

70.5
24 e

educación

Sumario:

INFORMACION PEDAGÓGICA.—Que se debe entender por Escuela Nueva, Lourenco Filho.

INFORMACION PSICOLOGICA.—Curso de Psicología, por D. Roustan.—La conducta del niño y la actitud del maestro, por Pablo Martínez de Salinas.

DOCUMENTOS HUMANOS.—Mensaje a niños de Chile, por María Cristina de Naranjo.

EL RECUERDO DEL MAESTRO.—Discurso pronunciado en los funerales de don Miguel Obregón, por el Señor Secretario de Estado en el Despacho de Educación Pública Licenciado don Teodoro Picado.—Florita Zúñiga Rosales, por José Joaquín Salas Pérez.

INFORMACION METODOLOGICA.—Construcciones Geométricas, por D. R. E.

22

Octubre, 1935

San José, Costa Rica

¢ 0.25

IMP. ESPAÑOLA

educación

Organo de la Asociación de Inspectores
y de Visitadores Escolares

No. 22

Cuarto Tomo

Octubre 1935

INFORMACION PEDAGOGICA

¿Qué se debe entender por Escuela Nueva?

1. La «Escuela Nueva».—¿Qué se debe entender por Escuela Nueva? En el terreno de la historia de la pedagogía, la expresión es claramente equívoca. Cada época ha ensayado o sugerido, por lo menos, nuevas ideas y prácticas de educación, y sus autores o comentaristas siempre las llamaron «nuevas» porque así fueron, de hecho, en relación con lo que antes se tenía establecido. Que apareciesen definidas en un sistema pedagógico explícito, o, bajo el aspecto de una reforma de las costumbres, ensayadas en nuevas formas políticas, o envueltas en las suaves promesas de naciente religiosidad, poco importa. No pudiendo acertar plenamente, el hombre no se desanima por eso en su afán de renovar, porque transformarse pertenece a la misma esencia de la vida. De modo que, dando por sentado que no existe institución más antigua que la de educar, puede asegurarse también que no hay novedad más vieja que la de la «Escuela Nueva»... El tema que vamos a tratar no es el de la «Escuela Nueva» en su sentido amplio. Semejante estudio sería siempre interesante y provechoso para los maestros de cualquier clase, y por eso no lo negamos a los profesores primarios, puesto que la historia de la pedagogía representa, en cierto modo, la cumbre de la historia de la civilización. Pero de momento, lo que nos interesa es la exposición de las nuevas tendencias y corrientes de la educación de hoy, de lo que «se debe tener como nuevo en nuestros días». Y ya veremos que no es poco.

2. El actual movimiento renovador.—De hecho, están conformes los autores en que jamás hubo un movimiento renovador tan in-

tenso, profundo y pujante en el campo de la educación. Sin rehacerse aun del cataclismo que fue la guerra mundial, la Humanidad se vuelve hacia las generaciones de mañana, con el ansia de un destino mejor, infatigablemente buscado. Cansado de enmendar y corregir, el hombre maduro vuelve sus miradas hacia el niño, hacia la linfa pura o menos contaminada de las fuentes. En todos los países, esclarecidos políticos predicán la educación del pueblo como condición de un equilibrio social más duradero y perfecto. Filósofos y pensadores consideran en ella el ideal de la futura unión de todas las razas y naciones... El movimiento renovador procede ya, no obstante, de antes de la guerra. Ya lo veremos en el transcurso de estas lecciones. Lo que hizo la guerra fue dar mayor relieve al «caso social» de la obra educativa intentada por los gobiernos y las instituciones conducentes a una humanidad mejor. También es cierto que al llevar los hombres al ensayo de nuevas formas políticas, de nuevas formas de la vida en comunidad, la conflagración mundial consiguió imponer a los educadores la revisión de los fines intentados por la escuela pública. Pero esa reacción de crítica social, persiguiendo un «reajustamiento de fines», era precedida ya por una reacción de crítica psicológica, bien característica y que procuraba demostrar la inanidad de los medios puestos en acción en las escuelas, fuesen los que fuesen los medios en ellas intentados.

3. El progreso de las ciencias biológicas.—Fue, indiscutiblemente, el progreso de las ciencias biológicas y en particular de la psicología, en el último cuarto del pasado siglo, lo que permitió el formidable movimiento renovador de hoy. Porque si la educación es, en su finalidad, obra social, como nadie niega, en su estructura íntima, en su dinámica, se nos presenta como trabajo de construcción bio-psicológica. Fines de los más bellos y puros, siempre fueron entrevistados por la humanidad en los ensueños de los poetas o en la palabra ardiente de los apóstoles... No obstante, los ensueños se esfumaron y las palabras se las llevó el viento... Lo que caracteriza el movimiento histórico presente, en el terreno de la pedagogía, nos parece, justamente, que es el mayor equilibrio de los fines propuestos, teniendo en cuenta los «medios de aplicación científica». Estaremos lejos de afirmar que las ciencias biológicas, incluyendo a la psicología, hayan dado de sí todo lo que podían

dar. Sería irrisorio. Esta última, en particular, se halla en la infancia. Con todo, si comparamos ya hoy sus actuales recursos y los que promete para los próximos decenios, con los que podía ofrecer hace apenas cincuenta años, comprenderemos que no hay nada exagerado en la afirmación que acabamos de hacer.

4. Confusión de valores.—Pero la revisión simultánea de «fines» y «medios» debía producir, como produjo, una singular confusión de valores. En la copiosa literatura pedagógica actual, hay bueno y malo; podríamos incluso afirmar que malo y pésimo. Hay quien afirma que es preciso destruirlo todo, arrasarlo todo, sin piedad, para que, sólo así, el edificio cultural del mañana pueda elevar hacia el cielo sus líneas rectas y puras. Criterio erróneo, como si fuera posible que el radiante y fecundo sol hubiese nacido tan sólo hoy de entre las densas brumas... Evidente ineptia o mala fe. Ni todo es erróneo, ni todo lo podrá resolver la escuela de hoy. También abunda, aunque ciertamente con menor número de representantes el opuesto prejuicio: juzgar que lo que se propone como nuevo es pura teoría o alguna vieja panacea con rótulo cambiado... La misma ignorancia o apasionamiento. Del sencillo enunciado de los problemas que la escuela renovada intenta resolver, surge un categórico desmentido a esa reaccionaria actitud. Además, muchos de esos problemas no se hallan solamente propuestos, sino resueltos. Los recursos de verificación científica con que hoy podemos contar, nos animan a conocer y practicar la escuela nueva, sin aventuradas ilusiones, incompatibles con obra de tal magnitud, o el veneno de la desconfianza que, incluso en las mejores obras de la creación, altera y perturba elevados propósitos.

