

educación

1937

Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA: Principios generales de organización pedagógica, por John Dewey, página 321.

La misión del maestro en la Escuela Renovada, por G. Gentile, página 334.
Consejos a los maestros, por G. Lombardo Radice, página 342.

INFORMACIÓN PSICOLÓGICA: Apuntes de Psicología Infantil (X. Los instintos), por A. E. N., página 351.

INFORMACIÓN METODOLÓGICA: La preparación de las lecciones ante los propios alumnos, por Valentín Aranda, página 358.

La escuela rural activa, por Concepción S. Amor, página 364.

Lecciones de ciencias en relación con la vida diaria, por Rosa Sensat, pág. 368.
La leyenda de la verbena, por Blanca María, página 380.

INFORMACIÓN LEGISLATIVA: Proyecto de Ley de Pensiones y de Jubilaciones del Magisterio, página 381.

42

Junio, 1937

San José, Costa Rica

₡ 0.25

educación

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

No. 42

Sétimo Tomo

Junio 1937

INFORMACION PEDAGOGICA

PRINCIPIOS GENERALES DE ORGANIZACION PEDAGÓGICA

HAY dos caminos para acercarse al problema de evitar pérdidas en el proceso educativo de las escuelas. Uno es el administrativo. Este aborda el sistema existente como una empresa en explotación, y busca las roturas y los sobrantes que contribuyen al mal ajuste y al gasto ineficiente de tiempo y energía por parte de alumnos y maestros, movimientos inútiles y por tanto perjudiciales, nocivos y no sólo inútiles por que crean malos hábitos. El otro puede ser llamado personal, psicológico o moral. Con estos adjetivos se indica que el método parte del desarrollo personal de las necesidades y capacidades individuales, e investiga cuál es la mejor organización escolar pensada para asegurar la continuidad y la eficiencia del desarrollo. Arranca del alumno y pregunta cómo deben disponerse los grados sucesivos del sistema escolar para que haya un mínimo de obstáculos, detenciones, desviaciones y fricciones, repeticiones y duplicados inútiles cuando los niños y los jóvenes pasen de un grado a otro, del Kindergarten a la escuela primaria, de ésta a la secundaria y de ésta a la Universidad.

Esta exposición de los dos modos de abordar el problema no implica que haya necesariamente oposición entre los dos. Más bien son complementarios. Lo común a ambos es que cada uno considera el sistema pedagógico como una totalidad y ve cada parte con respecto a lo

que contribuye a hacer la educación realmente un todo y no meramente una yuxtaposición de partes mecánicamente separadas. Cada uno de esos caminos está igualmente interesado en evitar los aislamientos y en hacer eficiente la función de cada parte respecto a las demás. No hay más oposición entre ambas que la que existe cuando los ingenieros abren un túnel en una montaña partiendo de lados opuestos. Antes de que ellos empiecen la obra, el túnel debe ser considerado como una sola cosa, y la obra realizada desde cada extremo ha de ser pensada y emprendida examinando todo el proyecto. Pero es necesario una visión intelectual preliminar de la totalidad para que los dos medios de aproximación coincidan en un centro.

Cuando se realiza el estudio del problema desde un lado, sin tener en cuenta las consideraciones que necesariamente existen en el otro, hay peligros y males que no pueden ser evitados. Así, si se aborda aquél desde el lado exclusivamente personal, se pasarán por alto ciertas necesidades administrativas que parecen ser inherentes a la situación. Han de ser estudiados el área de la región de que se trate y el número de niños y de jóvenes que asisten a los grados primarios y secundarios. Los niños más jóvenes deben, en general, asistir a escuelas más próximas a sus casas, y por su mayor número debe existir cierta cantidad de aislamiento físico de los mayores. En cambio, para éstos debe haber una mayor variedad de cursos, diferenciación de maestros y riqueza de instalaciones. Estos hechos exigen un gran número de alumnos en la escuela secundaria, y ésta a su vez que aquéllos sean obtenidos de un amplia área. Así, la consideración del desarrollo personal debe tener en cuenta las necesidades administrativas.

Estas últimas deben ser, sin embargo, refrenadas en cada punto teniendo en cuenta las condiciones que contribuyen al efectivo desarrollo mental y moral de los individuos como tales. La atención indebida al aspecto administrativo tiende hacia la «racionalización» de las divisiones, que en un tiempo dado llegan a crista-

lizarse. Se encuentran razones que justifican la continuación de su existencia en instituciones más o menos independientes. Entonces el problema de la organización se convierte en externo: el de suavizar transiciones de uno a otro grado y evitar las más importantes causas de fricción. Esto constituye una ventaja si así ocurre, pero no es suficiente para resolver el punto básico de asegurar un adecuado y completo desarrollo personal. A consecuencia de esta solución externa surgirá la tendencia a suponer que el desarrollo mental y moral está marcado por «épocas» que corresponden, al menos aproximadamente, a las unidades aisladas del sistema escolar. El hecho de que los intereses y capacidades cambian con la edad es indudable; que el muchacho y la muchacha de dieciséis años difieren marcadamente de los de doce, y éstos de los de ocho, y los últimos, a su vez, de los de cinco y seis, es demasiado evidente para pasar inadvertido. Pero el problema subyacente es si los cambios ocurren gradualmente y casi insensiblemente o por saltos agudamente acentuados que corresponden a las divisiones escolares convencionales. Este es un problema que debe ser investigado y encontrada la respuesta por un estudio independiente de los hechos de desarrollo en los individuos. La necesidad de esta investigación independiente como freno y prueba es más aguda porque las divisiones que existen entre las unidades escolares reaccionan sobre el desarrollo personal. De esto es fácil deducir que los cambios del desarrollo personal son innatos, cuando en realidad pueden ser productos relativamente artificiales de las divisiones escolares existentes y por tanto anormales e indeseables.

Por esta razón, el estudio de los mejores métodos de organización no puede ser completo sin un estudio comparativo de las escuelas en que está reducida al mínimo la división en unidades; esto es, las escuelas unificadas en las que los niños de diferentes edades, desde la escuela primaria a la secundaria, están reunidos y donde no hay rompimiento administrativo entre las escuelas secundarias, elementales y superiores. Sólo con tal estu-

dio comparativo pueden ser descubiertos los elementos artificiales y convencionales en las escuelas en que se acentúan las unidades. Está afirmación no contradice lo que se ha dicho antes sobre los problemas de área y distribución y la necesidad de aumentar la variedad de cursos y las instalaciones en los grados secundarios. Pues, en primer lugar, las ciudades varían grandemente en población y puede haber ciudades de extensión media a las que se adapte bien la escuela unificada. En segundo lugar, los resultados del estudio comparativo arrojarían mucha luz sobre los métodos de organización que hayan de ser adoptados en las escuelas de ciudades de tan gran extensión que no pueda ser literalmente adoptado el sistema unificado. Pues en ellas existe una cuestión de límites, y los educadores pueden actuar en una de las dos direcciones hacia polos opuestos: la de unidades independientes, o la del máximun posible de relativa unificación con la reunión de alumnos, sin llevar ninguno de estos principios a sus extremas consecuencias. Esta consideración me parece fundamental en el problema total de la organización. La mera conveniencia administrativa no permitiría resolverlo.

