y la imprenta se establece en una o dos lecciones. Se ponen a la vista el texto manuscrito y el de caracteres impresos. Se les hará copiar. Los ejercicios de los días siguientes comprenderán la copia en impreso y en manuscrito.

A partir de entonces, los alumnos comenzarán a confeccionar su libro de lectura. Se imprimirán con un duplicador de máquina de escribir, todas las lecciones de lectura desde el comienzo del año. Los alumnos pegarán estas hojas en un cuaderno, cuidando de dejar en las páginas margen suficiente. En este margen harán las ilustraciones; un croquis cada cuatro o cinco líneas. Estos croquis expresarán la idea contenida en la frase correspondiente. No solamente obtendremos así un trabajo original y personal, sino que este libro de lectura así concebido, proporcionará una preciosa repetición general de todos los textos de lectura.

Hacia esta época se puede poner en manos de los niños un periódico, el mismo número para todos, y se les ejercitará en leer los hechos diversos que se refieren al asunto del día.

Hemos introducido en la enseñanza de la lectura ciertos procedimientos basados en el espíritu y la psicología de los juegos del doctor Decroly, pero procurando que la adopción de estos juegos no exijan ningún gasto ni trabajo suplementario o superfluo al maestro. Es mucho más interesante además, hacer confeccionar estos juegos a los mismos niños y que cada uno tenga los suyos.

Así, para el conocimiento de palabras nuevas: «el tranvía eléctrico, la plataforma, la puerta, los asientos, los viajeros, el conductor y el expendedor de billetes», haremos dividir una hoja de papel en varias partes. Sobre cada una de ellas dibujarán los niños un croquis correspondiente a las palabras nuevas. Estas se escribirán en tiras de papel y comenzará el juego. Se colocarán sobre el pupitre todos los croquis y se pondrán sobre ellos los nombres respectivos. Después se hará el ejercicio inverso. Al cabo de varias repeticiones, durante varios momentos del día, quedará bien afirmada la asociación entre la palabra y la idea; y la aplicación consiste en pegar los papelitos en las hojas del cuaderno.

La mayor ventaja de la lectura visual está en la asociación con las otras ramas de conocimientos, desde el primer día.

Otra de las ventajas, aunque para nosotros no sea la primordial, es que el niño aprende a leer con rapidez. En un medio bilingüe como ocurre en la población bruselesa, el método de las palabras normales, permite a un niño leer correctamente al cabo de dos años. Puede afirmarse que un niño de inteligencia media, aprende a leer con el sistema visual en un año. Algunos alumnos más listos, aprenden antes, sobre todo si el medio familiar les proporciona un vocabulario conveniente. Hemos visto en estas condiciones, niños que aprendieron a leer en tres o cuatro meses.

El método visual de lectura, no hay que decir que tropieza con adversarios. Quisiéramos no encontrar algunos de tan incontestable competencia pedagógica como M. A. Sluys, quien analizando el método de Jacotot,

agrega: «Este método fraseológico ha reaparecido en estos últimos tiempos bajo el nombre de método visual ideológico. Se presentan al niño grabados figurando pequeñas escenas familiares que son expresadas mediante frases escritas debajo. El niño *lee* el grabado, por ejemplo: *Juan juega con su perrito negro*. Se le enseña y se le hace mostrar la frase repitiéndola. Cuando ha hecho cierto número de ejercicios de este género, se separa el grabado de la frase y se le ejercita en reconocerla aisladamente, lo que consigue más o menos pronto, gracias su memoria visual».

Hasta aquí estamos de acuerdo.

«Cuando después de algunas semanas o meses de estos ejercicios el niño puede conocer cierto número de frases asociadas en su cerebro con los grabados correspondientes, se le enseña la descomposición de las frases en palabras, de las palabras en sílabas, de las sílabas en letras».

¡Ah, esta vez no estamos del todo de acuerdo!

En primer término, no hacen falta «semanas ni meses» para llegar a conocer un cierto número de frases y para descomponer en palabras. El niño llega a conocer frases aisladas desde el primer día y las descompone en palabras al cabo de una semana como máximo. Además, no se le *enseña* la descomposición de las frases, sino que la hace espontáneamente, lo que es, en ello convenimos verdaderamente extraordinario. Quienes apliquen el método verán esto muchas veces.

M. Sluys añade: «Entonces, solamente entonces es cuando comienza la enseñanza de la lectura: hasta este momento no ha habido lección de lectura...»

Se trata evidentemente de una lección de vocabulario. «... el niño no ha leído jamás las frases escritas que repite de memoria y es porque *perro* en realidad no es el «retrato» del animal perro, sino el fonograma de la palabra que se compone de las articulaciones *pe* y *rro*».

Desde luego, el autor habla de *frases* y cita una *palabra aislada*, lo que para el niño no es la misma

cosa, como ya hemos visto. En seguida podemos continuar diciendo, que el niño no ha leído jamás las articulaciones *pe* ni *rro*, puesto que *pe* se compone de *p* y de *e* y *rro* de *rr* y de *o*.

No, esto no es un argumento; tampoco «que *perro* no es el retrato del animal perro». Es justamente eso lo que constituye la superioridad del método ideovisual, que no quiere fonogramas, sino ideogramas.

El rótulo *perro*, debe evocar en el niño la imagen y la idea *perro*, como en los adultos.

Estamos de acuerdo en lo siguiente: «Por ejemplo, el perro no es una simple imagen auditiva asociada a una imagen motriz: esta palabra evoca en el espíritu un conjunto más o menos considerable de imágenes visuales y auditivas de perros vistos y a los que se ha oído los ladridos y las ideas generales derivadas de estas imágenes particulares».

Continuaremos la primera cita interrumpida.

«El método llamado visual ideológico de lectura, no está conforme con la naturaleza de la escritura alfabética, habrá podido aplicarse a los pictogramas de la primera etapa de la escritura, cuando los signos escritos eran imágenes de ideas, retratos esquemáticos de las cosas...»

Remitimos a nuestros lectores al capítulo siguiente, donde decimos que la escritura debe ser un dibujo abstracto como el croquis es un dibujo concreto. La escritura-dibujo abstracta, debe componerse al principio de «signos escritos» que son imágenes de ideas, retratos esquemáticos de las cosas.

«...; pero ella sólo ocasiona ilusiones y obliga, después de inútiles ejercicios, a comenzar de nuevo por el principio. es decir, por la descomposición fonética de las palabras y a la representación gráfica de los sonidos del lenguaje. ¿A qué, pues, este largo camino?»

En la lengua francesa hay poco más de doscientas palabras que se escriben como se pronuncian. ¿Deben sacrificarse al método fonético los otros millares de palabras? ¿Para qué, pues, hemos de seguir el largo camino

que consiste en aplicar a estas últimas un método auditivo, cuando antes o después habrá que aplicarles el método visual?

Lightart, al fin de su vida, aplicó el método visual a una nueva enseñanza del holandés que es una lengua más auditiva que el francés.

En cuanto a la representación gráfica de los sonidos del lenguaje, mostramos más adelante que la escritura, como la lectura, sigue las mismas etapas de evolución que la adquisición del lenguaje.

(Continuará en el próximo número)

L. DALHEM

INFORMACION METODOLOGICA

LA MUSICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE COSTA RICA

Sugestiones para todos los grados.—Es de la mayor importancia tener como norma de toda enseñanza, el fin que se persigue al impartirla en la escuela. La Música, bien dirigida en todo plantel de educación pública, ha de servir en toda ocasión como elemento de poderosa influencia moralizadora y altamente educativa. Comprender en toda su extensión el verdadero objeto de las clases de Música en la escuela pública y desarrollar con acierto el programa de cada grado, son dos cosas de gran valor y de fácil realización para todo maestro que sienta profundamente verdadera devoción por el arte y se convierta, dentro y fuera de la escuela, en sincero y entusiasta propagador de sus excelencias. El mejor maestro de Música en la escuela primaria, es aquél que, con su ejemplo y con sus lecciones, logre despertar mayor cariño y admiración por la Música misma, inculcando en los niños el interés por conocerla y cultivarla. Para ello bastará seguir con perseverancia las tres direcciones que marca el programa respectivo, a saber:

1. — Educar el oído y la voz de los niños, por medio del canto.
2. — Enseñarlos a leer la música por medio de ejercicios prácticos de Solfeo, escritura musical y dictado de notas.
3. — Desarrollar el espíritu de apreciación haciendo oír buena

música con frecuencia, y alejando por completo del recinto de la escuela, tanto en las canciones como en las audiciones, aquello que no sea selecto, sano y digno de oírse en todo centro de cultura.

Para no perder de vista tales propósitos, conviene tener presentes en todos los grados las siguientes indicaciones:

En cuanto al canto, seleccionar bien la letra de acuerdo con el grado respectivo. Evitar letras de carácter vulgar o tan simples, que carezcan de algún interés y de valor literario.

Tomar muy en cuenta la extensión de la voz en los niños de nuestras escuelas, que generalmente se limita en los grados inferiores, entre el *Si bemol* (bajo el pentagrama), y el *Re* en cuarta línea, siendo muy poca la diferencia que se nota en los grados superiores, pues apenas llegan con facilidad al *Mi bemol* (cuarto espacio), especialmente entre los varones.