5. Dos clases de problemas.—Veamos, pues, meditando y confrontando siempre, las tendencias del movimiento renovador. Como arriba esbozamos, se adivinan dos categorías de tendencias, la de crítica social y filosófica, y la de crítica psicológica pura. O sea crítica de los «fines» de la antigua educación y crítica de los «medios» que pueden emplearse para el reajustamiento de aquellos propósitos. Conviene distinguir, desde un principio, esos dos grupos de tendencias, característicos por sí mismos. Pero también conviene que se tenga presente que la crítica psicológica atañe también a los problemas de finalidad, demostrando ora su dese-

equilibrio, ora su inoportunidad. Las «soluciones teleológicas» nunca pueden estar en conflicto con las «soluciones genéticas» que implican. La ciencia fulmina con el ridículo al reformador que se proponga ideas fantásticas o inseguras. Por eso mismo, hay que exigir que los políticos sean avisados y no ignorantes, cuando imaginan reformas sociales. Pero aun así perdura la distinción, llevándonos a extremar, para mejor comprensión, las «tendencias o ideas finalistas», de que exclusivamente se dedica a la comprensión de los «problemas de aplicación técnica».

6. La orientación social de la obra de la Escuela. — La primera amplia y beneficiosa tendencia social de la educación actual es para considerar la escuela—institución de educación intencional y sistemática por excelencia — como «órgano de afianzamiento y sistematización de toda la acción educativa de la comunidad», no un órgano que se pueda oponer o desligarse de ella. En realidad, sólo hay un educando, el individuo, y un educador, el medio social. Lo que nos enseña la ciencia de la educación o la «sociología educacional», es que «la educación es la socialización del niño». Para esa socialización actúan de continuo fuerzas múltiples, ora concurrentes, ora divergentes. De ellas, algunas son conscientes o intencionadas, con mayor o menor valor o predominio en el espacio y el tiempo: la familia, la iglesia, la escuela, las instituciones sociales de administración o sea el Estado. Otras son de acción inconsciente, no sistemáticas, muchas veces inconexas y mutuamente perturbadoras: la imprenta, las diversiones, los deportes, las agrupaciones profesionales, la comunidad familiar o grupo social restringido, al que está más directamente sometido el educando. Hubo tiempos en que se imaginó poderlo conciliar todo, o dominarlo todo por la acción intencional de las instituciones educativas conscientes, tenidas como exclusivas o capaces de formar por sí solas al individuo: la familia, la iglesia, la escuela. Al debilitarse la acción de las dos primeras, cosa característica de la civilización contemporánea, era natural la apelación a esta última.

Por una equivocación, hasta cierto punto lógica, se creyó que la escuela podía resolverlo todo, y que el maestro, nuevo Jehová, fuese capaz de disciplinar los elementos y plasmar, a su hechura, el hombre de que cada sociedad careciese... Época llena de romanticismo pedagógico, que animaba una filosofía intelectualista,

empujándola hacia las más insólitas tentativas. Aun queda, viva y palpitante, en la organización escolar de nuestros días. Programas recargados, predominio de la enseñanza verbal, carácter de la disciplina, modo de verificar los resultados de la enseñanza, todo revela que a la larga, no vivimos de la máxima de Sócrates, que suponía que quien conoce la virtud debía practicarla por fuerza... A esto se opone la filosofía de la educación de nuestros días. Ni la escuela puede ser como se pretendía y se pretende, el órgano o factor máximo de la educación, ni los medios que comúnmente emplea, nos parecen, hoy, idóneos para la consecución de tales fines. Reflejo de la comunidad la integración en ella del niño, no puede ser concebida *a priori* ni ejercer su actividad obrando aisladamente de los otros factores de socialización. Al aislarse de éstos, no sólo falla en su función capital, sino que puede influir como elemento de perturbación. Forma inadapta. Alimenta una especie de mandarinato, que, como floración, podrá ser rica de colorido y perfecta de formas, pero, al fin, una floración de estufa...

7. **Primera consecuencia: la «escuela única».**—«La integración de la escuela, en la acción general educativa de cada comunidad», para que pueda servirle de equilibrio, como factor de mayor civilización, adaptando el hombre a su medio, «es la primera e importantísima conclusión de la escuela nueva». De ella se deducen, muy importantes conclusiones político-administrativas. En los países en que más se había extremado la idea de la necesidad de crear una verdadera selección, la primera consecuencia fue la campaña en pro de una reforma que unificase la enseñanza primaria. Es la cuestión llamada de la «escuela única», que felizmente no nos afecta, como tampoco a ningún país de América. En las viejas naciones de Europa donde subsisten tradiciones aristocráticas, vienen manteniéndose dos organizaciones de enseñanza oficial, pero autónomas: la escuela pública y la aristocrática. La primera es la escuela popular, abierta a todos y para todos obligatoria. La segunda especializada en sus programas y régimen, conducía con exclusividad a las escuelas secundarias y, por lo tanto, a las universidades. Eran en Alemania y Austria las *Volks- y Vorschulen*; como son aun en Francia la *école primaire* y el *preparatoire*, anexas a los *lycées* y *Colléges*; en Suecia la

escuela primaria, y la escuela real; en Italia, la escuela elemental y el gimnasio; en Grecia, la escuela elemental y el *Hellenio*. No se confunda la «escuela única», medida de carácter acentuadamente político-administrativo, con las escuelas de programas unificados. Es una equivocación en que vemos incurrir, a menudo, a muchos de los que escriben sobre educación. «Ni por ser única», la escuela primaria tiene los mismos programas; o mejor aun: «para ser única», es decir, para que tenga la misma finalidad de adaptación, es necesario que posea programas adaptados a las necesidades y posibilidades de las varias regiones a quienes va a servir, a la comunidad en que van a ser integrados nuevos elementos de vida.