Se ha reconocido que la solución *adecuada* de este problema fundamental—el carácter mutuo complementario de lo administrativo y del desarrollo psicológico y moral de los individuos—ha de seguirse de un mayor conocimiento del actual proceso del crecimiento normal que nadie posee en la actualidad. Sin embargo, la referencia a éste es importante, pues indica, en primer lugar, la necesidad de un estudio continuado del desarrollo personal como un factor inherente al problema de la organización desde el punto de vista administrativo. Y en segundo lugar sirve como advertencia, como intimidación. Nos previene contra una suposición demasiado rápida de que la presente división de las instituciones en unidades separadas tiene necesariamente un valor en sí respecto a las «épocas» correspondientes del desarrollo personal. Nos advierte contra el hecho de asignar demasiado valor, valor decisivo, a los hábitos e inercia administrativos. Un

examen completo del problema de la organización sólo puede lograrse cuando se obtengan y utilicen las experiencias de los maestros de sección en contacto inmediato con los alumnos, así como las experiencias de los administradores. Esta afirmación no significa que los directores e inspectores no aprovechen las experiencias obtenidas en el actual trabajo de clase, y mucho menos que exista ningún antagonismo entre el punto de vista de los maestros de sección y el de los administradores. Debemos recordar, sin embargo, que la experiencia especializada crea siempre un interés unilateral, tanto en los hábitos mentales como en los de acción exterior, y necesita siempre ser refrenada. Se ve muy bien en las diferentes memorias la extensión en que las reuniones y cambios de informes y noticias contribuyen a evitar bruscas rupturas en las materias y en los métodos y repeticiones nocivas. Lo que yo estoy defendiendo es una obtención más directa de hechos sobre el problema total de la continuidad del desarrollo personal por parte de los maestros de sección, y una inclusión directa de tales informes en la reunión e interpretación de materiales, juntamente con los de los superintendentes, inspectores y directores de escuelas. Los hallazgos de las escuelas nuevas y experimentales deben incluirse también, no como modelos, sino como proveedores de datos respecto a los procesos del desarrollo personal en diferentes condiciones.

Suponiendo que no poseemos un conocimiento *adecuado* del curso del desarrollo mental, propongo ahora que consideremos el valor de lo que disponemos en este respecto sobre el problema general de la organización. Comienzo por una afirmación tan general que difícilmente encontrará discusión. El ideal es que los resultados de cualquier período de desarrollo sean los instrumentos, los procedimientos y los medios del ulterior desarrollo. Esta afirmación no se refiere simplemente al paso de una unidad a otra. Es de constante aplicación. Esto es, todo lo que un alumno gane en cualquier período, sea en destreza o en conocimiento, habrá de ser inmediatamente aplicado a algo dirigido activamente a

obtener nueva habilidad y conocimiento. Un nuevo nivel de elevación intelectual señalaría cada mes y cada semana de vida escolar, y no se pensaría como si ocurriera sólo en el paso de una unidad a otra.

La idea de madurez es evidentemente fundamental en la cuestión del desarrollo individual. Ahora que es necesario tener especialmente en cuenta que la madurez es plural, es decir, que los diferentes poderes e intereses maduran en muy diferente medida. La madurez es un proceso continuo; el fruto maduro puede aparecer, como las frutas en el árbol, solamente en algún período ulterior, aun cuando supongamos—lo que es probablemente inexacto—que existe tal fruto completamente maduro en el caso de un ser humano como en una planta. Pero la madurez normal como proceso sigue en todo tiempo. La detención de crecimiento y la incapacidad para dominar las materias y para responder a los métodos empleados en un período ulterior, son todos signos de algo que no está bien. Necesitan ser estudiados como síntomas y ser diagnosticados, con el fin de que sean remediados constructivamente.

Puesto que la madurez es un proceso continuo, y por tanto plural, no es una cosa uniforme que madure a la par. Sólo hay que observar a un niño de pecho para notar cómo una habilidad sazona antes que otra, la de localizar objetos con la vista, la de asir, sentarse, gatear, andar, hablar, etc., y cómo cada operación cuando ha madurado se utiliza como un factor para producir la maduración de otra habilidad y adaptación. Ningún padre comete nunca el error de pasar por alto esta naturaleza plural de la madurez. Cuando llegamos a la escolaridad, sin embargo, temo que exista allí una tendencia a suponer una madurez igual, uniforme, y que reine en ella la concepción de las «épocas» de crecimiento que corresponda a unidades diversas del sistema escolar. Si la suposición no se hace en una forma positiva se realiza de un modo negativo, esto es, no observando las necesidades y capacidades específicas que están llegando a sazón, o que pueden madurar durante

cada año y cada mes de la vida escolar. Este descuido origina la idea de que cada estadio del desarrollo es meramente preparación para otro estadio ulterior, y particularmente, de que la finalidad de los primeros años de la escuela primaria es principalmente obtener instrumentos sociales que han de ser empleados y disfrutados después independientemente.

Yo me quedo siempre admirado y perplejo cuando encuentro personas que insisten en que la escuela secundaria no debe ser dominada por la idea de preparación para la universidad y que están dispuestas a admitir como cosa evidente que los dos o tres primeros años primarios deben tener como objetivo principal procurar «instrumentos sociales» para su uso ulterior y en vez de ser dedicados a obtener aquellas experiencias que son adecuadas a las capacidades que están madurando en ese tiempo. Yo tengo que expresar mi profundo disentimiento de la posición que establece un dualismo entre la experiencia de los niños en los primeros años y los requerimientos impuestos y dictados por las necesidades de los años escolares ulteriores.

En este punto, los dos principios expuestos dejan de ser inocentes generalidades. El camino para tomar posesión de un instrumento de uso ulterior es tener las experiencias propias del tiempo presente—experiencias que despiertan nuevas necesidades y oportunidades, y que justamente porque son realizaciones, desarrollos sazoados, forman los instrumentos u operaciones naturales para las actividades ulteriores. Una necesidad que empieza negando que esto es posible y que interpreta tan mal el problema de la organización como su «solución», es necesariamente defectuosa. Si las capacidades que están madurando no se ponen inmediatamente en ejercicio, adquiriendo nuevos conocimientos y destrezas, los instrumentos no quedan formados para su uso ulterior.

El problema real no es el de hacer madurar previamente para un fruto que se ha de obtener en una unidad ulterior. Es, en los primeros años, el problema de descu-

brir aquellas necesidades, intereses y capacidades particulares que están sazonzando, no intentando una prematura introducción e imposición de otras, y después, el de encontrar aquel uso y aplicación de ellas que lleva insensiblemente a la madurez de otras tendencias más complejas. En los años posteriores es el mismo problema con el factor adicional de disponer las materias y métodos de enseñanza de suerte que las capacidades ya relativamente maduras se utilicen para desarrollar nuevas capacidades que se van despertando. Sólo de este modo puede obtenerse el máximo de desarrollo continuo y una organización interna más bien que mecánica.

El interés y la fuerza de los dos principios antes expuestos se encuentran en su aplicación concreta. Consiguientemente, propongo que examinemos algunas fases del aislamiento y despilfarro, de la falta de articulación a su luz natural.

En primer lugar, sugieren que la integración racional de la escuela no puede lograrse limitando el problema a lo que ocurre en la escuela. El problema fundamental de la organización nos impulsa fuera de la escuela para articular sus actividades con la experiencia extraescolar de los alumnos. Por esta razón es tan fundamental el problema del programa escolar; para articular las fases sucesivas de una materia de enseñanza con otra ha de existir una articulación del programa con la gran cantidad de experiencias recogidas en el hogar, en la vecindad y en el pueblo. Este principio se aplica al comienzo y a todo lo largo del proceso escolar. Recuerdo haber oído a un padre inteligente quejarse de que la maestra de párvulos parecía creer que los niños llegaban a ella en blanco, y los trataba como si todas las cosas hubieran de empezar de nuevo; y así los fastidiaba con cosas que sabían hacer ya y que les eran familiares, y dejaba de utilizar el capital que aquellos habían adquirido ya. Esta queja fue hecha hace más de treinta años; sin duda no existe ya la causa de ella. Pero es representativa de lo que se quiere decir en este punto. Excepto en las materias muy especializadas, la madurez de las

capacidades no ocurre exclusiva ni principalmente en la escuela. Este hecho da gran importancia a diversas cuestiones que a primera vista parecen no estar relacionadas con el problema de la organización escolar: cuestiones de salubridad, nutrición, regularidad de asistencia, vida en el hogar, lecturas y ocupaciones extraescolares, situación económica de padres y niños, como a las cambiantes demandas generales de una civilización que cambia rápidamente. Pero también alcanza a todo el problema de utilizar en la escuela las experiencias obtenidas en ella.