Debe vigilarse continuamente la correcta emisión de la voz, sin esfuerzo, con naturalidad, prefiriendo siempre la dulzura a la fuerza: gritar no es cantar.

La posición del cuerpo, en particular de la cabeza, se recomendará a los niños siempre que cantan: cuerpo derecho, cabeza erguida, brazos caídos.

El aprendizaje de una canción no debe darse por terminado mientras la clase no la domine con tal seguridad, que pueda cantarse sin acompañamiento, ni dirección o ayuda del maestro.

Es indispensable tomar el verdadero tono de la canción, antes de comenzar a cantar: a falta de instrumento bien afinado, se usará siempre el diapasón normal. Los niños nunca deben tomar solos el tono que les parezca: ya sea en clase, en recreos, en asambleas o en excursiones, deben ser guiados por quien pueda darles la verdadera entonación del canto.

En todos los grados, se procurará dedicar siempre una parte de la lección de cada día, a enseñar la lectura de la Música por medio de un ejercicio corto y sencillo, escrito en el tablero. La graduación de estos ejercicios la determinan los distintos temas señalados para cada grado en el programa. La lección escrita en el tablero comprenderá cada vez el punto que se desea hacer conocer, a fin de que los niños lo deduzcan de la práctica, sin que el maestro deba emplear el tiempo en largas explicaciones teóricas que sólo dan por resultado fastidiar.

Para desarrollar el gusto por la buena música, no es preciso

que se hagan oír a los niños composiciones difíciles, de carácter demasiado clásico, que por su elevado estilo, no puedan interesarles. Tampoco es preciso que siempre se haga una audición formal, con programa extenso y variado. Esta forma de extensión puede ser ocasional, donde se disponga de medios para efectuarla; pero lo más práctico y fácil, es la audición privada, sencilla, que el maestro haga en determinado grado a la hora de la lección, con una sola pieza ejecutada varias veces para que los niños la oigan con interés, la aprecien y la retengan. Se trata de que aprendan a distinguir diferentes estilos, aires, títulos de composiciones, y si posible es, algunos autores selectos. Esto se puede hacer con más frecuencia y mejores resultados; audiciones generales o conciertos con la colaboración de otras personas, serán de gran importancia para los grados superiores cuando la escuela tenga medios para organizarlos.

Conviene que toda escuela tenga un piano; este instrumento da realce a los cantos que se acompañan; pero no debe abusarse tomándolo como recurso al enseñar las canciones. El estudio de un nuevo canto debe hacerse sin acompañamiento, a fin de obtener todas las cualidades necesarias a una buena ejecución. El maestro que se sienta al piano durante toda la lección, no puede observar los defectos de cada niño al cantar: hay que vigilar y corregir la emisión de la voz, la correcta pronunciación de las palabras; la respiración convenientemente marcada en cada frase. El Piano, el Armonio y el Violín, son los instrumentos recomendados y aceptados para las clases escolares de Música; pero no debe abusarse de ellos por comodidad, con perjuicio de la verdadera educación del oído.

PRIMER GRADO.—Las primeras lecciones del año se dedicarán a conocer las aptitudes naturales de los niños, antes de enseñar la primera canción general. Se les hará cantar de uno en uno, algo que hayan aprendido antes de llegar a la escuela. Este ejercicio servirá al maestro para hacer una clasificación, sin que los niños se den cuenta de ello: grupo de niños que cantan solos, aceptablemente; grupo de niños que cantan solos pero defectuosamente; grupo de niños que no cantan nada. Esta clasificación debe tomarse muy en cuenta al principio para trabajar por separado con cada grupo, según sus aptitudes, hasta que se obtenga una nivelación general del grado.

Las canciones de este grado deben ser muy sencillas: cortas, de letra tan fácil y atractiva que no necesite explicaciones para su interpretación. La música ha de amoldarse con claridad a la letra, evitando cambios de tonalidad, cambios de compás, intervalos muy distantes o de difícil entonación, notas o frases largas que dificulten la respiración. Los temas de la letra, adecuados a la edad, que se refieran a la vida infantil, que despierten interés por sus juegos, por sus estudios; que tengan algún fondo moral o educativo; que sean de alguna utilidad práctica en cualquier manifestación de la vida escolar o del hogar. Si los cantos son cortos y fáciles, se podrán enseñar bastantes en el año, y esto agraderá más a los niños.

Especial atención debe darse al desarrollo del sentimiento rítmico en los niños de este grado. Al enseñar la letra de los cantos, una vez memorizada, se procederá a ejercitar la recitación rítmica colectiva, de acuerdo con el compás y movimiento de la canción, hasta obtener una completa igualdad en conjunto. También los juegos combinados con cantos o movimientos rítmicos ejecutados al compás de una pieza que se toca, son ejercicios muy provechosos para educar en los niños el sentimiento rítmico o aptitud de sentir el acento y percibir prácticamente la medida musical, tan indispensable como la afinación al cantar.

En el segundo mes de clases, cuando ya los alumnos de este grado tengan bien aprendidas siquiera dos canciones, se comenzará a enseñarles los primeros rudimentos de la escritura musical. Los sonidos principales de la música. Distinción por el oído de sonidos agudos y graves. El pentagrama. La clave de Sol. Lectura y entonación de las notas, comenzando por el *Do*, bajo el pentagrama, con cortos ejercicios melódicos de dos, tres o cuatro notas, escritos en el tablero. Se repetirá en cada lección el ejercicio anterior hasta donde sea preciso, aumentando cada vez una o dos notas, progresivamente, sin preocuparse absolutamente de valores o compás, sino solamente de la lectura correcta y entonación de cada ejercicio. *Dictado de notas*. Una vez conocidas y practicadas las cuatro primeras notas, se podrán hacer ejercicios en el tablero, dictándoles dos notas. Con este ejercicio los niños se dan cuenta más exacta de la verdadera colocación de cada nota. Además, como el maestro al dictarla la debe entonar, ellos van adquiriendo la práctica de distinguir los intervalos diferentes. Se

prescindirá de toda definición rutinaria y explicaciones teóricas, usando el sistema de observación de lo escrito en el tablero, para interesar a todos los niños. El maestro leerá y cantará varias veces la lección, para que los alumnos la repitan luego. Se tendrá como límite del año, la lectura y entonación de todas las notas del pentagrama dentro de la extensión de voz de los niños, en grados conjuntos o intervalos cortos de fácil entonación, usando una sola figura de notas y sin compás.

El primer grado no tomará parte en los cantos generales con grados superiores, salvo caso de que las canciones escogidas estuvieran a la altura de lo indicado anteriormente.

Este grado necesita una práctica diaria de canto, aun cuando sea de unos minutos, pero bien dirigida.

SEGUNDO GRADO.—Poca diferencia hay entre este grado y el anterior en cuanto a los cantos. La extensión de voz es la misma; pero dado el adelanto que se haya obtenido en el año anterior, se podrá notar algún cambio en cuanto a la selección de las canciones, a fin de darles algún mayor interés para los niños. No debe descuidarse lo referente a educación rítmica, llevándolos poco a poco, insensiblemente, a comprender el compás musical y la distinta duración de los sonidos, por medio de las mismas canciones. En cuanto a las condiciones de la letra y de la música de los cantos, el criterio del maestro indicará el progreso que pueda hacerse, en ambos sentidos. Cantos relacionados con otras asignaturas de la escuela: asuntos referentes a la naturaleza, a los animales, a las plantas, etc. pequeñas marchas cantables; algunos cantos de carácter afectuoso, dulce, para introducir poco a poco la expresión y el sentimiento al cantar.

Repetidos al comenzar el curso los ejercicios de la lectura de música correspondientes al primer grado, se continuará con el mismo sistema, introduciendo progresivamente otros intervalos, de terceras, cuartas y quintas, en pequeñas frases melódicas de fácil entonación. Se ensayará a hacer que los niños escriban en el tablero las notas de esas frases, después de haberlas cantado de memoria. Luego se iniciará el conocimiento práctico de las figuras de notas: semibreve, mínima y semínima, por medio de cortos ejercicios para distinguir la diferencia de duración. Se dará una idea práctica de la medida musical a dos, tres y cuatro tiempos, empleando esas figuras en las mismas frases melódicas ya indicadas.

En el segundo semestre, se pedirá a los niños de este grado un cuaderno de música para iniciarlos en la escritura, haciéndolos copiar lo que se ejercite en las lecciones, o dándoles tareas fáciles para la casa. *Dictado de notas*. En este grado se pueden hacer estos ejercicios dictándoles 2 o 3 frases de 4 notas cada una, repitiendo 3 veces.

Para acostumar a los niños de los grados inferiores a tomar parte en los cantos de conjunto, conviene reunir algunas veces los de éste con los de primero y hacerlos cantar en conjunto las canciones que al efecto se hayan enseñado antes. Estos ejercicios colectivos son de gran provecho para todos, tanto por el estímulo como por ser un excelente medio de preparación para futuros trabajos en los grados superiores. Así, puede dividirse la escuela en dos grandes grupos corales: uno de primeros y segundos grados, y otro de los terceros en adelante. Se procurará enseñar algunos cantos generales adecuados a cada uno de estos grupos corales, a fin de tener listo lo que ha de servir para los ensayos de conjunto.