8. — **Segunda Consecuencia: Instituciones post y periescolares.** Demostrando así, ante todo, que la escuela no puede ser una creación arbitraria y que debe servir a la comunidad y no oponerse a ella, la reacción crítico social de la educación primaria vemos que forma un concepto en todo distinto del de treinta años atrás. En ella, por cierto, subsisten las técnicas escolares elementales (leer, escribir y contar). Pero el objeto de la lectura, escritura y cálculo no es un elemento exclusivo ni característico. Las técnicas elementales de la cultura contemporánea antes referidas, ocupan su lugar propio, de mero instrumento y no esencia de la cosa. A la educación primaria debe competir, ahora, un trabajo diverso, a un tiempo de asimilación y diferenciación, que no practicaba la escuela antigua. Y por eso mismo no son suficientes las antiguas instituciones de educación primaria, aun muy alteradas en su organización y funcionamiento. Urge desenvolver en todas partes instituciones post-escolares y peri-escolares, que den una mayor significación al trabajo, reforzándolo y haciéndolo valer. Así, las escuelas de continuación, las escuelas pre-vocacionales y vocacionales, el servicio de orientación profesional; las bibliotecas y cursos post-escolares, a modo de consejeros; los campos de juego; el cinema educativo; las cantinas infantiles; las visitadoras de higiene; la enseñanza ocasional; la correspondencia inter-escolar; los círculos de padres y maestros—para no citar más—son creaciones características de ese esfuerzo en pro de la ampliación y coordinación de la obra de la educación primaria. Iríamos muy lejos si tuviéramos que explicarlas o ejemplificarlas, lo cual no importa para el objetivo que

nos proponemos. En muchas basta el título para que pueda comprenderse su significación y alcance.

9. Tercera consecuencia: la escuela del trabajo en comunidad.—Pero hay más. La reacción social exige de la escuela tal atmósfera de trabajo que, aun sin tocar a la estructura íntima de su economía, imprima a los alumnos «el hábito del trabajo en comunidad». Al observador menos sagaz se hace patente, en la escuela tradicional, el hábito del trabajo individual, con significación manifiestamente egoísta. En la escuela común cada cual aprende por sí, tiene que esforzarse por sí, para que demuestre el resultado de su esfuerzo personal. En la escuela renovada se pretende que los niños, desde muy pronto, aprendan a «trabajar en grupo, en comunidad». El trabajo por «equipos», por comisión o partido, el mutuo auxilio, el auto aprendizaje «del grupo» sin transformaciones por la que luchan todos los renovadores. La comprensión de la solidaridad de la vida social debe ser sentida y vivida en todo el tiempo de la infancia y no recibida simplemente como un precepto de moral teórica. Veremos lo mucho que en este particular ya se ha conseguido, cuando expongamos más adelante los sistemas característicos de la escuela nueva. Y ese ideal de solidaridad debe extenderse no sólo a los compañeros de trabajo con quienes convive el alumno, sino aun más allá. La escuela renovada predica la solidaridad humana sin reconocer fronteras, predica «la paz por la escuela». No se deduzca de esto que sea una escuela nueva o antipatriótica. No. El sentimiento de la defensa del suelo natal, aparece tan natural y espontáneo como la defensa del individuo. El sentimiento de patria ya es creación de cultura que la escuela tradicional ha desenvuelto, en ciertos países, excesivamente, con peligrosas aberraciones de chovinismo y hostilidad a los extranjeros. Procurando formar «ciudadanos del mundo», la escuela nueva no pretende apagar el sentimiento nacional, ni eso sería enteramente posible, sino depurarlo con la comprensión de una humanidad mejor.

Escuela como elemento de comunidad, y no apenas escuela literaria; escuela de trabajo y de trabajo solidario; escuela única, abierta a todos y capaz de homogeneizar primero y diferenciar después cada nueva célula social, en provecho de la comunidad. He aquí los designios de la nueva pedagogía social.

10. Nuevos fines, nuevos medios.—A nuevos fines deben corres-

ponder, inteligentemente, nuevos medios. El establecimiento de nuevos fines en la educación primaria conduciría, pues, a educadores de todos los países a concebir y ensayar nuevas prácticas de educación. Pero antes de tratar de ellos, antes de entrar en la descripción de las nuevas técnicas escolares (lo que será asunto de lecciones posteriores), veamos «la crítica de reacción psicológica» que, en cierto modo, precedió y viene acompañando a la crítica de reacción social. Como ya afirmamos, la educación intencional es obra social en cuanto al propósito de sus fines. La sociedad la organiza como algo capaz de continuarla en el espacio y el tiempo. Y cada sociedad sólo tiene la educación que puede tener. Pero, una vez fijados esos fines, organizado el mecanismo escolar, montadas las escuelas, llamados a ellas los niños, la obra social se realiza «por medios biológicos de adaptación del comportamiento», orientados hacia esos fines. Cuando decimos «biológicos», entendemos también psicológicos. En realidad, las modificaciones y sistematización de la conducta sólo pueden hacerse por medios biológicos. Importa poco que muchas de ellas, la mayoría, después de cierta edad del educando adquieran la forma de medios «inter-psicológicos», o, en la técnica habitual, sociológicos porque se realizan de individuo a individuo. En su estructura íntima, sin embargo, los medios de educación son siempre biológicos. Quien dice educación, dice, como hemos visto, «adaptación»; quien dice adaptación, dice «sistematización de la conducta». Además, esa sistematización sólo es posible mediante procesos que influyan sobre el mecanismo coordinador de la actividad: el sistema nervioso. Educar es influir en la organización de las conductas que rigen la conservación y defensa de la vida, directas e inmediatas, y en las de organización social del pensamiento para indirectas y mediatas reacciones. «Costumbre y pensamiento». Entiéndese también por costumbre la formación subyacente a la formación ideativa propiamente dicha, esto es, a la formación sentimental; y he aquí todo. El fenómeno educativo es un fenómeno biológico, en su estructura esencial, condicionada y limitada por el contingente hereditario, el temperamento y la capacidad orgánica. No cabe salir de ahí. Luego la fisiología y la psicología deben proporcionar los medios de la educación.