La aplicación de los dos principios generales aun comprende otros puntos específicos. Uno de ellos es el principio de la alternativa concentración y cesación del trabajo en líneas especiales. Aunque se han conseguido grandes mejoras, existe aún una tendencia errónea a un trato uniforme de las materias que constituyen el programa escolar. Ciertos estudios aparecen cada mes y aun cada año de ese programa. Existe la necesidad de una flexible experimentación en períodos de concentración intensiva sobre algunas cosas como la lectura y el cálculo en los grados primarios, seguidos de períodos de distinción, en que los resultados obtenidos se capitalizan en la concentración sobre otros estudios. El mismo principio se aplica a la historia, geografía, estudio de la naturaleza y ciencias fisicoquímicas. Cada una de ellas puede constituir por algún tiempo un centro relativo, con la subordinación de los otros factores. Su efecto sería descubrir, mejor que lo hace el método uniforme, las aptitudes y debilidades especiales, y, creo, que reducirían al mínimum las rupturas que hoy ocurren con el paso de los alumnos a un nuevo año y a una nueva unidad. Otra dificultad de la situación presente nace del aislamiento producido por el confinamiento de los maestros en años aislados. Los alumnos son los únicos que están en contacto directo con todo el proceso. El resultado de ello son las rupturas artificiales, introducción súbita de nuevas demandas y nuevos métodos de disciplina, enseñanzas de nuevas materias, repeticiones y necesidad de repasar materias que se suponían dominadas. Todo esto es

debido en gran medida al aislamiento del maestro que resulta de confinarse exclusivamente a un solo año. La articulación sólo se obtiene cuando en cada grado del sistema escolar se dirigen las actividades de los alumnos a una plenitud continua del desarrollo. Un año es un período demasiado corto en que poder abarcar el proceso de crecimiento. Mucho se ha hecho en el cambio de informes y datos y comités mixtos para formar el programa escolar; la inspección unificada contribuye a ello. Pero estas cosas no resuelven toda la situación. Hay dificultades administrativas en cuanto a las transferencias de maestros de un grado a otro, o para que un maestro enseñe durante el mismo año en más de un grado. Pero yo creo que sin un mayor uso de estos métodos puedan los maestros obtener una visión real de continuidad del movimiento de la escuela que les capacite para establecer la articulación desde dentro.

Un aspecto de este punto supone la cuestión de mantener los niños más pequeños en contacto con más de un maestro. Yo reconozco las objeciones que se presentan a esto. Pero esas objeciones han de ser compensadas no sólo respecto al punto ya mencionado de la necesidad de un íntimo conocimiento por parte del maestro de niños en diferentes estadios de desarrollo, sino también respecto a los males que nacen de condicionar un niño a los hábitos y métodos de una sola persona, y respecto al hecho, frecuentemente notado, de la fricción producida cuando los alumnos pasan a una unidad en la que no existe la enseñanza dada por maestros especializados. Ello no ocurre porque esta enseñanza puede ser excesiva en los primeros grados, porque los niños no puedan atender con provecho a más de un maestro en el primer grado. Es un problema concreto de proporcionalidad. No quiere decirse que en las escuelas secundarias la enseñanza haya de ser rígidamente especializada. No necesitamos caer en ambos extremos. Aun menos quiere decirse que la enseñanza especializada en las escuelas secundarias se haya de confiar a un maestro que tenga varias secciones de álgebra o geometría o fisiografía sólo

en un año de la escuela. La verdadera correlación o integración y la verdadera continuidad de la articulación puede depender de un maestro que tenga a su cuidado más de un asunto y enseñe una materia en más de un año. Como Ella Flogg Joung solía recordar a los maestros hace muchos años, lo que a menudo ocurre con la especialización es en realidad sólo una subdivisión de trabajo como se hace en las fábricas donde cada obrero está confinado a hacer una parte de un zapato, parte que pasa después al próximo obrero.

Un punto frecuentemente mencionado en las memorias se relaciona con estos dos últimos. Se llama la atención sobre las dificultades que surgen del hecho de que los maestros en preparación se especializan a menudo en alguna fase o unidad, descuidando el conocimiento del sistema como un todo. Parecería deducirse que todos los maestros que están formándose han de seguir, por lo menos, un curso completo para familiarizarse con el sistema en su plenitud, con referencia especial al lugar que ocupa en el todo aquella parte del sistema para la cual se están preparando especialmente. Si este fuera un procedimiento normal es posible que la repugnancia de los maestros a cambiar de un grado o unidad a otros pudiera dar lugar al deseo de una más amplia experiencia. En relación con la preparación de los maestros hay algunos problemas relativos al éxito de la articulación de los que sólo es posible seleccionar uno de ellos.

Los doctorados universitarios son, en gran medida, centros de preparación para los maestros de las facultades y de las escuelas secundarias. Por la instrucción dada en las universidades a los que van a enseñar en estas escuelas secundarias se produce una reacción en la enseñanza de ellas. Estas condiciones son en gran medida responsables de los rozamientos y saltos que se producen en la articulación de las escuelas secundarias elementales con las superiores y de las secundarias, en general, con las primarias.

Aludo a la distinción, a menudo establecida, a prestar mayor atención al desarrollo de los alumnos en unas y las

materias de enseñanza como tales, en otras. Me debo contentar con llamar la atención sobre el problema; no hay ningún estudio completo sobre las causas de la mala articulación que no tenga en cuenta la influencia, directa e indirecta, de la preparación de los futuros maestros en los doctorados universitarios. Es ésta una fase del viejo problema del aislamiento de las escuelas normales respecto a las universidades con la mayor importancia que unas asignan al método y las otras a las materias de enseñanza. Aunque el problema no es hoy tan grave como antes, desde que existe una aproximación de ambas partes, es un factor que no debe ser descuidado.

El tiempo sólo permite tratar estos pocos ejemplos seleccionados de algunas de las ideas contenidas en los dos principios generales cuando son aplicados. Yo concluyo recurriendo a la enunciación original del problema: el de coordinar el aspecto administrativo con el psicológico moral mediante el desarrollo personal. Ello introduce una gran diferencia sobre cómo abordar el problema de la articulación. Si nosotros aceptamos demasiado rápidamente cualquier distribución existente de unidades relativamente fijas, dudo que se encuentre ninguna solución que haga más que eliminar algunas de las causas más salientes de rozamiento exterior. Es un rasgo natural de la mente humana «racionalizar» lo que existe, es decir, encontrar razones adventicias que justifiquen lo que se ha encontrado. Nosotros debemos, me parece a mí, considerar el problema de la articulación como un problema de *diferenciación*. La metáfora del desarrollo orgánico es útil si no se la toma demasiado literalmente. El problema del desarrollo fisiológico coordinado no es coordinar huesos, músculos, pulmones y estómago, etc., conjuntamente: sólo cuando se han establecido malas coordinaciones después, nace el problema. Existe una gradual diferenciación de diferentes órganos y funciones, cada uno de ellos cooperando con los demás.