TERCER GRADO.—Si en los grados anteriores se recomienda al maestro hacer la enseñanza de la Música de una manera muy elemental, sin exigir mucho esfuerzo de parte de los alumnos, ahora se tratará de cambiar un poco ese sistema en este grado, haciendo que los niños trabajen ya directamente y entren más de lleno en la materia del año. Las canciones serán cada vez más interesantes, comenzando por introducir algunos himnos patrióticos como el de Costa Rica, a la Bandera y otros por el estilo, que han de necesitarse para determinadas ocasiones de celebración nacional. También se procurará seleccionar otras canciones de estilo variado, que sirvan a la vez para dar a conocer la medida de los compases a dos, tres y cuatro tiempos, que se inició elementalmente en segundo grado, haciendo que los alumnos lleven el compás al cantarlas. La ejecución de las canciones ha de ser cada vez más cuidadosa, procurando que los niños se posesionen bien de lo que canten, con entonación clara, respiración correcta y con indicaciones especiales para comenzar a darse cuenta de la interpretación de la música, movimiento propio y expresión requerida por el carácter mismo de la canción, como las modulaciones de la voz para marcar los «fuertes» y «pianos», «ritardandos» etc.

Como el tema principal de los ejercicios de Solfeo en este grado será el compás o medida musical, conviene observar que lo

primero es conseguir que los niños se den cuenta prácticamente de las diferentes maneras de medir, sin perder el tiempo en largos ejercicios teóricos de formación de compases, que nunca dan buen resultado y traen el fastidio de la clase. Cantando una canción y llevando el compás de ella; escribiendo en el tablero algunos compases de la canción para mostrar los valores; tocando el maestro alguna pieza para que los niños lleven el compás; todos estos son medios muy activos para dar idea exacta de las figuras que se quiere enseñar. Luego se harán pequeños solfeos melódicos usando, poco a poco, los siguientes signos que forman el programa del año; semibreves, mínimas, semínimas, silencios de estas figuras; el puntillo; compases de $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ y compasillo, usando esos signos, todo en intervalos de fácil entonación ya practicados antes, o partes de canciones aprendidas que se presten para el caso. *Ditado de notas.*

Todos los alumnos deben tener su cuaderno de Música, haciendo que comiencen a practicar la escritura con lápiz de los signos aprendidos, copia de solfeos o cantos que el maestro escriba en el tablero, y por fin, en los últimos meses del año, algunas tareas personales de formación de compases practicados. El trabajo en los cuadernos se debe tomar siempre muy en cuenta para la calificación de los alumnos cada bimestre.

Una vez por mes, se dedicará una lección a hacer oír a los alumnos algunos trozos selectos de música, escogiendo piezas que se presten para dar algunos datos acerca de su estilo, a fin de educar el gusto y despertar el interés por lo que se oye. Se procurará que los niños retengan las piezas de la audición, repitiéndolas varias veces. Se les enseñará a oír con atención y respeto, aconsejándoles hacerlo así dondequiera que oigan música. Se dará siempre el título de la pieza y el nombre del autor. En la siguiente ocasión, se repetirá algo de lo que se hizo oír antes, a fin de observar si los niños lo recuerdan. Por estos medios se comienza a cultivar en los escolares el espíritu de apreciación y memorización de la música, que, continuado en los grados siguientes, contribuirá eficazmente a la cultura artística de la generación que se levanta en la escuela. Queda a juicio del maestro de Música y de la Dirección de la escuela, la organización de esas audiciones, haciendo además de las parciales que el maestro haga en su clase, otras generales reuniendo varios grados, buscando la colaboración

del personal de la escuela o de artistas amigos, o haciendo invitación a personas de la localidad. En estos actos de cultura social y artística, la escuela realizaría efectivamente una interesantísima labor patriótica, tratando de extender así su obra de educación general.

CUARTO GRADO.—Continuando en la forma indicada para el grado anterior, los cantos de éste han de ser progresivamente interesantes. Además de los estilos recomendados ya, podrían ensayarse algunos cantos fáciles a dos voces. También se recomiendan los arreglos en forma de «canon», a dos y tres partes. La letra de las canciones ha de ser muy selecta, sobre temas ya más serios y adecuados a la edad. No debe pasarse de un canto a otro hasta que se haya obtenido una cuidadosa interpretación, conforme a las indicaciones del autor y al estilo de la canción. Los alumnos que cantan sin interés ni atención, deben ser continuamente vigilados por el maestro. Se practicará frecuentemente el canto individual, tratando de observar el timbre y extensión natural de las voces.

Nuevos ejercicios de Solfeo se harán para practicar las figuras y silencios del grado anterior. De acuerdo con la extensión de voz, se tratará de solfear lecciones o canciones fáciles que contengan los puntos aprendidos, con nuevos intervalos y combinaciones, hasta obtener un dominio lo más completo posible de los compases y signos empleados. Se hará conocer a los alumnos las siete figuras de las notas y sus silencios, con el valor relativo que tienen, tomando la semibreve como unidad. Sin embargo, en los ejercicios de solfeo, solamente se tratará de agregar la corchea.

Dictado de notas.

El plan de trabajo indicado en el tercer grado para lo referente a cultura musical, debe continuarse en la misma forma. Cuando la clase pueda tomar alguna participación directa en las audiciones, conviene que así se haga.

QUINTO GRADO.—Canciones a una y dos voces, que marquen algún cambio en cuanto a lo selecto de su estilo. Conocimiento de algunos cantos populares de distintos países, cuya belleza y mérito los han hecho tradicionales y de admiración universal, como la Serenata de Schubert, La Marsellesa, y otros. Cantos populares nacionales de algún valor histórico, himnos de otros países. Se dará la preferencia a los cantos de países hispano-americanos,

que puedan servir a la vez para conocer estilos de música regional.

La voz de los alumnos reclama una especial atención del maestro en este grado y el siguiente, por ser generalmente donde comienza a efectuarse la transición propia de la edad. Esto obliga a estudiar cuidadosamente el tono que más conviene para la mayoría de la clase, a fin de evitar esfuerzos perjudiciales.

En los ejercicios de lectura de música se introducirá la entonación de semitonos para conocer el uso del «Sostenido» y el «Bemol». Luego se iniciará el conocimiento de la escala mayor con sus tonos y semitonos, el uso de alteraciones en la armadura, todo por medio de la escritura y lectura de alguna canción fácil adecuada al caso. No se trata de enseñar la formación de todas las escalas, sino de hacer notar el empleo de alteraciones accidentales y fijas. Todos los ejercicios de solfeo y canciones escritas, deben tener por objeto principal practicar los signos de alteración. Se enseñará también el «Beculado». En cuanto a compases, puede agregarse a los ya conocidos, el de $\frac{3}{8}$, y el de $\frac{2}{2}$ o Compás partido. En todo caso, los solfeos deben ser siempre de fácil ejecución para los alumnos, y cortos. *Dictado de notas.*

En los cuadernos de tareas, se harán copiar siempre lecciones de solfeo y el mayor número posible de canciones del año. Es necesario en este grado instruir a los alumnos en la caligrafía musical, o sea escritura de música con tinta, conforme a las reglas elementales más recomendadas para obtener una forma clara y cualidades de limpieza, uniformidad, etc. El maestro hará en el aula del grado, algunos ejercicios con ese objeto. Luego se exigirá trabajo escrito con tinta hecho por los alumnos en la casa, y se dará siempre mucha importancia a los cuadernos para la calificación.

El quinto grado debe participar aun con más interés en todo acto de la escuela que necesite colaboración musical. La escuela por su parte debe estimular todo esfuerzo individual o colectivo de los alumnos, que tienda a fomentar el culto a la Música en la localidad. La formación de coros que sirvan dentro y fuera de la escuela lo mismo que pequeños conjuntos instrumentales con elementos del personal o de alumnos que puedan tomar parte, son iniciativas que el maestro de Música debe apoyar con buena voluntad, especialmente en los grados quinto y sexto. En las audiciones privadas que se hagan durante el curso estos alumnos deben

contribuir con algún trabajo sobre asuntos musicales, indicado por el maestro, o con canciones y solos bien preparados.

Para ilustrar los conocimientos musicales que se van dando a los alumnos, conviene hacer algunas cortas conferencias sobre "los distintos instrumentos de música", "reseñas breves de algunos autores notables", "idea de los distintos géneros de música y oportunidades donde se ejecuta" (el teatro, el templo, el salón, el baile, el desfile, etc.)