11. La base biológica. Desde hace largo tiempo, la fisiología

venía demostrando la importancia del factor biológico puro, en la obra de la educación. El grito de alarma por la formación del «animal», que aun se encuentra en obras contemporáneas, como la de Spencer, es hoy pacífica tesis en todas partes. La formación física, la gimnástica y el juego, los hábitos de higiene implantados en el niño desde muy temprano, la defensa de la salud del escolar por todos los medios al alcance del maestro, son realidades que impregnan toda la acción educativa en los países civilizados. Y no sólo se trata del actual escolar. La campaña social por la eugenesia, la defensa contra los males, la legislación que tiende al examen pre-nupcial, son medidas que vienen demostrando la comprensión, cada vez mayor de la necesidad de que haya seres tan perfectos en cuanto sea posible, en su gestación, y desarrollo físico después del nacimiento. Tórnase así realidad palpable el deseo de aquel educador que decía que era necesario comenzar el cuidado del educando, por lo menos ciento cincuenta años antes de que naciese. Es claro que esta obra de preservación y profilaxis, la acción eugénica positiva y directa, escapa al ámbito de la escuela estrictamente considerado. Le queda el trabajo de la formación física, de la defensa de la salud de los escolares, de la adaptación de los procesos y marcha de la enseñanza a su capacidad vital. Lo que no es poco. Todo el complicado servicio de la escuela y sus instituciones auxiliares, como la inspección médico-escolar, las enfermeras visitadoras o de la Cruz Roja infantil, demuestran cuánto se ha progresado en este particular.

12. **Carácter eminentemente psicológico de la acción educativa.** Mas esa nueva comprensión de la necesidad de cultura física, no podía oscurecer el carácter eminentemente psicológico de la acción educativa. La perfecta adaptación del hombre exige el desarrollo físico, en defensa de la salud. Pero la sistematización de la conducta, esencia de la educación, no se confunde con esa condición preliminar de producción del «buen animal». La biología pura consiguió demostrar la necesidad de la formación física, por un lado; y, por otro, patentizar los límites de la acción educativa, dando mayor relieve a las influencias hereditarias. La afirmación de Helvetius de que el alma del niño era como una página en blanco, donde se puede escribir todo, hoy nos hace sonreír... Pero aun así y porque está mejor definida, se nos figura la obra de educación,

dentro de esos límites, como una obra de construcción psicológica. Era, pues, natural que con el progreso de sus estudios en los últimos decenios, la psicología tuviese mucho que criticar en la técnica educativa tradicional, montada sobre una vieja filosofía espiritualista, ahora inaceptable. Relatar con minuciosidad las transformaciones por que va pasando la escuela, nos llevaría muy lejos. No es difícil, sin embargo, apuntar las tendencias principales y clasificarlas por los resultados de su aplicación.

13. Los problemas psicológicos de la organización escolar. La psicología se relaciona en muchos y variados aspectos con el trabajo escolar. Puede incluso decirse que no hay problema de técnica pedagógica en que no esté llamada a colaborar. Dos de esos aspectos se destacan entre los demás. El primero es respecto a la organización de las clases, graduación y seriación de la enseñanza en relación con la edad y la capacidad de aprender. De ahí se deducen consecuencias importantísimas, pues de la buena organización de las clases resulta la mayor o menor eficiencia de la enseñanza, producción o rendimiento escolar. Es el problema «estático» de la organización. La psicología interviene ahí «antes de la enseñanza», y en las más adelantadas organizaciones son psicólogos escolares y no los propios maestros quienes tienen que enfocar esos problemas. El otro es respecto a la propia «dinámica del aprendizaje», a la manera de enseñar. De cada nueva filosofía del espíritu, se deriva una nueva actitud frente al problema de la enseñanza. Cuando se tenía por cierto que había ideas innatas o que la palabra transcribía la idea, era lógico que la enseñanza fuese puramente verbal; cuando después se comprobó que el espíritu se organizaba de fuera a dentro, como por yuxtaposición de las impresiones exteriores, fue natural que la enseñanza se convirtiera en intuitiva, esto es, «de cosas». Con estas concepciones no queda satisfecha la ciencia de hoy. Todas las conductas, hasta las del pensamiento, son hoy concebidas como formas de acción. En vez del *homo-sapiens* el *homo-faber*. La técnica escolar tiene, pues, que adaptarse a esa nueva filosofía del espíritu.

14. Los recursos psicológicos para la organización estática. El primer aspecto presenta, en la práctica, el problema del diagnóstico mental. Estamos lejos de la falsa idea de que todos los espíritus

sean iguales, como pretendía Descartes. Ni son iguales de individuo a individuo, ni de edad a edad en el mismo individuo. Toda una comprensión «genética» domina hoy en los estudios psicológicos, en tanto que, de otra parte, la «psicología individual» realiza notables progresos. Sea cuantitativa o cualitativamente, cada individuo representa un tipo, «una individualidad especial», cuyo estudio es de fundamental interés para la educación. De tentativa en tentativa, la psicología experimental consiguió obtener medios prácticos en las investigaciones que son necesarias para la clasificación de los individuos, que hoy puede realizarse sin largos o penosos trabajos y por muy sencillos medios objetivos. Esos medios son los «tests psicológicos», pequeñas pruebas, realizadas en condiciones bien definidas, y cuyos valores significativos se fijan después de ciertas investigaciones bio-estadísticas. Por ellos, no sólo se llega a la organización radical de clases homogéneas, a la enseñanza selectiva y diferenciada (o a medida) como la llamó Claparède), sino aun a la clasificación científica de los «mentalmente anormales», a la organización de clases o escuelas para los «super-normales», a la orientación profesional, y al discernimiento de los temperamentos y aptitudes especiales.