No existe analogía con el proceso pedagógico de desarrollo porque aquél se verifica en su mayor parte de un modo intrínseco, necesitando de fuera sólo la existen-

cia de condiciones normales. En educación no existe tal desarrollo interno innato; relativamente es más importante la dirección por medio de un ambiente adecuado, de asociaciones de cosas y de personas. Pero el problema de tal conducción externa puede ser concebido aún como el de producir diferenciaciones de un modo consecutivo. El sentido de esta afirmación general sólo puede ser explicado brevemente. Me refiero al contraste que se suele establecer entre los primeros años y los últimos, con referencia a la docilidad de un tipo pasivo en aquéllos y de independencia personal e iniciación individualista en los últimos, y las conclusiones sobre la legítima separación de unidades que se sacan del hecho alegado. Estas afirmaciones parecen ignorar diversos hechos como el muy conocido de los padres, llamado de la «sugestión contraria», de los muy primeros años: el hecho de que el desarrollo en la escuela se produce mediante actividades, y por tanto, la adopción del método de actividades socialidades en el Kindergarten. La receptividad y la actividad afirmativa son funciones *constantes*. Lo que difiere con los diversos estadios de desarrollo es la extensión del ejercicio y los campos en que aquéllos se ejercitan. El que un niño de seis o siete años no pueda asumir las mismas responsabilidades activas que puede cuando tiene ocho o nueve, no significa que no exista algún campo para sus ejercicios en los primeros años ni que no es un factor indispensable en el desarrollo normal. El problema es encontrar las particulares actividades en sazón que están operando. Generalizar al por mayor de las regiones en que no existe la capacidad e inferir de ello que la buena disposición de los niños para aceptar lo que se les impone como «dictados», ciertas materias de enseñanza, en esas materias, es fracasar en la preparación de los alumnos para una mayor independencia en otros campos después, y así favorecer un excesivo «individualismo» ulterior. El problema es la constante diferenciación de capacidades, utilizando antes las que ya existen. Una diferenciación normal creará en los alumnos una buena disposición para reconocer después su necesidad de guía

y receptividad en asuntos en que no están desarrollados hasta llegar a la independencia, y reducir así un bronco e indeseable «individualismo».

El ejemplo se ha tomado de un campo limitado, pero se aplica a todo. En cada estadio el alumno que se halle en los grados primarios, escuelas secundarias o facultades tiene una cierta cantidad de experiencias, con la que se halla familiarizado, y posee ciertas tendencias que están relativamente maduras. La atención a estas cosas como medios que han de ser puestos en relación para asegurar nuevas capacidades de acción independiente y responsable en amplios campos de experiencia, da la llave para un continuo proceso de diferenciación que colocará el problema de la organización en su verdadero lugar.

JOHN DEWEY

LA MISION DEL MAESTRO EN LA ESCUELA RENOVADA

TAMBIÉN hoy el maestro se encierra en la escuela y dentro de ella abre su alma de hombre a aquellas más jóvenes con las que se pone en relación. Una y otra vez, día por día, hora por hora, momento por momento, debe afrontar y resolver sus problemas con valor incansable, con inteligencia siempre pronta, con el corazón siempre dispuesto a nuevas pruebas de abnegación y a nuevos sacrificios por los pequeños que le han sido confiados. Este es el concepto que comienza a difundirse entre los hombres cultos de nuestro tiempo; éste es el concepto que hoy se manifiesta en todos los grados de la enseñanza y éste también es el que informa la nueva conciencia de los maestros que ya estén en poder del simple título, esto es, habilitados o hayan triunfado en los concursos, esto es, iniciados en su nueva vida, saben que aún hay que estudiar, que aún hay que aclarar las propias ideas. Siempre que el sol se levanta sobre el ho-

rizonte hay algún problema que resolver, o para hablar en los términos humildes de nuestra vida cotidiana, hay algún libro que leer, algún nuevo maestro que buscar y escuchar, algún nuevo curso de lecciones que seguir, nuevas discusiones con qué retemplar el cerebro, aun cuando la edad sea proveya, plegándose sobre los bancos de la escuela como cuando toda la vida estaba aún ante nosotros y necesitábamos fe, valor, coraje, para prepararnos a vencerla y vivir la vida deseada. La Casa del Maestro creo que debe responder y ciertamente responderá a esta necesidad de la nueva cultura magistral; será el fuego en que irán a templarse, día por día, las almas de los maestros y el lugar donde hallarán los libros que les respondan a sus interrogaciones o satisfagan sus necesidades resolviendo sus problemas de conciencia. En la Casa del Maestro se rejuvenecerán volviendo a aquella juventud ideal del espíritu que es la edad de la fe, la edad de los ideales, la edad del entusiasmo por el que el hombre es joven aún. se siente aún joven. La escuela necesita maestros siempre jóvenes en este sentido. También envejecen los maestros por los muchos años gastados en beneficio del pueblo, en beneficio de las nuevas generaciones; envejecen también, sin pena, en el interior de las aulas escolares, donde tanta vida suya se consumió, pero concentrada en cuanto es verdaderamente sustancial, en cuanto, en la vida humana, tiene verdadero valor, como la vemos brotar y desarrollarse en el alma del niño; pero su vejez no será sentida, no ejercerá presión alguna sobre la escuela, sobre el alma de los niños si la saben, año por año, estación por estación, vencer y cancelar con el amor al saber, con el amor del deseo, del renovamiento, del aliento siempre nuevo que deben llevar a la escuela. Este es hoy nuestro ideal.

Esta es nuestra escuela, la escuela viva que retempla, una escuela en la que a diario podemos volver a adquirir toda nuestra juventud sin separarnos de la generación a que pertenecemos y conviviendo con la presente, pudiendo readquirir la fe en el mañana, que está en nuestras manos, sobre nuestros brazos; esta escuela nue-

va, que es lo que necesitaba nuestro nuevo espíritu, como producida por el movimiento de las ideas y de la cultura moderna. Podemos decir que hemos visto hundirse bajo nuestros ojos la escuela de ayer. Los que han caído bajo los escombros gritan y se lamentan contra la novedad, soportando mal que haya habido una voluntad, una firme voluntad, que ellos llaman violenta, capaz de hundir el viejo edificio; pero lo cierto es que se vino a tierra: sabedlo y estad seguros de ello, porque es necesario a vuestro corazón, a vuestra fe, al valor con que debéis afrontar vuestra obra. Aquel edificio no podía ya reconstruirse sobre los viejos fundamentos; era un edificio digno de la vieja Italia.

En la vieja Italia, existían ya hermosas ideas, todas por las que hoy actuamos, por las que hoy combatimos, aquéllas por las que tantas jóvenes vidas han caído, por la que millones de otras están prontas a caer si es necesario. Todas estas ideas lucían ya en la vieja Italia. Con la Escuela Normal, que era una vieja armadura desarbolada, sabemos que era imposible forjar almas de educadores; sabemos que de ella se salía con un insignificante tesorillo de fórmulas metódicas que para nada servían, pues eran una tenaza, sólo buena para atenazar las almas de los pequeños, atormentadas en aulas cerradas (digo *cerradas* espiritualmente, cerradas al aire libre y refrescante del mundo que rodea a la escuela, cerradas al sentimiento de la vida, de esta vida que, como antes decía, es siempre nueva); sabíamos que aquella escuela no nos daba los maestros deseados, y sabíamos dónde estaba el defecto: habíamos criticado aquella doctrina pedagógica, principio de la pedantería secular de los maestros profesionalizados, mecanizados en la escuela, que habían perdido el aliento del espíritu, el contacto con la verdadera vida real para sus discípulos, y habían dejado secar sus almas en las duras, rudas, pesadas fatigas de la enseñanza. Todo esto lo sabíamos, y, sin embargo, la Escuela Normal sin estudiantes propios no podía existir; sabíamos esta verdad obvia, pedestre, vulgar (no es preciso una filosofía para persuadirse de