SEXTO GRADO.—Se comenzará por hacer un repaso ordenado de todos los puntos tratados en los grados anteriores hasta cerciorarse de que los alumnos comprenden bien todo lo referente a valores relativos de las notas, compases diferentes practicados, signos de alteración, lectura, entonación y medida de cortas melodías con los intervalos antes ejercitados, y de canciones fáciles ya conocidas. Se dará mucha atención a las tareas de escritura y ejemplos en los cuadernos, como trabajo de la casa. Se ensayará a cantar cortas frases melódicas para que los alumnos las escriban al oír las, o sea dictado musical elemental. Los primeros meses del curso se dedicarán a estos repasos, haciendo que los alumnos dominen con mayor seguridad cada uno de los puntos y dándoles un cuestionario que resuma todo el programa recorrido en la escuela, a fin de que ellos vayan contestando, por escrito y con ejemplos, esas cuestiones. Este trabajo se hará poco a poco, pero sin olvidar que antes de la época de exámenes finales, cada alumno ha de tener su trabajo terminado por completo. Si durante el repaso indicado el maestro notare la necesidad de ampliar algunos puntos, lo hará oportunamente, lo mismo que tratará de enseñar algunos signos nuevos de frecuente aplicación en la música, como los de repetición, acentos, calderón, y otros por el estilo. En cuanto a compases, bastará que los alumnos sepan medir, analizar y formar todos los simples: $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{3}{8}$ $\frac{2}{2}$ $\frac{3}{2}$ $\frac{4}{4}$ o sea los más usados. Si se puede dar una idea del $\frac{6}{8}$ en forma clara y sencilla, será el único de los compuestos que se enseñe.

La base de todos los conocimientos anteriores ha de ser el solfeo o lectura de música: sin esta condición, no sacarán los alumnos ningún provecho de la clase de Música en la escuela. Además del sistema práctico ya bien recomendado en todos los grados, se puede adoptar para el sexto, un método de Solfeo de los mejores, como el Solfeo de los Solfeos N^o 1—A, de

Lemoine y Danhauser, para seguirlo a juicio del maestro, tomando las lecciones más fáciles y aparentes de distintos compases y temas. El ideal de la escuela en cuanto a educación musical ha de ser que, al salir de ella los alumnos, lleven una clara comprensión de la utilidad que tiene el estudio de la Música para la vida, en todas las esferas sociales, y una regular preparación para saber apreciar ese bello arte y aprender a disfrutar de sus benéficos cantos. Ningún alumno que no domine bien la lectura y escritura de música tan elementalmente señalada en este programa, debe ser aprobado al finalizar el curso. *Dictado de notas.*

Son aplicables al sexto grado, las mismas indicaciones hechas para el quinto, respecto a las canciones. Sin descuidar tampoco el estado de la voz de los alumnos, se recomienda siempre una selección del mejor gusto en los cantos, a una y dos voces. A los estilos citados en el quinto grado, ojalá hubiera ocasión de agregar uno que otro arreglo adecuado de partes de óperas conocidas, con letra bien adaptada en español.

Para la cultura musical de estos alumnos, se seguirá el mismo sistema de trabajo que en el grado anterior. Ya de ellos se puede exigir un mejoramiento visible; una apreciación de la música que se les ha dado a conocer, un poco más inteligente. Conviene aconsejarles que no pierdan ocasión de oír buena música, anunciándoles de vez en cuando algo que sea provechoso para ellos, como un buen concierto dado por la Banda o por artistas en algún teatro, etc., con alusiones al programa respectivo. Si la labor del maestro en lo concerniente a audiciones parciales o generales ha sido perseverante y ordenada, los alumnos debieran llegar al final del año, distinguiendo con facilidad por lo menos ocho piezas de música, que reconozcan de memoria al oírlas en cualquier parte, dando su título y el nombre del autor. Es de la mayor importancia todo lo que se haga en este sentido, pues es el único medio de enseñar a los niños a oír la música con interés y a apreciarla debidamente. Pídase a los alumnos al finalizar el último año de escuela, una lista personal de las piezas de música, vocal o instrumental, que cada uno ha oído con atención y conoce bien, señalando las que sean de su predilección.

Observaciones Generales.—Todos los grados deben recibir por lo menos dos lecciones semanales de Música. Al arreglar los horarios en cada escuela, se evitará la reunión de secciones que no

sean del mismo grado: esto es una irregularidad que no debe aceptarse en ningún caso.

La colaboración de los maestros de grado en la educación musical de sus alumnos es de gran valor pedagógico. Muy útil es que todos concurren siempre que les sea posible a las lecciones del maestro especial y traten de conocer los cantos del grado. Luego, podrían cantar con ellos todos los días algunos minutos, y contribuir así al adelanto. La letra de las canciones podría ser siempre tema de recitaciones o dictados, para garantizar así la corrección de defectos que, por falta de tiempo, no siempre nota el maestro especial.

A las clases de Música debe dotárseles de elementos y comodidad indispensables por su índole: aula ventilada y espaciosa, asientos, tablero rayado para música, Piano, Armonio o Violín, para uso del maestro, repertorio de cantos de propiedad de la escuela, un diapasón para afinar correctamente.

Todos los cantos que se enseñen en la escuela, deben ser previamente aprobados por la Dirección Técnica Escolar de Música. Los que no figuren en el catálogo de la Dirección, no podrán enseñarse.

Los ejercicios de lectura de música que el maestro escriba en el tablero, no deben ser improvisados en la clase; si la Dirección de Música no hubiere adoptado una serie ordenada de lecciones, cada maestro debe preparar la suya a principio del curso, de acuerdo con el programa de cada grado, para que le sirva de norma durante todo el año.

Los pianos deben mantenerse siempre bien afinados y con todos los cuidados indispensables para su limpieza y conservación. La posición en el aula debe ser de tal manera que permita al maestro observar bien a los alumnos, cuando tenga que tocarlo.

Las horas lectivas señaladas para la clase de Música, en cada escuela, deben dedicarse exclusivamente a todo lo indicado en el programa respectivo de la asignatura. Todo trabajo extraordinario, no incluido en el programa, que necesite encomendarse al maestro de Música, se hará en horas que, en ningún caso, le interrumpan su labor reglamentaria.

J. J. VARGAS CALVO

EL CAMPO

CANCION ESCOLAR

LETRA DE:
ARACELI ROBLES DE PEREZ

MUSICA DE:
J. DANIEL ZUÑIGA Z.

DEDICADA AL PROFESOR DON JOSÉ FABIO GARNIER.
ENTUSIASTA IMPULSADOR DE LA BUENA MUSICA

Movimiento Moderato

1ª Voz

2ª Voz

EL CAM - PO EN - CIE - RRA DUL - CE A - LE - GRI - A

QUE EL AL - MA LLE NA DE INS - PI - RA - CION, EN EL SE VI - VE

CON LO - ZANIA Y SE EN - NO - BLE - CE EL CO - RA - ZON.

Copista por Daniel Zuñiga

El campo encierra dulce alegría
que el alma llena de inspiración,
en él se vive con lozanía
y se ennoblece el corazón.

La vida es sana, dulce y sencilla
todo respira paz y bondad,
el sol radiante más claro brilla
y todo dice *felicidad*.

Así en el campo contento el niño
sabias lecciones debe buscar
y él, generoso, con gran cariño
noble y constante le ha de enseñar.

NOTA:—Esta canción puede enseñarse a una voz, en los grados inferiores, a dos voces en los superiores. Además puede servir como ejercicio de solfeo a una o a dos voces. Si el maestro lo cree conveniente, puede transportarla en un tono bajo.

(Envío de la Dirección Técnica de Música)

LA NUEVA EDUCACION

LOS TREINTA PUNTOS DE LA ESCUELA NUEVA

Desde su faro de observación en Ginebra, Adolfo Ferrière, que durante más de veinte años ha estado recopilando la experiencia de la escuela nueva, ha redactado una lista de treinta requisitos que debe reunir una escuela para considerársele afiliada a las modernas tendencias. Constituyen un programa máximo. En la práctica, él mismo lo advierte, rara vez los institutos nuevos alcanzan a realizarlos todos. Conviene comentarlos uno a uno.

I. CARÁCTER EXPERIMENTAL. 1º) *La Escuela Nueva es un Laboratorio de pedagogía experimental.* Trata de servir de scout o exploradora a la enseñanza del Estado, conservándose en pleno contacto en sus métodos, con la psicología moderna, y en sus fines, con las necesidades de la vida material y espiritual.

Cuanto más uniforme es un régimen docente, tantas más posibilidades tiene de anquilosarse con los años. Cada innovación exige un cambio en el sistema total y se estrella, por lo tanto, con resistencias enormes, que concluyen por desanimar aun a los más convencidos de las necesidades de una reconstitución. Por otra parte, cuando ésta llega a efectuarse, es, la más de las veces, producto de apreciaciones empíricas o de razonamientos analógicos de lo que se ha hecho en otros países de es-

estructura social bien distinta a la de aquél en que la reforma se va a introducir.

Las escuelas nuevas, ya sean privadas o públicas, obvian esas dificultades. Permiten experimentar en pequeño y demostrar en la realidad tangible de los hechos, la bondad o el perjuicio, de las reformas. Métodos, planes de estudio, regímenes disciplinarios basados en nuevos conceptos de la libertad escolar, son susceptibles de estudiarse prolijamente antes de adoptarlos en general.

Todavía, hay otro aspecto de esta cuestión. La dificultad de formar un profesorado imbuido en tendencias pedagógicas extrañas a las que se han estudiado en las aulas conservadoras, es tanto más grande cuanto menos escuelas experimentales existan. Casi huelga discutir teorías pedagógicas. Los mismos términos, suelen encerrar conceptos totalmente contrarios. El mejor medio de llegar a un convencimiento es realizar en la práctica lo que intentamos. Y el modo más eficaz también de propagar una nueva metodología, es ensayarla con éxito en una escuela experimental. De ese núcleo surgen después los maestros que hacen falta.