15. La pedagogía experimental: Los tests. Lo más interesante, desde el punto de vista escolar, es que esos mismos procedimientos científicos de organización de los «tests psicológicos» (base estadística y técnica de la aplicación) vengán a proporcionar elementos para la organización de la medida objetiva de todo el trabajo del maestro. Al lado de los tests psicológicos, la moderna pedagogía usa los «tests pedagógicos» o de «escolaridad». Son igualmente procedimientos sencillos, por los cuales se puede comprobar la marcha de la enseñanza y proceder así a la comparación objetiva entre el trabajo de los profesores de dos clases, entre los de todas las clases de una escuela, de las varias escuelas de un distrito y de los varios distritos de una circunscripción. Tales medios permiten la organización de normas de una verdadera «pedagogía experimental», cuyas conquistas son de inestimable alcance para la economía de la propia administración. Pero no son procedimientos de enseñanza sino «medios de comprobación». Si los tests psicológicos intervienen, como decimos, antes de la enseñanza, podemos decir ahora que los tests pedagógicos sólo se emplean

«después de ella». Interviniendo antes de la enseñanza o después de ella, es claro que los tests no influyen directamente, y por sí solos, en la técnica didáctica. Pueden, ciertamente, proporcionar elementos de certidumbre para útiles transformaciones de los procedimientos en uso, sustituyendo el criterio subjetivo de los maestros y administradores, por el criterio objetivo de la ciencia. Ajustan las hipótesis a los hechos. Proporcionan elementos de crítica positiva. Pueden ser aplicados, por consiguiente, tanto en la escuela antigua como en la de enseñanza avanzada. Son, como en el arte de curar, el termómetro y el microscopio. De ellos no puede prescindir hoy el médico. Pero tampoco puede curar con ellos. Son recursos para comprobar y registrar, pero no medios de acción.

16. Los recursos psicológicos para la organización dinámica. Hasta ahora hemos examinado los problemas de la «organización estática». Vimos los apreciables recursos que le ofrece la psicología actual, de orientación claramente objetiva. Con ellos preparamos un conjunto de técnicas de examen, para comprobación del valor de los elementos de que disponemos y de los resultados que podemos ir obteniendo, día por día, en el trabajo escolar.

A ese conjunto de técnicas, se le da el nombre de «pedagogía experimental». No ofrece ningún sistema, ni es por sí misma una ciencia. No resuelve tampoco problemas de finalidad. Proporciona solamente medios prácticos para la comprobación objetiva que debe ir, poco a poco, sustituyendo los medios de apreciación meramente subjetiva, o personal, de los maestros.

Pero la psicología no se contenta con ofrecer esos recursos a la pedagogía. Pretende, además, ofrecer bases para la crítica de la esencia misma del trabajo educativo. Rozamos un punto que nos parece importante en la cuestión: la psicología como ciencia pura, desinteresada, va alcanzando, de pesquisa en pesquisa, la concepción del funcionamiento del espíritu, va indicando cómo surgen y se desenvuelven las conductas, y cómo, recíprocamente, actúan unas sobre otras y cómo, en fin, se solidarizan y sistematizan en la producción de la personalidad. Procura decir «lo que es, y no lo que debe ser.» Índica, por ejemplo, cómo se implanta una costumbre, cómo se forma un sentimiento, cómo puede realizarse la organización lógica del pensamiento. Pero si le preguntamos qué hábitos debemos proporcionar al niño, de qué sentimientos

carecemos, qué pensamientos debemos desde luego, indicar al individuo, no podrá respondernos.

Quien responde a esas indagaciones es «la pedagogía, conjunto de principios y doctrinas que tiende a la orientación y producción del trabajo educativo». Por eso mismo, la pedagogía no puede tener carácter de ciencia. Varía en el tiempo y en el espacio. No comprueba apenas las relaciones entre los fenómenos, sino propone un «plan de acción», con el que pretende influir en los destinos del hombre. La pedagogía tiene, así, una amplia base filosófica, de la que no puede prescindir. ¿Qué debe ser el hombre y cómo obtener ese tipo de hombre? Para resolver la primera cuestión, la pedagogía se apoya en la filosofía, que nos da una concepción del universo y del destino humano. Para responder a la segunda, pide ayuda a las ciencias biológicas y, en particular, a la psicología, cuya orientación genética actual ofrece los principios de educación para el trabajo educativo intencional.

Pero conviene observar también que la filosofía es, en gran parte, el problema del espíritu. Y no concibiéndose hoy una filosofía que desprecie a la ciencia, compruébase, desde luego, que la psicología influye doblemente en las concepciones de la pedagogía: indirectamente, esclareciendo sus problemas teleológicos «a través de la filosofía»; directamente, suministrando los principios de la ciencia pura para su aplicación práctica, para la «técnica educativa» propiamente dicha. La vieja didáctica, armada sobre una filosofía del espíritu que no se compagina con la ciencia actual, tendrá que ser modelada de nuevo, al influjo de las actuales teorías psicológicas y de la nueva filosofía de ellas derivada. De ese modo se justifica la idea de que la psicología actual, no sólo nos ofrece recursos para la crítica y organización de los «problemas estáticos» de la organización escolar, sino para la crítica y organización de la propia dinámica de la enseñanza».

17. La filosofía del conocimiento a través de los tiempos. Para comprender mejor el asunto, conviene indicar rápidamente las grandes fases por que ha pasado la filosofía del conocimiento. Veremos así, una vez más, que la teoría de la educación no es creación espontánea u original de los autores, sino reflejo inevitable de la filosofía de la época. Y así es, tanto al encarar el problema del espíritu, *stricto sensu*, como el de la moral, la estética o la lógica

de cada tiempo y de cada medio. En la realidad, el maestro no es sino el intérprete del medio social al que pertenece y al que debe servir.