ello). Para admitir estudiantes de primer año en una institución escolar es preciso que haya escuelas precedentes que los preparen; pero la escuela preparatoria de la Normal era un deseo modesto que, aunque de antiguo podía haber sido satisfecho, no se satisfacía nunca. Recuerdo que en 1918-19 escribí sobre algunas cuestiones urgentes de la escuela media, comprendida la de la Normal, algunos artículos que después recogí en folletos que repartí porque me pareció que aquellas ideas no debían olvidarse, y que por lo que hace a mí tenía la obligación de hacer lo que estuviere a mi alcance para que fueran actuadas procurando un mayor número de partidarios. Cuando regalé aquel opúsculo mío a un colega ilustre, maestro de maestros, pedagogo, hombre que ha trabajado y sigue trabajando por el interés de los estudios, de la escuela popular en Italia, oí que me decía (y lo que me dijo es el símbolo de la situación espiritual de la vieja Italia: «Me parece haber leído un libro de *La República*, de Platón: bello, pero inactual, utopista». Todo lo que era *bello* antes no es ya *demiado bello* para los italianos con los que tenemos la fortuna de convivir. Hoy comenzamos a trabajar con seriedad; las que un día sólo eran ideas, hoy son normas de nuestra vida, son nuestra voluntad. En la Italia, en la Italia nueva, se ha colmado el antiguo abismo que desde siglos trabajaba al alma italiana entre pensamiento y voluntad, decir y hacer, teoría y práctica. Todos rendían homenaje a la teoría, pero nadie estaba dispuesto a perder su comodidad, a hacer el más liviano sacrificio porque la verdad reconocida recibiese el homenaje que debe recibir la verdad: el ser actuada.

Decía que las ideas no han nacido con la revolución; existían ya, pero antes de esta revolución eran simplemente *ideas*, y por esto los viejos edificios carcomidos, agujereados, vacilantes, verdaderamente caducos y amenazando ruina se apoyaban malamente sobre sus inciertos fundamentos. Ahora estos edificios los hemos destruído. ¿Por qué? No me refiero únicamente a la vieja Escuela Normal, ya superada: *requiescat in pace*; no se

volverá ya a aquella Escuela Normal, que ya en su denominación era una traición a nuestra nacionalidad. Hablo de la escuela en general, de la Universidad al Liceo y al Gimnasio, de la Escuela Normal a la escuela elemental y al Jardín de la Infancia. Era la escuela que correspondía a la cultura, a las tendencias espirituales de entonces, a las *temperies* espirituales del pueblo italiano, ya que la escuela no se puede hacer o deshacer, crear o reformar por el simple hecho de que un hombre piense que se deba hacer o deshacer, crear o reformar. La escuela es siempre como la hace el espíritu del pueblo a que pertenece, del pueblo que en ella se forma, que siempre vuelve a formarse en ella, pero que antes de todo la ha formado él mismo a su propia imagen y semejanza.

Podría decir con una sola palabra que la vieja escuela que hemos destruido y sobre cuyas ruinas, nos esforzamos por edificar con nuestra fe, con nuestro amor, la nueva escuela, era una escuela materialista; es decir, una escuela sin alma. Si pretendiese demostrar esta afirmación con todo detalle, nos llevaría demasiado tiempo. Ello podría ser argumento de uno de los cursos que el amigo Codignola iniciará en la Casa de los Maestros Toscanos. Sólo me referiré a alguno de los particulares caracteres, a alguna de las fórmulas de la escuela en que nos hemos criado, de la escuela de que *bon gré, mal gré*, hemos sido colaboradores hasta pocos años hace. En primer lugar, esta escuela estaba fundada sobre el concepto de que una determinada enseñanza puede existir cuando hay un determinado programa, y éste en cuanto ha sido preestablecido, en cuanto se funda sobre un concepto ya definido de lo que puede ser el objeto de aquélla a que el programa se refiere. Era, pues, una forma de espíritu que debía hallarse por medio de la escuela, ya antes de ser institución, antes de entrar en ella, antes de que en ella entrasen los alumnos, antes de que en ella penetrase el maestro. ¿Por qué? Para que pudiera abrirse y en ella coincidieran maestros y alumnos era preciso que existiese ya el programa, posible en cuanto

perfecto y pronto, forma perfecta y acabada para todos los pies que tenían que entrar en la escuela. Pero evidentemente es imposible una forma para todos los pies, porque también las extremidades de nuestro organismo participan de la vida que siempre es diversa y hace que todos los hombres tengan diversos rostros y diversos por completo sus cuerpos. También es evidente que si una forma común no es posible para todos los pies, tampoco lo será para todas las cabezas, para lo que nosotros creemos que hay dentro de la cabeza, que no es el cerebro, igual para todas, sino algo de que el cerebro es instrumento, nuestra alma, nuestra voluntad, nuestro pensamiento, nuestra personalidad, aquella personalidad que de individuo a individuo encontramos siempre diversa, de modo que todos nos miramos con diversos ojos y oyéndonos también de una a otra estancia nos reconocemos, no obstante, porque cada cual tiene su timbre de voz, que es la expresión de su alma particular, de su individualidad. Más aún; todos nosotros volviendo a mirarnos de momento en momento en el secreto de nuestro propio pecho, nos sorprenderemos siempre diversos, siempre con sentimientos nuevos y nuevos pensamientos y nuevas necesidades espirituales y, por tanto, con nuevos problemas, así que aquellas palabras que una vez nos parecían plenas de significados correspondientes a lo que sentíamos probando, hoy a repetir las y a reavivarlas en aquella vida por la que vibran y nos llenan el alma, las encontramos mudas, vacías, incapaces de llenarse con nuestro sentimiento; no nos dicen ya nada. Nuestra alma se renueva de continuo. Cada alma singular tiene su carácter, su temperamento, su naturaleza, sus tendencias, y es inconfundible con todas las otras. ¿Cómo es posible que la escuela que se interese por la formación de nuestra alma pueda predisponer una forma común en que todas las almas deban ser constreñidas, en que todas deban ser forjadas según un mismo modelo? Acaso parezca excesiva la pretensión de crear una escuela sin programa y aun sin un determinado modo de desenvolver el programa. Recordaréis que éstos

no sólo eran impuestos en todas las escuelas desde el principio del curso a cada maestro, sino que aún no era definido, lo que aún no se había demasiado mecanizado dentro de los programas, lo que quedaba en la indeterminación debíase precisar, fijar, mecanizar con el programa didáctico. Lo que dentro de la mente de cada maestro seguía vibrando con la posibilidad de una adaptación cotidiana, con la posibilidad de una adaptación individual a las singulares circunstancias, a los momentos singulares en que los programas debían ser desenvueltos, podía ser impedido por el director, por el inspector, por el *provveditore*, que tenían un modo propio de pensar al que debían adaptarse todos los maestros, en todas las horas, por todo el año, para todas las materias. Eso se creía que pudiera hacer la vieja escuela en la que parece que todos se hubiesen puesto de acuerdo para acabar con la vida del espíritu, sin tener en cuenta que, por el contrario, el origen de la vida está dentro de la personalidad del maestro. En la escuela, ciertamente, debe haber maestros; pero sobre todo tengamos muy presente, queridos amigos, que también debe respetarse la personalidad de los discípulos a cuyo servicio debemos consagrarnos. Este es el fin, la vida, el espíritu para que ha sido creada la escuela, por el que debemos mantenerla, defenderla. Si somos maestros, no será por los atractivos de la vida escolar, erizada de espinas, que por buena voluntad que tenga el Gobierno siempre será así, sino porque hemos obedecido a una vocación; hemos sentido la necesidad de amar a esta generación, que se agrupa en torno nuestro. ¡Cuántos niños vinieron a buscarnos con el alma abierta sintiendo la necesidad de ir en nuestra compañía para renovarnos, rejuveneciendo nuestra existencia, volviendo siempre a refrescarnos con su juventud! Esta es la escuela. No es del ministro, ni del director, ni del inspector: la escuela es del maestro. ¡Este es nuestro orgullo! También lo es del niño, del joven, de este espíritu que se abre y calienta con el amor del maestro, y que debemos fundir en la onda de nuestra vida, en la corriente de estas almas que se abren, que