Esas «necesidades contemporáneas de la vida material y espiritual» a que alude Ferrière, y a las cuales debe acomodarse la escuela nueva, trazan para nosotros, los iberoamericanos, un interrogante de perfiles bien diferenciados. No son las europeas, ni siquiera las de Norte América, nuestras necesidades. En la cultura, en la economía, en la trayectoria política de nuestros destinos hay problemas que los europeos de hoy desconocen en absoluto. Y lo peor es que son muy pocos los pedagogos y los estadistas de estos pueblos neo-iberos, que no piensan con frases y conceptos europeos. Ignoramos nuestras propias necesidades. He ahí una de las causas de nuestra desorientación.

Una escuela nueva entre nosotros ha de comenzar preguntándose a cuáles necesidades más urgentes de esta sociedad y de este instante difícil de nuestra evolución nacional, va a responder.

II. EL INTERNADO EN EL CAMPO. 2º, 3º y 4º) *La es-*

escuela nueva está en el campo que es el medio natural del niño. La influencia de la naturaleza, la posibilidad de ocupaciones primitivas: jardinería y trabajos agrícolas en general, constituyen los mejores medios para llevar a cabo una educación física y moral. Es, generalmente, *un internado*, porque sólo la influencia completa y constante del medio en que el niño se mueve y crece, puede permitirle una eficiente educación. Esto no significa que la Escuela Nueva considere el internado como un ideal. De ningún modo. La influencia natural de la familia, si ella es sana, es preferible al mejor internado. Los alumnos están agrupados en casas separadas; cada grupo de diez o doce niños viven bajo la dirección moral y material de un profesor».

No restringamos el alcance de estas afirmaciones. La obra de Kerschensteiner en Munich, la reforma auspiciada por el Presidente Masaryk en Checoslovaquia, la que ahora se desenvuelve en vasta escala en Austria, prueban que los principios de la pedagogía funcional son aplicables en la ciudad como en los campos. La esencia del principio es que el ambiente escolar sea rico en motivos de observación y de trabajo. La hortaliza, el jardín, los pequeños viveros con animales y plantas que si no se cuidan con perseverancia declinan visiblemente, ofrecen las mejores oportunidades para el robustecimiento de buenos hábitos de trabajo, a la par que facilitan el aprendizaje de la botánica, de la zoología, de nociones de química, de aritmética, aun de dibujo y geometría.

Las faenas campestres proporcionan, de este modo, un «centro de interés» de primer orden. Por desgracia, nuestras autoridades escolares han cometido el absurdo de fijar en las escuelas rurales idénticos programas que en las urbanas, programas que si para éstas resultan completamente divorciados de la vida diaria infantil, para el rapazuelo del campo tienen que ser de un verbalismo, de una abstracción, de una lejanía de interés desquiciadora. A este defecto hay que atribuir gran parte del fracaso de la escuela del campo como factor de

persistente civilización. Su enseñanza no arraiga, porque no está edificada en los cimientos de la vida real.

Tampoco es de absoluta necesidad que la escuela sea un internado. Por el contrario, el ideal es que escuela y hogar se complementen, actuando ambas de concierto. Ni el niño puede recibir toda la educación asociada que le es indispensable dentro de la atmósfera especialísima de su casa, en donde, con sobrada razón, es un rey, ni tampoco la escuela puede pretender ejercitar una obra duradera si no toma en consideración los factores domésticos que están influyendo a cada instante en la formación espiritual del pequeño.

Desdichadamente, perturban esta ideal armonía factores que no dependen ni de la escuela ni de la familia tomadas en particular. Porque el hecho es que el mundo civilizado de hoy abandona a dos grandes especies de niños: a los nacidos de gentes obligadas a trabajar en las fábricas o en cualquier oficio que les aleja de su casa, y a los hijos de la clase más rica cuyos padres, arrastrados por el torbellino social, los entregan desde su edad más tierna a la atención de manos mercenarias.

Todo problema educativo es en el fondo un problema social. Y la escuela ha de ofrecer en éste dos remedios: uno transitorio que puede ser el internado o la escuela de diez horas, de la cual ya hablan casi todos los pedagogos avanzados, y otro de carácter preventivo: la orientación hacia una sociedad mejor constituida, que es uno de los anhelos con que germinó la escuela nueva y que debe inspirar todos y cada uno de sus actos.

María Montessori, que al dirigir sus «Casas de los Niños», ha tenido que encontrarse con el problema de la miseria que condena a las madres a trabajar en las grandes empresas fabriles, aun a riesgo de abandonar a su prole, ha sido una de las primeras en pensar en la necesidad de que las escuelas de párvulos recogiesen a esos niños durante tanto tiempo en el día como duraba la faena industrial, y que en la hora del almuerzo los

pequeños no regresaran a sus casas, sino que recibieran en el mismo colegio una comida nutritiva y abundante.

Estos colegios no pretenden imponer un trabajo escolar de diez horas. Sería un horror. Ofrecerían un programa en que los juegos, los descansos, los paseos, se alternarían con las distintas clases de trabajo. Tendrían sobre los internados la ventaja de no separar tanto a los padres de los hijos. No hay que olvidar qué fuente de alegrías y de enseñanzas son los niños para quienes los aman, y cómo su presencia constituye un lazo de unión, una prenda de paz y un vínculo de respeto dentro del hogar.

III. LA COEDUCACIÓN. «5º) La coeducación practicada en los internados durante el período de estudios, ha producido resultados intelectuales y morales de un valor incomparable, tanto para los varones como para las niñas, en todos aquellos casos en que las condiciones materiales y espirituales han sido favorables a esa coeducación».

La salvedad que estampa Ferrière en la última parte de su acápito, nos exime de mayores comentarios. Es condición fundamental de la obra educadora, armonizar con el medio y tratar, en seguida, de elevarlo. Cuando éste rechaza la coeducación no puede imponérsela hasta que una propaganda adecuada no convenza de su bondad a la opinión inteligente.

Cuanto llevo visto en materia de coeducación incluso en España, en donde el Instituto Escuela, admite varones y niñas, me induce a estimarla como un factor poderoso de moralidad en el período del crecimiento. Mas, comprendo, que por poco que se descuiden ciertos factores, puede convertirse en un fracaso doloroso. Desde luego, se necesita un edificio *ad-hoc*, en donde se cuente con algunos gimnasios, patios de juegos y servicios higiénicos separados, en donde haya comodidades para que cuando quieran los niños estar solos con los de su propio sexo, puedan hacerlo con facilidad y suficiente holgura. Fuera de estos requisitos materiales hay que llenar también otros de carácter moral: precisa

practicarla desde la infancia. Si la coeducación es una novedad en el período de la adolescencia puede ser perjudicial. Requiere por último, maestros de una sagacidad y dedicación superiores, capaces de un consejo oportuno, de una dirección ejemplar y de servir de inspiradores de nobleza en todo instante.

IV. TRABAJOS PRÁCTICOS. «6^o y 7^o) La Escuela Nueva permite que todos los alumnos se ejerciten en un trabajo manual una hora y media por lo menos cada día. Entre los varios trabajos manuales, se prefiere la carpintería, porque desarrolla destreza y precisión manuales, un sentido agudo de observación, esmero y self-control. El cultivo del suelo y la crianza de animales domésticos toman su lugar entre las actividades comunes a la historia de la raza. En ellas, todos los niños se deleitan y todos deberían tener una oportunidad de practicarlas».

Un error muy común entre los maestros que no han profundizado las doctrinas de la escuela activa es suponer que la sola presencia de las artes manuales en un programa escolar le imprime a éste el sello del trabajo. No hay tal. Los epítetos «activa», «del trabajo» y «nueva» aplicados a la enseñanza son ambiguos. Les estamos forzando a significar ciertos matices de que estaban desposeídos etimológicamente. Esa actividad, ese trabajo, precisan reunir determinadas características para que les consideremos un factor en la formación de la personalidad del educando.

Todo el antiguo método de ejercicios manuales en que el niño copiaba servilmente una serie de modelos ideados por los visitadores escolares, es juzgado nocivo por la Escuela Nueva. Es que ésta, aceptando sin embargo, la técnica como indispensable, cree que ella sola no basta. Quiere que la faena manual sea primero *expresión*, expresión de vocaciones, de gustos, de tendencias, y después, técnica cuidadosa y prolija. Les aplica la misma norma que a las demás asignaturas: que ayuden al desenvolvimiento espiritual del niño, que basando su enseñanza en el interés que despiertan, sirvan a la vez

que para expresar bien, para crear hábitos de continuidad en el esfuerzo, de esmero, de atención prolongada, en una palabra, de calidades éticas, a la vez que intelectuales.

«La mera ocupación manual, sin referencia a las delicadas conexiones físicas y psíquicas existentes en el curso interno de los procesos de la acción, y sin referencia a la disciplina volitiva y a la claridad de juicio, unidas a aquéllos, no son el criterio de la escuela que denominamos del trabajo, por mucho que lleven el sello del trabajo exterior», ha escrito Kerschensteiner.