18. En la antigüedad. En la antigüedad, era muy elemental la idea que tenía la mayoría de los maestros, sobre la capacidad de aprender. Para la filosofía de la época, el espíritu se bastaba a sí mismo, creando las ideas. Con el fin de depurarlas o darles conciencia clara, sería suficiente ejercitarlas por medio del lenguaje. En términos generales, para los griegos, la ciencia se identificaba con el razonamiento. El *logos* era la ciencia en estado de interior lenguaje. Y la ciencia depurada, labrada por la discusión, era la *sophia*. En esta segunda parte, esa concepción nos parece verdadera aun hoy día. La ciencia es un producto social al que no puede faltar el lenguaje. En cierto modo, cada ciencia no es sino el esfuerzo de una terminología para la precisión y nitidez de las formas del pensamiento. Pero el lenguaje no es más que consecuencia, o, por lo menos, instrumento de una fase, adelantada del saber; nunca su causa. Los propios griegos lo comprendieron en parte. Llamando al principio «sofistas» a los sabios, luego reservaron esa denominación para los que por medio de la palabra defendían causas injustas, palpables paradojas y la falsedad o el error disfrazados. Parece que fue Pitágoras quien sustituyó esa denominación por la de «filósofos», amigos de la sabiduría. No obstante, observa un autor que los primeros filósofos—Pitágoras, Sócrates, Platón—fueron también exclusivamente dialécticos. Bien podrían llamarse sofistas, como sus predecesores. Aristóteles inició, en cierto modo, una reacción crítico-naturalista. Pero, aun así, dentro de esa nueva tendencia, la dialéctica, «arte de expresar el razonamiento interno» (*logos*), fue el objeto y método de la intelectualidad griega, aunque bajo forma menos imaginaria y metafísica.

19. En la Edad Media. Con pequeña variación doctrinaria, ese concepto del conocimiento y del espíritu subsistió durante toda la Edad Media e incluso siglos después. Era corriente la idea de que el niño gozase ya, desde el nacimiento, de todas las funciones mentales del adulto, y que todas las inteligencias fueron en su comienzo perfectamente iguales. Todavía en Malebranche, que mu-

rió a principios del siglo XVIII, encontramos semejante doctrina. Fue, por lo tanto, natural en todo ese tiempo que la enseñanza sólo tuviese una forma, «la verbal» al servicio de un único método: «el de la autoridad.» El estudio se reducía a interpretar las obras de los *summi philosophi*, y deducir de ellas, y de la palabra del maestro, todas las consecuencias que no pudieran contradecir los primeros principios, tenidos como verdades inatacables... Era, en una palabra, la pasividad absoluta del alumno; el *magister dixit*. En un principio, la creencia absoluta de la idea pura: «quien conoce la virtud, la practica.» Luego, poco a poco, el debilitamiento de la finalidad moral y la tendencia a preparar individuos para los torneos de retórica y dialéctica... «Las naciones semi-bárbaras de la Edad Media se esforzaron en asimilar la antigüedad clásica. Pero con su insuficiente preparación no consiguieron penetrar el pensamiento: apenas si imitaban las formas dialécticas. De ahí el carácter típico de la educación medioeval, tan rigurosa y represiva; la falta de espontaneidad, donde se basa su artificialismo. Si los educandos no tenían suficiente capacidad para entender la cultura greco-latina ¿cómo instruirlos? Forzándolos a un pasivo estudio de las formas verbales del pensamiento... Todo escolar de la Edad Media, desde Alcuino a Pico de la Mirándola, debía ser solamente un memorista. Con tal materia prima y con maestros que habían comprendido poco más de la antigua cultura que sus formas externas, se explica el dolorosísimo espectáculo que presentaban las escuelas de ese tiempo... Más que escuelas, eran cárceles, y aun de trabajos forzados; el lema de su pedagogía era: «la letra con sangre entra». Aun hemos encontrado vivos en nuestras tradiciones escolares, vestigios de esa aberración de la cultura. Son el verbalismo, el psitacismo, el aprender de memoria, para salvar, apenas, los formulismos del examen...

20. En el Renacimiento y en la Edad Moderna. El Renacimiento señala la reacción contra el espíritu de disciplina exagerada, o de servidumbre, que se prolongó durante toda la Edad Media. Fue como una explosión de indisciplina artística y filosófica, que originó la acentuada reacción crítico-naturalista de la Edad Moderna. Es comprensible que la antigua concepción del espíritu, como la de la naturaleza del conocimiento, tenían que desaparecer. Como expresión de la lucha contra el dogmatismo aristotélico se

propaga el excepticismo crítico, y con timidez todavía, el método experimental. Las diversas escuelas disidentes se canalizan en una interpretación sensualista del conocimiento. Galileo, Bacon, Locke, procuran demostrar que el conocimiento se produce por la influencia de las cosas de la naturaleza sobre los sentidos humanos. Lo que conocemos de las cosas son sus cualidades, y éstas sólo pueden ser percibidas por la vista, el oído, el tacto... Cada sentido, impresionable para determinadas especies de cualidades, nos proporciona el elemento con el que puede construirse todo el saber: «la sensación». En Condillac (1715-1780) encontramos la nueva doctrina perfectamente sistematizada, Locke distinguía aun dos fuentes de conocimiento: los sentidos y la reflexión. Condillac intenta demostrar que se reducen a una sola, la «sensitiva», puesto que la reflexión no sería más que elaboración de los datos sensoriales. Veamos cómo, en su «Tratado de las sensaciones», él mismo explica su elaboración. Después de insistir en el hecho de que sentimos las cualidades de las cosas, y que podemos recordar las sensaciones experimentadas anteriormente, aclara: «Nuestra capacidad de sentir se divide, pues, entre las sensaciones que ya tuvimos y las que tenemos. Las percibimos simultáneamente, pero con la diferencia que unas nos parecen pasadas, y actuales las otras. Percibir o sentir esas dos clases de sensaciones, es la misma cosa. Una toma el nombre de sensación; la otra, el de memoria. La memoria no es, pues, más que la sensación transformada». Y más adelante, después de referirse a una atención externa, de los sentidos, y otra interna, de la memoria, dice: «Desde que existe esa doble atención, la comparación aparece. Luego, no se puede comparar sin percibir diferencias y semejanzas; y percibir tales relaciones, es juzgar. Es pues, la sensación que, sucesivamente, se convierte en atención, comparación y juicio». Condillac desenvuelve así el asociacionismo integral, que Hume ya había esbozado. Y concibe una perfecta doctrina mecanicista del espíritu. Las sensaciones penetran por los órganos apropiados; la memoria las retiene y, según las leyes de la asociación, las llama cuando es necesario para construir las más altas funciones de la inteligencia. Es muy conocida la imagen de que se sirvió para explicar la nueva teoría. «Aquí hay una estatua—dice—; démosle al principio un solo sentido: el olfato. Hagamos que sienta el perfume de una rosa... Otros después. La estatua acabará por llegar

a las más complejas operaciones mentales, disponiendo de un solo sentido. Agreguémosle ahora, uno por uno, los demás órganos sensoriales. La vida mental se complica, pero funciona siempre en la misma forma. Es lo que ocurre en el hombre.»