crecen por el impulso con que se elevan hacia el porvenir. La escuela antigua se polarizaba más que hacia el alma del niño hacia la abstracción de la ciencia que podía prescribirse en determinadas formas, en ciertas dosis para adjudicar en determinadas estaciones, en ciertos días y horas fijas. Lo importante era tragar estas ciencias que pesaban sobre nuestra generación. Pero esta ciencia, que constituiría el gran patrimonio, el gran tesoro que la humanidad debería aprovechar, aumentar y multiplicar, no existe, es un mito. No creáis que la ciencia está en libros. Si los hombres no los leyésemos, se podría hacer con ellos una gran hoguera. Cuando el Califa se apoderó de Alejandría ordenó la quema de todos los libros existentes. Hizo bien desde su punto de vista. Creía obedecer a su conciencia: aquellos libros no se debían leer porque o eran inútiles si repetían el Corán o eran falsos si lo combatían. Pero los libros son también nuestros amigos, el tesoro de nuestra existencia, el tesoro que adquirimos aun a costa de un sacrificio, a costa de privaciones, para la satisfacción de nuestras necesidades, para la satisfacción de las necesidades esenciales de nuestros hijos, de los seres más queridos. Porque los libros cuando los adquirimos no los ponemos en una vitrina, no los dejamos dormir en el armario; debemos sentir la necesidad de leerlos, y a medida que los leemos dejan de ser algo material, llegan a ser vida de nuestra vida, nuestro pensar, nuestro sentir. Con ellos pasamos horas felices, y leyéndolos concentramos nuestro pensamiento sobre los fantasmas que suscitan, sobre los sistemas de ideas que exponen, hasta el punto de no ver el libro que tenemos en las manos. Pero los libros lo son en cuanto los leemos, porque si es cierto que la ciencia reside en nuestro interior, la vamos renovando con nuestras propias fuerzas, con el propio sentimiento dentro de nosotros mismos. La vieja escuela, por el contrario, pensaba que había una ciencia en sí, una verdad escrita en caracteres matemáticos—como decía Galileo—y trascrita en libros que ocupan un cierto lugar en los armarios que llenan tantos edificios. Esta no es la ciencia.

La ciencia no existe fuera de nosotros. Fuera de nosotros no hay nada de lo que necesitamos. Buscad en el interior de vuestro pecho, dentro de vosotros, en vuestra voluntad, vuestro corazón, vuestro pensamiento laborioso, despierto, lo que necesitéis. Se os podrá ayudar, ofrecer ocasiones, poner os en condiciones de que dicha investigación sea más fácil; pero ésta la debéis poner ineludiblemente vosotros si queréis conocer vuestras necesidades y satisfacer vuestras exigencias, las exigencias de vuestra naturaleza intelectual y moral.

G. GENTILE

CONSEJOS A LOS MAESTROS

EL mejor documento, por lo que hace a la vida moderna de la escuela infantil italiana, ha sido la *Exposición Didáctica Nacional (Mostra Didattica Nazionale)*, de Florencia, que nos ha revelado dos de sus aspectos más notables: los grandes sacrificios hechos por los centros urbanos más importantes para ponerse en primera línea respecto a la actuación de los programas, aprovechando con amplitud y ardor la libertad que conceden para intentar en el campo de la práctica nuevas vías y dotar sus escuelas de los mejores medios; y después, los ingeniosos expedientes de los grupos poco numerosos del magisterio y de los maestros aislados de las escuelas rurales que, no desanimados en modo alguno por la relativa escasez de medios, han sentido que la escuela es, sobre todo, *el alma del maestro*, y el medio didáctico por excelencia, el alumno mismo en su espontaneidad y la vida circundante, campo en que aquella se ejercita perennemente.

El fin fundamental de la reforma no sólo se ha alcanzado, sino que se ha asegurado plenamente en la escuela rural. Este fin no es sino *la escuela para el alumno* y no *el alumno para la escuela*, la escuela que, sin perder de vista la colectividad de la clase, sepa adecuar-

se a cada capacidad individual, la escuela que *descubre las aptitudes*. Tal escuela, de la misma indagación que el maestro realiza para entender la íntima sustancia espiritual de sus discípulos, se hace método de enseñanza: a la intuición del maestro responde, con genuinas manifestaciones personales, y estas manifestaciones hacen el oficio de indicaciones inconscientes de méritos y defectos, de agilidad o torpeza, de riqueza o penuria espiritual, de precocidad o lentitud, de organización o de desorden mental, de fuerza meditativa o de exterioridad, fragmentariedad y superficialidad. De donde se sigue la posibilidad de trabajar con serio fundamento.

La escuela nueva, en suma, es aquella en que no tanto se explica o se repite, como se experimentan las fuerzas de todos en una continua exploración de la naturaleza y del alma, cual en un laboratorio en que la disciplina surge del trabajo común no siempre idéntico, sino distinto, pero proporcionado a las aptitudes, de modo que todos, espontáneamente colocados bajo la guía amorosa del maestro, llegan a ser reguladores de la *casa*, de la *familia* escolar.

En general, los maestros han comprendido que el espíritu de los programas no aspira a que las *enseñanzas artísticas* sean materias de estudio *junto* a las demás, sino que más bien hay que colocarlas en primer lugar, como elemento *serenador* del alma, que da gracia y viveza a los pequeños trabajadores y los eleva a una atmósfera de gozoso recogimiento, despertándoles a la vida espiritual y dándoles, como podría decirse, *el sentimiento de las fuerzas interiores*, de aquellas fuerzas misteriosas y divinas que duermen en nosotros y que a la educación corresponde despertar. En segundo lugar, los programas requieren que las enseñanzas artísticas sean el medio animador de todas las actividades escolares.

Tomemos como ejemplo el *canto*, que es como la respiración de la vida interior del niño. Por el canto puede el maestro ritmar la actividad de la escuela, elevando a los niños de la fatiga del ejercicio individual a la alegría de la ascensión colectiva hacia un sentir elevado, expre-

sado siempre con religiosa profundidad mediante la música educativa; por el canto las fatigas y nerviosidades son apaciguadas, capacitándose el alumno para hallar su mejor *tono* de trabajo. Ahora está en la conciencia de todos los maestros que el canto ha sido, no un *lujo* didáctico, sino una bendición para la escuela. En ningún ejercicio escolar como en éste se siente la clase como *un alma sola*.

Más individual es el consuelo que viene al alma del *dibujo espontáneo* con el cual el niño procura seguir la propia experiencia de las cosas, aguza su espíritu de observación y revela al maestro su propia psiquis; pero también el dibujo—como ejercicio electivo que nunca cansa y los niños repiten muchas veces por su cuenta, con alegría cada vez mayor—es apto para ritmar la actividad y sirve al niño para descubrir sus propias fuerzas, valorando la belleza, riqueza y complejidad de las cosas observadas, convirtiéndose, por tanto, en un admirable correctivo del *verbalismo* y confiriendo una cierta sobriedad y claridad aun al lenguaje; ¡tan cierto es que ninguna actividad del hombre funciona aislada, sino más bien reflejándose sobre toda la esfera psíquica!

En general, también los maestros han comprendido cuánto pueden ayudar el *canto* y el *dibujo* a las demás materias del programa. El *canto* es un ejercicio soberano de recta pronunciación, de dicción airosa, correctivo indirecto de mala lectura y preventivo contra los errores ortográficos. Es también un ejercicio que predispone al orden y a la medida, da fuerzas a la atención y confiere espíritu de disciplina; es ilustrativo de la enseñanza de la religión—pues la canción religiosa es intuición de las ideas de la fe y casi religiosidad en acto—, de la enseñanza de la historia—pues la canción patriótica es un férvido reconocimiento de los ideales de la patria y expresión de la *energía del espíritu civil*—, de la enseñanza de las demás nociones, por la potencia que tiene de colorear lo que las estrofas musicales expresan.