Aspira la Escuela Nueva a una alianza entre la inteligencia creadora, la mano que ejecuta hábilmente y la voluntad que persiste hasta alcanzar su meta. Quiere enseñar a poner toda el alma, toda la inteligencia en la faena y a ejecutarla tan bien como uno es capaz, o sea practica el ideal del artífice y no del artesano, del que entregándose con amor a su oficio, lo enaltece con la nobleza de la idea, la honestidad del propósito y la enamorada pertinacia de la ejecución.

La base de toda técnica de trabajo manual la constituyen el dibujo y el modelado. Desde el comienzo de su enseñanza hay que habituar al niño a esa claridad de concepción, a no darse por satisfecho con las cosas ejecutadas a medias, o que no expresan todo cuanto él intentó, a esa honradez de procedimiento que son los atributos que queremos desarrollar mediante el trabajo. Hay, sin embargo, exposiciones escolares de artes manuales y dibujo que no sólo no ponen de manifiesto esas virtudes, sino que, por el contrario, nos atestiguan que en su enseñanza la falta de espontaneidad, el plagio, la servil imitación y hasta el engaño han prevalecido. Más valdría haber borrado de los programas estas asignaturas antes que inculcarlas así, que lo que se omite en la instrucción puede hacer falta, pero no es nocivo como la torcida enseñanza.

El arte de educar no es una cuestión de *cuánto* se enseñe sino de *cómo*.

Los Trabajos Manuales deben ayudar, como cual-

quiera otra asignatura, al más completo desenvolvimiento del niño, y tender a iluminar en él, su concepto de solidaridad social.

No se consigue esto tratándolos como un entretenimiento, ni permitiendo que se pase de uno a otro en un diletantismo mariposeador, ni desposeyéndolos de sus consecuencias económicas. Con lo cual queda dicho que hay que iniciar al niño en un oficio u ocupación manual de su agrado, en cuanto su desarrollo físico y su evolución mental lo permitan, ayudándole a perseverar en él hasta que de aprendiz pase verdaderamente a maestro en el arte que ejecuta. Sólo así es posible conseguir que se desarrollen por el ejercicio esos hábitos e idealidades éticas que necesitamos que broten al calor del trabajo concebido con inteligencia, ejecutado con pericia, concluido con amor.

V. LA ESPONTANEIDAD. «8º) Al lado del trabajo definido y especificado en los programas, se dejará tiempo para ocupaciones libres en que los alumnos cultiven su ingeniosidad y sus facultades inventivas».

Los maestros nuevos aseguran que los tradicionales no conocen a los niños, que éstos en cuanto se sienten sometidos a una norma que les fijan las autoridades, pierden su espontaneidad y se tornan, los unos, rebeldes, díscolos, difíciles, verdaderos «espíritus de contradicción»: otros, propensos por su temperamento a imitar, se adaptan, y como están dotados de tan sutil intuición, adivinan hasta los defectos del maestro para complacerle. Es la minoría la que ante las reglas de la disciplina y sobre todo, de la dirección intelectual, viven tranquilamente su propia vida interior.

Primero, la espontaneidad en el juego; después, y en cierta medida, en el aprendizaje, constituye una de las reglas de toda escuela nueva, y hasta en las tradicionales se está dejando ya, deliberadamente, un margen de tiempo para cultivarla. Visité, por ejemplo, en Nueva York, un establecimiento que no estaba todavía del todo modernizado, no obstante lo cual, permitía que en

la tarde entera del sábado los alumnos ejecutasen el trabajo o se proporcionaran la diversión que les pluguiera. Para obtener el permiso, el alumno o el jefe del grupo debía comunicar con anticipación al profesor el programa que quería desarrollar, el que si no contrariaba la moral o las conveniencias, era aceptado. De este modo, una banda de chiquillas se dedicaba a ofrecerse un té; un curso, ensayaba una comedia; otro, hacía experimentos en el laboratorio; un estudioso iba a hartarse en la biblioteca con sus lecturas favoritas, etc. Ciertos profesores les acompañaban sólo para que el programa se cumpliera en buena armonía y no se abandonase a medio hacer.

VI. LA CULTURA FÍSICA. «9º y 10º) La Gimnástica al aire libre sirve para desarrollar el cuerpo, tanto como los juegos y los deportes. Las excursiones a pie, en bicicleta o a caballo, acampando en tiendas o alimentándose de comidas preparadas por los mismos niños, desempeñan un papel importante en la Escuela Nueva. Las excursiones se arreglan de antemano y suplementan los cursos ordinarios de instrucción».

Aun concediendo a la gimnasia su debida importancia en el desarrollo físico de la creatura, los directores de escuelas nuevas unánimemente prefieren los deportes colectivos a la serie individualizada de ejercicios.

Las excursiones bien organizadas fortifican en el niño los sentimientos de independencia, de valor, confianza en sí mismo, fraternidad con el prójimo, amor a la naturaleza. Agustín Nieto Caballero, el abnegado fundador de las escuelas nuevas en Colombia, nos refería no ha mucho, cómo los muchachos en esta clase de viajes lograban, amén a los cualidades morales ya enunciadas, un conocimiento de su suelo nativo, de los recursos de las diferentes regiones y aun de las necesidades del país, como jamás podrían haberlo adquirido con las mejores lecciones orales y los más prolijos textos. Ingeniosamente, inventando recursos donde no les tenían, levantaban croquis, acopiaban materiales y se surtían de to-

da clase de ejemplares para sus colecciones. Tal experiencia no es única. Se repite tantas veces cuantas las excursiones se lleven a cabo en condiciones bien previstas.

VII. LA FORMACIÓN INTELECTUAL. «Nos. 11, 12, 13, 14 y 15): El fin de la escuela nueva, en cuanto se refiere a la educación intelectual, es desarrollar el poder de raciocinio independiente, antes que asegurar cierta acumulación de conocimientos adquiridos de manera rutinaria. Las facultades críticas se cultivan mediante el uso del método científico: observación, formulación de una hipótesis, verificación y establecimiento de una ley.

Los programas se basan en las inclinaciones espontáneas de los niños. Desde los 4 a los 6 años es la etapa del juego y de los intereses discursivos. De 7 a 9, la de los intereses relacionados con objetos inmediatos de percepción concreta. De los 10 a los 12, la de los objetos concretos especializados o edad de las monografías y colecciones. De 13 a 15, la de los intereses abstractos, complejos, psicológicos, sociales y filosóficos. Las ocurrencias diarias de la vida escolar o de la comunidad darán oportunidades para lecciones y discusiones casuales que deben ocupar un sitio preferente en la Escuela Nueva.

La adquisición de conocimientos se obtiene mediante los hechos y las experiencias, por medio de observaciones personales (visitas a las fábricas, trabajo manual, etc.) o en defecto de éstas, por observaciones de otros, conservadas en los libros. En todo, la teoría debe seguir a la práctica; jamás precederla.

La cultura general se refuerza con enseñanza especializada. Al principio, esta especialización es espontánea, fruto del cultivo de los gustos individuales. Después, se la sistematiza con ayuda de los intereses y habilidades del adolescente, teniendo también en cuenta su ocupación futura en la vida.

La educación mental se fundamenta, pues, en la actividad personal del discípulo. Se sigue de ello que el dibujo y las más variadas formas de trabajo manual,

deben asociarse íntimamente con los estudios intelectuales.

Hasta hace medio siglo más o menos, nadie pedía a los maestros que educaran. El aula era una institución esencialmente informativa. Quien velaba por la formación del carácter y de la mente, era el hogar.

Disponía de una fuerte disciplina, apenas suavizada por el amor, y de múltiples ocupaciones que le convertían en un variado taller. Con el imperio de la máquina, abolida la industria casera, impulsados los hombres y después las mujeres a recurrir a las usinas en demanda de trabajo remunerador, desmembrada la familia, más por las fuerzas económicas que por teorías sociales, el hogar ve disminuidas sus posibilidades educadoras. Los esposos mismos, en las clases asalariadas y a veces en las muy ricas, tampoco presiden la formación espiritual del niño como antes solían.

Al mismo tiempo que se verifica este trastorno vital en la célula misma de la sociedad, los descubrimientos del cinematógrafo y la telegrafía sin hilos, entre otros, y expansiones súbitas, como las de la prensa y el libro, se suceden en el mundo. No hubo en el pasado, agencias informativas que puedan compararse al cine, al radio y al rotativo de hoy. Y estos núcleos de divulgación noticiosa están mucho más al alcance de todos que las enseñanzas de la escuela.

Tenemos entonces que, de un lado, el hogar y la familia perdieron en parte muy grande su virtud educadora; y de otro, que han aparecido medios de información superiores al colegio si no en veracidad y prolijidad, por lo menos en extensión de su radio de influencia. Son estas circunstancias que no sabemos si serán transitorias o si perdurarán, las que fuerzan a la escuela de hoy a reemplazar, tanto como le es posible, al hogar en su labor educadora, y dejar al cine, al radio, a la prensa y al libro barato, una buena porción de esa tarea informativa que fué su ocupación de ayer.