El desarrollo de esa concepción mecanicista del espíritu es el *abstractum* de toda la psicología del siglo xx, la "psicología de las sensaciones" como puede llamarse. Venció las tendencias subjetivas e idealistas del comienzo del siglo; favoreció notablemente el estudio experimental, al que los primeros laboratorios abren nuevos horizontes; y dió origen a la comprensión genética del espíritu. Pero aun antes mismo de ese considerable progreso, debía repercutir, como es natural, sobre las teorías pedagógicas de su tiempo.

21. Transformación de la enseñanza verbal: Comenio. De hecho, una vez propagada la escuela sensualista, la enseñanza verbal entraba en juego. Los pensadores del Renacimiento francés ya se habían empeñado en una crítica destructiva de la enseñanza verbalista. ¿Quién no conoce las acerbias ironías de Rabelais o el severo juicio de Montaigne acerca de las escuelas de su tiempo? Precedieron incluso a la nueva filosofía. Pero como ninguna institución puede ser realmente combatida hasta que apuntan claramente las instituciones que deben sustituirla, la enseñanza verbalista continuaba manteniéndose. Es cierto que ya en Comenio (1591-1671) encontramos sistemáticamente expuestas las normas de la educación intuitiva. En su *Didactica Magna seu omnes omnia docendi artificium* se afirma claramente que no se puede dar ningún conocimiento más que por los sentidos; que es preciso partir de las cosas para después dar las palabras; que se debe proceder de lo simple a lo complejo... "¿Por qué, dice, en vez de libros muertos, no abrimos el libro vivo, que es la Naturaleza? Instruir a la infancia no consiste en inculcar palabras, frases, sentencias, opiniones recogidas en los autores, sino abrir su inteligencia por medio de las cosas. El fundamento de cada ciencia consiste en representar bien en nuestros sentidos los objetos sensibles, de modo que puedan ser comprendidos con facilidad. Mantengo que éste es el principio de todas las otras acciones, porque no sabremos obrar ni hablar conscientemente, sin haber comprendido bien lo que queremos hacer y decir..."

22. La escuela popular. Rousseau. Pero Comenio no puede realizar con amplitud esas ideas. Sólo después de la Revolución Francesa se proclamó el derecho del pueblo a la educación, el deber del Estado de proporcionársela, como natural consecuencia de la organización democrática. Anteriormente, cuando se trataba de modificar la educación se pensaba en la "educación del príncipe"... Rousseau (1712 - 1778) desenvuelve por vez primera en su "Contrato Social", la concepción de un gobierno democrático basado en la educación popular. Una vez sentado ese principio, procuró más tarde describir el sistema que le parecía ideal para la educación de los hombres de su época, y que expone en el "Emilio". La idea fundamental de su pedagogía es el retorno a la Naturaleza. El hombre, bueno y libre en sí mismo, está corrompido por la vida social, civilizada... "Todo sale perfecto de las manos del Creador; todo degenera, luego, en las manos del hombre." "La educación de la Naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y órganos; la de los hombres, al contrario, cohibe ese desenvolvimiento; esto es lo que nuestra propia experiencia nos da a conocer sobre los objetos y educación de las cosas..." Como se advierte, se ajusta al pensamiento crítico-naturalista del neohumanismo: el desprecio al orden constituido, la tradición, la historia, lo que hubo de artificial en la cultura acumulada. Volver a la Naturaleza para que ella desarrollase de nuevo, como en los tiempos clásicos, sus fuerzas intrínsecas en cada individuo. Veremos más adelante, que esas ideas animan aun, en cierto modo, a algunos renovadores de hoy.

23. La enseñanza intuitiva: Pestalozzi. Los pensadores del Renacimiento habían establecido que la educación infantil debía hacerse por los medios objetivos o intuitivos. Faltaba un realizador práctico, y ese apareció en la apostólica figura de Pestalozzi (1746-1829). Su vida entera estuvo dedicada a la educación de los humildes. Después de intentar, sin éxito, la agricultura, se aficionó a la causa de la enseñanza, estableciendo un asilo de huérfanos en Neuhof. A pesar de la extrema pobreza en que vivía, fundó otros establecimientos a los que dedicó lo mejor de su esfuerzo. Las bases de su didáctica, que es lo que nos interesa por el momento, difieren muy poco de las de Comenio. Son demasiado conocidas para que tengamos que exponerlas. Según Morf, testigo ocular de

la labor del gran pedagogo suizo, el sistema pestalozziano puede reducirse a los siguientes postulados: 1. La intuición es el fundamento de la instrucción. 2. La intuición fácil en el niño por la extraordinaria actividad de su vida imaginativa y emotiva. 3. El lenguaje debe ligarse a la intuición. 4. El momento de aprender no es el de crítica o raciocinio. 5. En cada rama de la enseñanza debe comenzarse por los elementos más sencillos y seguir, gradualmente, el desarrollo del niño, esto es, en series psicológicamente encadenadas. 6. Se debe insistir durante mucho tiempo en cada parte de la enseñanza, para que el niño la adquiriera perfectamente. 7. La enseñanza debe seguir el orden del desarrollo natural, no el de la exposición sintética. 8. Es sagrada la individualidad del niño. 9. El principal objetivo de la enseñanza elemental, no es dar conocimientos, sino desenvolver o aumentar las fuerzas de la inteligencia. 10. Al saber se debe juntar el poder; al conocimiento teórico, la habilidad práctica. 11. Las relaciones entre el alumno y el maestro deben cimentarse en el afecto. 12. La instrucción propiamente dicha debe subordinarse al fin superior de la educación. El éxito de Pestalozzi, se debe especialmente al entusiasmo que lo animaba. Sus escuelas se convirtieron en centros de donde irradiaban las nuevas ideas. Allí fue a beber Froebel los principios de la institución que creó más tarde: "los jardines de la infancia". Fichte, el gran filósofo alemán, (1762-1814), se dignó visitar el Instituto de Iverdon, último de los sostenidos por Pestalozzi, y difundió luego sus ideas en artículos y discursos de propaganda. La causa de la enseñanza intuitiva, de la enseñanza por las cosas, consecuencia natural de la nueva filosofía del espíritu y de la educación popular, base de la política de las modernas naciones democráticas, se tornaba así victoriosa.