El dibujo es *preparación para la escritura* eliminando la fatiga del ejercicio en las primeras pruebas de la inex-

perta mano del niño; es *lenguaje gráfico* que constriñendo al oral y suscitando motivos de interrogación, de conversación, de respuestas del maestro y de los compañeros, de competición de recuerdos y correcciones breves y agudas se convierte en enseñanza riquísima del idioma; es comentario a la redacción y comentario hecho por el maestro en la pizarra a las nociones aprendidas o a las observaciones hechas; suscita el *espíritu de investigación*, da el hábito de la *exactitud* y de la *justeza*, preciosísimo en toda la enseñanza; en fin, es ayuda soberana para los *trabajos manuales*.

La *Mostra Didattica di Firenze* y los estudios más recientes han demostrado, sin embargo, que muchos maestros no están aún bien orientados. Hay, pues, que recordar:

1) Que para el *canto* deben preferirse las *canciones populares* más sencillas y los *cantos religiosos* más antiguos e ingenuos, porque no se aspira a virtuosismos, debiendo excluirse con rigor las vanalidades musicales. Los maestros disponen hoy como óptima guía de *cancioneros* recogidos por expertos, ya probados en las grandes ciudades, que hace años se habían anticipado a esta parte de la reforma.

2) Que el *dibujo* aun no violando *nunca* la espontaneidad y carácter inventivo de los niños no hay que abandonarlo al acaño y al capricho, sino más bien utilizar con sabiduría un plan de trabajo bien meditado en relación con la enseñanza; que es preciso conceder una preferencia absoluta a la observación de la naturaleza para que el dibujo suscite la curiosidad y el amor hacia sus admirables creaciones; que la vida hay que buscarla y estudiarla preferentemente fuera de la escuela; que la escuela se hace más alegre y atractiva enriqueciéndola con pequeños viveros, acuarios y terrarios, con cultivos adecuados dentro y fuera del aula que constituirán un punto de vista excelente para la intuición de las formas naturales y de su vario manifestarse y desenvolverse; que el *Calendario della Montesca* no debe ser una colección caprichosa de dibujos, sino un ejercicio *para seguir*

las varias manifestaciones de la naturaleza con el cambiar de las estaciones; que del dibujo debe excluirse la copia a menos que se trate del hecho por el maestro a la vista de los niños y como comentario de la lección; que el trabajo manual se ha de dirigir, sobre todo, a *la construcción de objetos en directa relación con la enseñanza y útiles para ella*, debiendo prepararse con el dibujo *del natural* los objetos que se quieran fabricar (pequeños y sencillos instrumentos, minúsculos utensilios, modelos variados): que donde se pueda conviene que el dibujo se haga preceder (y siempre, en todos los casos, acompañar), con ejercicios de *plástica espontánea* con arcilla o plastilina que para el niño son más fáciles y más divertidos que el mismo dibujar.

En este campo de la educación artística hay, pues, que limitarse mucho más que en los otros a sugerir sin la pretensión de imponer nada al maestro. La exposición de Florencia ha demostrado cuánta fertilidad de fantasía y cuántos ingeniosos expedientes didácticos son aquéllos capaces de hallar *por sí*.

El maestro inerte y desorientado es corregido *con el ejemplo de lo que hace el maestro más activo y creador*.

Vengamos a la enseñanza del idioma. Muchos de nuestros maestros han obtenido de los nuevos ejercicios escritos (diarios, composición mensual ilustrada, composición anual, resúmenes de experiencias, resúmenes de lecturas científicas) el mayor provecho posible. Notable es el hecho de que hoy los estudiosos de pedagogía en vez de teorizar sobre la didáctica prefieran explicar críticamente el valor de las redacciones infantiles hechas según el espíritu de los nuevos programas. Los estudiosos extranjeros que el año pasado visitaron las escuelas italianas elementales hicieron acopio de *composiciones infantiles* para llevarlas a sus países como bellos documentos del nuevo contenido ideal de nuestra escuela.

Sin embargo, para permanecer fieles al espíritu de los programas hay que perfeccionar algunas cosas.

Diarios: 1) No deben ser *cotidianos* porque el niño se cansa y se ve obligado a repetirse esforzándose insin-

ceramente por decir algo.

2) No debe ser un registro esquelético de los ejercicios hechos o de los argumentos de las lecciones.

3) El niño escribirá con pureza y proximidad de impresiones lo que más le interese: acontecimientos o lecciones.

4) El diario puede extenderse a la vida del niño fuera de la escuela, como muchos maestros inteligentes lo han hecho ya.

Composición mensual.—Muchos maestros la han entendido mal; no se trata de una redacción a hacer en un mes, sino de varias redacciones sobre el mismo argumento: un pequeño ciclo de redacciones para ilustrar un sujeto único de observación. Mucho mejor si se trata del estudio de la naturaleza o de la vida circundante. Son óptimos los temas concernientes a instituciones ciudadanas; que ilustren excursiones, visitas a talleres y haciendas, etc.; que observen un género de trabajo, un oficio, o se refieran a la vida higiénica.

Las ilustraciones de la composición no son obligatorias para todas las partes; debe dejarse al niño en el uso de su espontaneidad; han de ser pocas, pero vividas.

Composición anual.—Las mismas observaciones. Para los cursos superiores a la clase tercera, hay que advertir que pocos maestros han considerado que esta tarea no ha sido suprimida, sino sustituida por el diario de lecturas que se añade al diario de la vida escolar y al de la de casa. Para los cursos superiores a la tercera, debe, sobre todo, asumir un carácter de anotación que el niño hace de las propias conquistas en el saber. Deben, pues, predominar los resúmenes (de lecciones, de experiencias, de visitas, de lecturas con cierta amplitud etc., etc.).

Algunas observaciones sobre los ejercicios gramaticales.

General es el reconocimiento sobre la utilidad del estudio del dialecto. Manteniendo al niño en el ámbito de su experiencia lingüística, se enciende en él el interés por la investigación léxica y se despierta la necesidad

de una regla gramatical. Esta no caerá de lo alto, sino que nacerá de las propias y características dudas debidas al dialecto; pero el dialecto no debe ser *despreciado*, sino más bien gustado en sus manifestaciones más gentiles y artísticas (cantos, narraciones populares, proverbios, etc.), como quería nuestro gran maestro Monaci y con él los mejores. Dado impulso al dialecto, no por eso pierde el ejercicio del idioma, pues antes al contrario, lo valora y enriquece.

Recuerden los maestros que la adquisición de la buena lengua se debe más a las lecturas en *alta voz*, a las *recitaciones*, a los ejercicios ortográficos (dictados), que a la gramática abstracta.

Los ejercicios ortográficos no deben abandonarse nunca. No es cierto que los programas los confinen a algunas clases: en las otras no son ejercicios *separados*, sino que se hacen continuamente en la pizarra o sobre los cuadernos al tratar de cada lección.

Pocas palabras sobre la *aritmética*.

Es la parte menos felizmente representada en la escuela elemental, acaso por los pésimos libros demasiado teóricos a ella dedicados o acaso también porque los matemáticos no fueron nunca muy dados al *estudio del niño*.

Para remediarlo, en parte, se prescribe el establecimiento de un *diario de ejercicios y problemas aritméticos* acompañados de la descripción de los propios *expedientes didácticos* para dar firmeza, graduación, variedad, genialidad a los ejercicios mismos. Tal diario no es obligatorio. Quien crea poderlo hacer, hágalo.