Para educar tanto como la familia y el hogar, la escuela necesita transformarse. A ayudar a esa evolución

tiende la nueva pedagogía. En el fondo de todas sus doctrinas, late esta necesidad vital. La sociedad requiere para su conservación y futuro desarrollo, hombres y mujeres educados en el más noble, en el más amplio y en el más elevado sentido de la palabra. El hogar, en el noventa por ciento de los casos, ha perdido, por desgracia, el poder que antaño tenía de formar el espíritu. Se espera que los profesores le reemplacen. ¿Lo podrán? ¿Tendremos alguna vez tantos maestros ejemplares como necesita la infancia del mundo?, ¿tantas escuelas vivas como serían menester? Preguntas son éstas a las que el mundo no sabe contestar. Y, sin embargo, de la respuesta que a ellas les dé cada país, depende la suerte de la civilización que vivimos.

Hay otra salida a estas encrucijadas: el resurgimiento del hogar. Mas, para ello precisa que antes haga crisis el sistema industrial-capitalista en el mundo. Fuerzas ciegas, materiales, hijas del lucro y de la hambrienta necesidad, requebrajaron el hogar. Hoy, la experiencia dolorosa, eterna maestra del hombre, le está insinuando los caminos de la reacción. Ante nuestros ojos, el mundo evoluciona hacia la cooperación y el colectivismo. Acaso dentro de esas condiciones más favorables, se restablezca otra forma de hogar en la que la mujer, libertada de la tarea de producir dinero que, quieras que no, hoy la aparta de su función esencial, llegue a ser la gran educadora, además de una completa madre. Mientras esa hora sueña, no hay otro medio de salvar al niño que educarlo integralmente en la escuela.

De la formación de su voluntad y sus sentimientos, nos ocuparemos en párrafos posteriores; aquí sólo consideraremos el cultivo de su inteligencia.

Como toda función, la mental necesita para desarrollarse de dos procesos: el uno, intrínseco, si así pudiéramos llamarle, de crecimiento natural, efecto de un impulso orgánico profundo, y el otro, extrínseco, que resulta de un ejercicio adecuado. Cuando ambos obran de consuno, el cultivo de la función se efectúa en óptimas condiciones.

Durante muchos siglos reinó soberana en la pedagogía la tesis de que la inteligencia era una facultad semi-independiente que se desarrollaba mejor cuanto mayor era el esfuerzo que implicaba el ejercicio al que se la sometía. De ahí, toda la teoría de la «cultura formal». Precisamente, porque eran muy difíciles para los niños ciertas asignaturas, había que enseñárselas, a modo de gimnasia. El latín, el griego, las matemáticas avanzadas, dominaron un tiempo los programas escolares, no sólo por su valor instructivo, sino especialmente por suponerseles mejores para provocar el esfuerzo.

La higiene y la psicología nos enseñan ahora que tan nociva es la falta de ejercicio como su inadecuación, que no es posible obligar a un órgano a un trabajo desmedido, porque en vez de desarrollarlo se le atrofia. Le sucede como a esos rapazuelos funámbulos que vemos en los circos, raquíticos y desmedrados, porque se les condenó desde pequeños a efectuar acrobacias de adultos.

No se requiere ser pedagogo para conocer estos hechos y, sin embargo, aunque modernizados en algunos aspectos los planes, todavía están recargados de materias que quedan en ellos desde los tiempos en que imperaba la teoría de la cultura formal.

«Un programa de estudios tiene una doble función: instruir y cultivar. Como los conocimientos por adquirir son numerosos y breve la vida del hombre, precisa, tanto como sea posible, elegir asignaturas y métodos que combinen *esos dos fines*. Es lo que no logra la pedagogía tradicional que, so pretexto de cultura, obliga al niño a aprender una cantidad de cosas que no le servirán de nada, y que, so pretexto de cultura de instrucción, le atosiga con una masa de conocimientos que le son presentados de manera tal, que no tienen ningún valor educativo. Y para colmo de malandanzas, es muy dudoso que las disciplinas llamadas culturales, cultiven realmente; tal como son enseñadas por lo común, es seguro que los conocimientos almacenados sufren con el tiempo una disminución considerable. Nuestras instituciones escolares conservan un régimen donde el desper-

dicio de fuerzas y de tiempo es, en verdad, aterrador».

He aquí, pues, algunas de las razones de por qué los programas de las escuelas nuevas difieren tan considerablemente de las antiguas. Aspiran, sobre todo, a educar; secundariamente a instruir. No abominan del esfuerzo. No. Mas, insisten en que sea adecuado. Lo primero es investigar de qué es capaz el alumno, en cada una de las etapas de su crecimiento; sólo después de calculada su potencialidad, se debe proceder a ejercitar el raciocinio, a base de aquello que el niño esté en condiciones de asimilar.

¿Basta, sin embargo, la inculcación de la enseñanza adecuada para desarrollar el raciocinio independiente? Lo dudo mucho. ¿Qué significa juzgar independientemente? No es libertarse de las naturales leyes lógicas del pensamiento humano, puesto que tal cosa es imposible, ni de los modernos procedimientos para la investigación científica, puesto que en el mismo párrafo que analizamos, Ferrière recomienda el uso habitual del método inductivo. Lo que se anhela es que todo el proceso del pensamiento, desde la observación inicial y la constatación de hechos, hasta el raciocinio más sutil, más abstracto, más sintético, sea elaborado por un esfuerzo propio del individuo; que en el transcurso de todos esos procesos, no tuerza su criterio, ni turbe su desapasionada observación, el peso de la autoridad, ni de cualquier laya de prejuicios.

Imposible obtener este resultado como un divino *fiat*. Imposible, así mismo, si en el transcurso de sus años infantiles, le hemos ejercitado sólo en recibir pasivamente las lecciones de un maestro o de un texto. Antes que al frente de libros o de profesores que ya han condimentado, a su modo, el saber, colóquesele ante la naturaleza. Ella, y no los libros, es la fuente inexhausta en que abrevaron los artistas y los sabios. Que elabore su conocimiento, tanto como sea posible, de primera mano, y cuando hubiere necesidad de textos, enséñesele antes que acatarlos, a compulsarlos. Hay que estimular la libre discusión, la confianza en el propio juicio, aun-

que al principio sea imperfecto, siempre que se ponga en guardia al muchacho, tanto de los defectos de la pasividad intelectual, como de la controversia bizantina y la vanidosa satisfacción de creerse siempre poseedor de la verdad.

Sobre nosotros, pueblos latinoamericanos, pesa aun un formidable criterio de autoridad. Creemos que cuanto ajusta a Europa, nos conviene también, como anillo al dedo. Que cuanto ella resuelve como solución a sus problemas, es precisamente lo que nos hace falta para nuestra mayor felicidad social y que, naturalmente las instituciones suyas deben ser nuestros modelos. Siguiendo la línea del menor esfuerzo, hemos preferido copiar a inventar. Hoy mismo, una de las más formidables barreras opuestas a la reforma de la enseñanza es, en el fondo, que ciertos países europeos, y sobre todo, Francia, no la han patrocinado oficialmente! ¿Incapacidad de juzgar con independencia? ¿Efecto de los métodos de enseñanza que nos han esclavizado a las opiniones ajenas y sobre todo a las extranjeras? Tal vez. Es más fácil conquistar la libertad civil que la independencia del pensamiento. Y, sin embargo, no es posible conservar largo tiempo aquélla, si ésta no se logra.

VIII. TRABAJO INDIVIDUAL Y SOCIALIZADO. «Nos .16 y 17). El trabajo individual del alumno consiste en la investigación de hechos, libros, revistas, etc. y de la clasificación, de acuerdo con el esquema lógico adecuado a su edad, de documentos de varios órdenes, de trabajo original y preparación de conferencias para ser dadas en clase. La labor colectiva consiste en el intercambio, o en el ordenamiento o elaboración lógica de los documentos que han sido estudiados individualmente».

Nos resta sólo agregar que es condición indispensable de esa aspiración, el acopio de un material pedagógico muy vasto, no sólo en libros, sino también en útiles e instrumentos de laboratorio, que permitan una verdadera investigación personal. No se trata de que los niños *vean* cómo el profesor ejecuta un experimento, ni que sepan de memoria cómo se ha

establecido una regla de gramática, por ejemplo, ni que tampoco lleguen a ella guiados minuto a minuto por el maestro. Precisa que se acostumbren, desde muy pequeños, a extraer conclusiones de sus experiencias, a formular leyes, a producir síntesis, pueriles, al principio, superficiales tal vez, pero que van ayudando a que se desarrolle el entendimiento y a que, llegada la edad en que el espíritu humano siente la necesidad de organizar en unidades vastas su pensamiento, pueda hacerlo de una manera científica.

IX. DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO. «Nos. 18, 19 y 20).

En las escuelas nuevas, la instrucción en el sentido estricto del término, está restringida a las horas de la mañana, generalmente de 8 a 11. En la tarde, según la edad de los alumnos, se dedican dos horas a la preparación de las tareas. Los niños menores de diez años, no las efectúan solos. En ningún día se estudian más de dos asignaturas. La variedad no se obtiene enseñando muchos ramos, sino por la manera cómo se imparten, recurriendo a diferentes modos de actividad. En ningún mes ni período escolar se enseñan muchas materias. Un sistema de cursos variados, semejantes a los que ofrecen las universidades, permiten al niño que efectúe una selección personal».