24. Sistematización de las ideas acerca de la enseñanza intuitiva

Herbart (1776-1841) está considerado como un creador de la pedagogía como ciencia y es a quien se debe, en verdad, la sistematización de las ideas acerca de la enseñanza intuitiva. Comprendiendo que no sería posible establecer normas de enseñanza sin apoyarse en los principios de la psicología, trató de establecer las normas de lo que llamó la «instrucción educativa», esto es, la instrucción que, basándose en los principios de la organización genética del espíritu, lo robusteciese y diera predisposición para

indagar de por sí. Para alcanzar ese *desideratum* sería preciso despertar en el alumno el interés, o sea la tendencia a conseguir mayor conocimiento de un determinado objeto. Porque el "interés", según Herbart, es lo que excita el deseo de saber, y éste, a su vez, quien orienta la acción. Ese término no corresponde, como puede apreciarse, al sentido en que hoy lo emplea la psicología, porque en Herbart toda la psicología es esencialmente intelectualista. El interés no aparece sin ir acompañado de la atención y ésta es primitiva o aperceptiva. La primera surge de fuertes excitaciones sobre los sentidos, la segunda, de ideas anteriormente adquiridas, razón por la que debe ser empleada con preferencia en la enseñanza. Se puede provocar la atención aperceptiva describiendo al alumno un fenómeno que ya ha podido observar por sí mismo, o, más sencillamente, indicando en el comienzo de una lección el objetivo de lo que en ella nos proponemos conseguir. La concepción de Herbart puede resumirse así: las ideas nuevas se relacionan siempre con las ya adquiridas, por el fenómeno que él llamó "apercepción". Toda la enseñanza debe graduarse, pues, en su producción y organización, por las relaciones posibles entre las nuevas ideas y las ya adquiridas. El camino es ir de la representación al interés por medio de la apercepción. De ese modo, el interés formará el sentimiento, el deseo, la voluntad. "Se dice que la intuición es la base del conocimiento; sí, pero es preciso—agrega él— coordinar bien, agrupar, sistematizar los datos sensoriales. Como quería Pestalozzi, es preciso ir de la intuición sensible al concepto claro. Es preciso, en una palabra, ir de la sensación a la elaboración abstracta, a la idea general". De ahí el establecer ciertos "grados" para cada lección: claridad, asociación, sistematización, aplicación. En el primero, la preocupación del maestro, debe ser el relacionar el asunto nuevo con los ya anteriormente tratados o conocidos por el discípulo. Las cosas lejanas se relacionan con las próximas; las desconocidas, con las conocidas. Una vez hecho esto, el maestro coordina, agrupa las nociones y por el examen minucioso del objeto, completa las lagunas de la intuición primitiva. En el segundo grado, se conduce al alumno de la imagen aislada a las posibles combinaciones con las nociones anteriormente adquiridas. La manera de conseguir esto es la discusión libre con el alumno, que va disponiendo así los elementos para el tercer grado: la generalización. Descubriendo por sí las seme-

zanjas y diferencias, el niño llegará a los principios generales, reglas, leyes, definiciones. Es, en esta parte de la lección, donde el alumno ejercita realmente el pensamiento. En el cuarto y último, en fin, se lleva el alumno a la aplicación del conocimiento adquirido. Las reglas de la aritmética, las leyes de la ciencia, las normas gramaticales, las verdades morales de una narración cualquiera, pueden ser aplicadas en adecuados ejercicios: orales y escritos, problemas de cálculo, traducciones, dictados, aplicaciones a la vida práctica. Para Herbart y sus discípulos, especialmente Ziller, (1817-1882), la instrucción proporcionada según esos grados sería la "instrucción educativa", esto es: capaz de formar el espíritu del discípulo "haciéndolo libre".

25. Influencia de las doctrinas de Herbart. --Comprendiendo el estado de las doctrinas psicológicas de su tiempo, no puede dejarse de admirar la obra verdaderamente notable de Herbart. En cierto modo, incluso se anticipó a los descubrimientos de la ciencia e influyó, como sus doctrinas, en la orientación de las pesquisas de la psicología experimental, de la que fué realmente, un precursor. Lo que de su obra llegó hasta nosotros, fue la metodización de las lecciones en "grados formales", primera aplicación del concepto genético del trabajo intelectual. Lo esencial de la pedagogía de Herbart fue la idea de la formación de la voluntad, de la organización del carácter por la instrucción bien dirigida, por lo que llamaba "instrucción educativa". Para él, cada idea, por medio del interés, tiende a transformarse en acción, o sea en "voluntad". De ahí que la voluntad y la actividad estén en la esfera de las ideas, y por esto no podría haber educación que no fuese instrucción. En resumen, para formar el carácter, la escuela tendría que actuar "sobre las ideas". Doctrina esencialmente intelectualista, rechazada por la psicología de hoy, fue, sin embargo, la filosofía dominante en todo el siglo pasado. Se robusteció al diseminarse las ideas de la filosofía de Comte, y llegó hasta nosotros en la forma enciclopédica de los programas escolares y en la separación lógica de las materias, o sea en la enseñanza dividida, así como en la doctrina de la *enseñanza formal*.

26. La filosofía actual. Es fácil simplificar las cosas al mirarlas de un modo retrospectivo. Pero no es tan fácil resumir las ten-