En la biblioteca no debe faltar una colección de *recreaciones matemáticas* con varios ejemplares de cada volumen. Circularán entre los maestros, y a los de primer nombramiento se les obligará a estudiar cuando menos uno, con la obligación de dar cuenta de ello a sus directores.

Sobre las *ciencias naturales* no hay ya que revelar que son el núcleo de los nuevos programas en contra de

la opinión superficial que cree que el predominio de las enseñanzas artísticas sea su característica esencial.

Donde se pueda se concederá el máximo desenvolvimiento a las *proyecciones luminosas* de carácter científico. Pueden fabricarse fácilmente placas de proyección poniendo hojas de papel consistente o transparente, con dibujos, entre dos vidrios encuadrados, de modo que puedan pasar ante el objetivo. Algunas escuelas han prescindido hasta de los vidrios, contentándose con encuadrar el dibujo sobre papel transparente con simples tiras de cartón; pero *todo* debe ser preparado *por los mismos niños*.

En los días buenos debe darse la clase al aire libre, como es facilísimo en nuestras escuelas rurales, haciéndose *sobre el terreno* las lecciones de ciencias naturales, con los ejemplares vivos a la vista. Pero aquí más que en ninguna parte conviene que el *maestro se prepare corrigiendo su propio defecto* que, con gran frecuencia, es saber sólo *verbalísticamente* algo científico sin darse cuenta de que tal saber no vale nada.

Para la *geografía* recuerden los maestros que en la escuela elemental la conciencia geográfica se forma principalmente con el estudio de la *región*, primer paso hacia el estudio más amplio de la *nación* y el *mundo*. Los libros de cultura regional de reciente producción, aprobados por el Ministerio, ofrecen a los maestros que sean extraños a la región o incapaces de ver aún a cuánta riqueza y variedad de observaciones se presta este estudio, las primeras guías.

Nuestra literatura didáctica no tiene ya nada que envidiar en este sentido a las extranjeras. Conviene, pues, que los maestros la adopten realizando en la escuela la los ideales de que surgió.

Se recomienda que el estudio de la *historia* tenga siempre en nuestras escuelas como eje la *lectura* y la ilustración de los documentos más hermosos de nuestro *Risorgimento* y de la última guerra.

Las más grandes, puras y sencillas obras de reevocación de los momentos más gloriosos de la historia

italiana deberían estar en toda biblioteca infantil o magistral con varios ejemplares.

Sobre la *enseñanza religiosa* hay que tener en cuenta lo que establecen los programas. «El sentimiento de la providencia y lo divino debe ser sobre todo encendido por la contemplación de la armonía de las cosas y de la vida moral, pero no *definida* por reglas y aforismos, sino *representada* en grandes o humildes figuras de creyentes». Por su parte, la circular de 15 de enero de 1924, aclaraba esto advirtiendo que el calor de la fe primera «no podrá cancelarse si la enseñanza dada en la escuela elemental sabe mantener la *pureza de la enseñanza materna*. Por tanto, no es doctrinarismo ni mecánico formalismo, sino *poesía y encanto de la fe* lo que se pretende introducir en la escuela infantil, aun cuando la enseñanza dada en las horas destinadas a esta materia valga *también como suficiente información* doctrinal e histórica (en la medida que deba prepararse al niño)».

Interesantísimo es revelar la perfecta consonancia de tales observaciones con las contenidas en el reciente opúsculo del *Secretariado escolar* de la Junta Central de la Acción Católica Italiana. Dice: *La enseñanza religiosa en la escuela elemental gubernativa no es el equivalente de la misma enseñanza en la Iglesia*. En cierto sentido puede considerarse tanto como una introducción o como un complemento; sirve admirablemente para entonar y elevar el ambiente escolar, pero nadie ha pretendido afirmar que en el actual ordenamiento pueda la escuela sustituir a la parroquia en la educación religiosa de los niños. Esta, hoy como ayer, mejor aún hoy, más que ayer, debe surgir por obra del sacerdote en el ambiente a ella destinado; es decir, en la Iglesia.»

Las buenas relaciones locales entre maestro y párroco servirán para determinar aquella *división del trabajo* necesaria para que la enseñanza *escolar* no se confunda con la *parroquial* y se completen entre sí.

También conviene advertir que la circular ministerial añadía: «Es casi inútil decir, aunque convenga repetirlo, que la enseñanza religiosa, tanto en las horas

especiales como en las referencias ocasionadas durante otras lecciones, debe estar libre de toda entonación polémica. Esta corresponde a otras edades y no a la infantil, y a otromundo que no es el de la escuela.»

R. LOMBARDO RADICE.

INFORMACION PSICOLOGICA

APUNTES DE PSICOLOGIA INFANTIL

X. LOS INSTINTOS.— La mayoría de las obras clásicas de psicología llaman *instintos* a ciertas tendencias de carácter innato que poseen los seres vivos, psíquicamente inferiores, y que los llevan a efectuar determinados actos o gestos adaptados a su existencia individual o étnica: defensa, ataque, habitación, reproducción, etc. De acuerdo con ese concepto, el instinto es una tendencia mecánica, estereotipada, fijada en modo definitivo por la herencia y que consiste en una manifestación fatal, dadas ciertas condiciones, de automatismos pre-establecidos. Esos tratados de psicología clásica no aceptaban la existencia de instintos en el hombre al que suponían capaz siempre de reflexión y de saber controlar la propia conducta por medio de la voluntad, el juicio, la responsabilidad.

A pesar de esa afirmación, ha sido perfectamente probado que el hombre actúa también, en multitud de ocasiones, en virtud de tendencias de las que no tiene conciencia, en obediencia a cierto automatismo y esto, no solamente en el caso de perturbaciones mentales, de sugestión, sino en los hechos más corrientes de la vida normal, cada vez que la atención se encuentra distraída o en oportunidades más frecuentes y mucho más características en las que un elemento pasional: deseo, odio, amor, etc., domina a la razón e invierte la sana economía consciente de la vida.

Si el hombre no se dejara dominar por impulsos oscuros y poderosos, no jugaría hasta arruinarse, no se envenenaría con alcohol y con otras sustancias, no cometería faltas absurdas, no se suicidaría por razones ínfimas.

Hay, pues, otras tendencias inconscientes que podemos llamar legítimamente instintos; son las tendencias de atracción o de repulsión de los individuos, hombres o animales; tendencias que persiguen, como los instintos mecánicos, una finalidad biológica. Tales instintos que podríamos llamar afectivos no entran en conflicto con la razón ni con la voluntad sino en casos de extrema tensión: lo más amenudo, polarizan, de manera insidiosa y continua, toda la vida psicológica consciente, sensibilizan la inteligencia en ciertos momentos y, en otros, neutralizan esa sensibilidad, llevan a preferir determinados argumentos y a rechazar los contrarios excluyéndolos por completo.

Las adquisiciones recientes de la psicología de lo inconsciente han hecho posible esa noción de instintos en el hombre. Segismundo Freud los considera como *excitantes psíquicos, de naturaleza interna y continua que producen un goce específico*.

Según el doctor A. Hesnard *el instinto es una fuerza, a la vez moral y material, atractiva o repulsiva que revela su existencia en todos los momentos en los que están interesados los fines vitales del individuo*.

No hay que confundir las emociones olvidadas que constituyen lo que C. G. Jung llama *inconsciente individual* con las tendencias innatas o instintos que forman el *inconsciente colectivo*.

El mundo de los instintos forma un conjunto de múltiples aspectos que corresponden a todas las posibilidades de la vida, que animan toda la función vital y que dirigen el ejercicio de esas funciones con sus influencias recíprocas. El instinto es el elemento psíquico e inconsciente de la vida; está en el origen mismo de la vida consciente si se admite que la razón nace de la re-