La subdivisión del horario en períodos de clases variables entre 30, 45 o 50 minutos, es una lógica secuencia de la forma en que se imparten los conocimientos en los colegios tradicionales. Ningún niño soporta escuchar una disertación o atiende a un fuego graneado de preguntas por más de media hora. Necesitamos los adultos un largo entrenamiento para oír una conferencia por muy interesante que sea, que dure más de ese tiempo. Pero en las escuelas nuevas se intenta desterrar, en lo posible, las audiciones en que el alumno es pasivo. Se le encomienda la ejecución de un trabajo, gracias al cual va a aprender o a descubrir algo nuevo. En preparar sus materiales, buscar sus fuentes, procurarse sus herramientas, discurre el tiempo. Necesita, por consiguiente, períodos de trabajo muchos más largos y en lo posible,

de duración variable, que se acomoden al ritmo de la labor personal.

La concentración de pocas asignaturas en un período escolar, se viene haciendo ya aun en los institutos tradicionales, para estimular la profundización. En la mayor parte de las escuelas primarias y de segunda enseñanza de los Estados Unidos, no hay en los programas del año más de cuatro o cinco asignaturas a las cuales se dedica una hora diaria. A ellas, se añaden ciertas horas de estudio supervigilado por el mismo profesor de la asignatura, que enseña a sus alumnos la manera de trabajar y de ejecutar las tareas que le ha indicado.

X. LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER. «Nos. 21 y 22). La educación moral como la intelectual, no se efectúan desde el exterior al interior por la imposición de la autoridad, sino de dentro hacia afuera por la experiencia y el ejercicio gradual de la libertad. En conformidad a estos principios, ciertas escuelas nuevas han introducido el sistema de la república escolar. En ausencia de un régimen enteramente democrático, muchas escuelas nuevas se gobiernan como monarquías constitucionales. Los alumnos elijen jefes cuya responsabilidad está claramente definida».

Todo esto dice relación con otro de los aspectos de la obra pedagógica: la formación del carácter y la moralidad del individuo.

«La educación, es decir, la educación del corazón, del carácter, de la voluntad, educación que debería dominar todo nuestro sistema escolar donde reina actualmente la sola instrucción, la educación no se logra si no se tiene ante sí un *ideal* bien determinado».

Este es el comienzo y el fin. El ideal es al carácter como la energía a la materia. Se sirve del carácter para expresarse en actos. En la íntima soledad o en el ajetreo clamoroso de la feria, el ideal se hace oír del hombre y le alienta a proseguir hacia la meta que le señala. El carácter es su instrumento. No se forma, pues, el carácter en el vacío ni arraiga en un terreno de ideales move-dizos.

En su infancia, la creatura es incapaz de concebir ideales abstractos. Apenas si sus voliciones tienen un fin inmediato. Mas, lo que le falta en poder de análisis, le sobra en intuición. No sabría explicar, pero siente maravillosamente el medio que le rodea. Además, es grande su emotividad. Sobre la intuición y la sensibilidad hay que forjar, prudentemente, en los primeros años, para obtener que el niño se habitúe a trabajar, a hacer pequeños sacrificios, a cumplir ciertas tareas por amor.

Entrado a la adolescencia, el conocimiento tiende a generalizar. En el hogar y en la escuela tropieza con gentes cuyos fines son diversos. Desde aquéllos que consideran nuestro efímero paso por el mundo como una oportunidad para satisfacer glotonamente los apetitos; o que entregan toda su inteligencia y todas las calidades de su temperamento al ávido acaparamiento del dinero, hasta otros que se disciplinan, se mortifican y aun mueren por vaciar en las horas frágiles de sus vidas, valores eternos: belleza, sabiduría, virtud, no para ellos mismos, sino para todos sus semejantes, los de su tiempo, como aquellos otros desconocidos que han de venir en el trascurso de los siglos. De nuevo descubre el muchacho que los sacrificios que imponen tales ideales, no se efectúan sino por amor. Unos lo realizan para mayor gloria de Dios; otros, enamorados de arquetipos eternos de sabiduría, de belleza o de bondad, para mayor perfeccionamiento del hombre. De modo, pues, que todos estos ideales del espíritu humano, culminan en una sola cumbre. En una de sus laderas está escrito: «Ama a tu Dios»; y en la otra «Ama a tu prójimo como a ti mismo». Por caminos diversos conducen a la especie hacia la misma cima. Almas hay que por glorificar a Dios sirven a sus creaturas; otras que por intenso, por pródigo, por fervido amor a sus semejantes, se olvidan de sí mismas y con ello se acercan a una excelsitud divina.

Y bien, la obra escolar ha de estar penetrada de esos valores eternos, si pretende orientar rectamente la vida futura del educando. Es trabajo y tiempo perdido formar caracteres sin rumbo. No cabe tampoco la excusa

de que más tarde el niño, convertido en hombre, encontrará por sí solo el camino. No. ¿Acaso no pretendemos reemplazar al hogar allí donde falta y formar íntegramente el espíritu del muchacho? ¿Y de qué modo habremos concluido nuestra obra si eludimos influir en el núcleo más importante y fundamental del progreso humano?

Por más difíciles y complicadas que sean, la escuela no puede desentenderse de estas cuestiones. Debe señalar con palabras y, sobre todo con obras, la presencia de un ideal. Para qué, si falta, para qué los sacrificios, las renunciaciones, las disciplinas voluntarias? Es ancha y de suave inclinación la senda de la vida egoísta. Si renunciáramos a ella, si aprendemos que puede extraerse un placer mayor en el sacrificio, es porque creemos que con ello entramos en los designios de un mejoramiento casi imperceptible, pero cierto, sin el cual el hombre sería aun la bestia troglodita acorralada por los monstruos y atemorizada hasta el paroxismo por los elementos y los demonios iracundos. Ignoramos el término de esta evolución, ni por qué la hacemos. La señalación de un ideal, primero, y luego el robustecimiento del carácter, deben ser los grandes fines de la escuela.

«He aquí la verdad: formar primeramente el carácter, el principio director del hombre al que debe subordinarse todo el resto», dice Bertier el de la Escuela de las Rocas. «Uno de nuestros viejos errores franceses, prosigue, y que data del Renacimiento, consiste en no ver primeramente en el niño y en el hombre sino el valor intelectual, cuando éste es, en realidad, secundario: el precio de un hombre se mide por su carácter, por su valor moral».

La escuela no puede perder una sola oportunidad de enseñar la cooperación, el esfuerzo, la honestidad, la perseverancia, las virtudes, en general, por medio de obras al alcance del niño. Este es el momento de actuar, de ser su guía. Este es el momento para expresar cuanto de superior hay en nosotros. Más aun que en la educación de la mente, en ésta del carácter debemos recordar el pensamiento de Dewey: no intentemos preparar en la

escuela para un futuro incierto: *vivamos*. Vivamos la vida de la virtud dentro de las proporciones que alcanza el horizonte infantil.

El concepto de disciplina escolar que ha variado enteramente en el transcurso de una sola generación, se presenta hoy como una cosa fluctuante. Cada maestro tiene una noción distinta de ella. Los niños que en un gran establecimiento tienen que pasar por las órdenes de muchísimos profesores, necesitan acomodarse a esos modos diversos de disciplina. Los sumisos y fácilmente adaptables, no protestan; pero los otros se rebelan, y los que son escrupulosos (y entre las niñas abunda este tipo) se desorientan.

El jefe del establecimiento, cuando comprende estos problemas, trata de uniformar el concepto disciplinario en todos los maestros que actúan con él. Cosa sumamente difícil y que se consigue rara vez. Por pereza, por rutina, por seguir la falda inclinada del menor esfuerzo, o por hondas arraigadas convicciones, el profesor no renuncia a parte de su libertad para armonizarse dentro del conjunto y hacer la obra general más eficiente. Esta es una de las fuentes principales de dificultad disciplinaria. Rebota en los niños, pero la causa no está en ellos sino en los profesores. Si éstos no se disciplinan ¿cómo exigir a los alumnos que lo hagan?

Una larga experiencia me permite asegurar que la solución de los problemas disciplinarios se facilita en grado sumo, si aplicamos al escolar las mismas normas que a la vida social: la de restringir nuestra propia libertad por respeto a la del prójimo y para mayor conveniencia de todos. Se consigue con relativa facilidad el obedecimiento a las reglas que emanan de este principio, porque es el mismo que se impone en el hogar, en las reuniones familiares y sociales. Cuanto es artificial, cuanto es impuesto sólo por capricho de una autoridad, no se conseguirá jamás en la escuela sino por medios coercitivos que repugnan a toda alma libre.

Continuará en el próximo número.

AMANDA LABARCA H.

★ ★
PRONTO ESTARÁ A LA VENTA.
LA NUEVA EDICIÓN DE LA

Gramática Castellana
DE DON NAPOLEÓN QUESADA.

QUE ESTÁ PREPARANDO LA
LIBRERÍA ESPAÑOLA
★ ★

★ ★
EL MÁS CONOCIDO, EL

Silabario Costarricense
DE DON NAPOLEÓN QUESADA.

LO OFRECE EXCLUSIVAMENTE
LA LIBRERÍA ESPAÑOLA
★ ★