

re disciplina, no significa que la misma solución del problema sirve por igual a todas las sociedades. La disciplina social, lo mismo que las lealtades y el conocimiento, es diversa en propósito y en calidad moral. Cada orden social—la democracia lo mismo que la dictadura—tiene su tipo de disciplina. Más aún, la disciplina que sirve a la una tiende a destruir la otra. De aquí que en la crisis presente se confronte el gran peligro de que los amigos de la democracia, en la precipitación de corregir una debilidad posible, sin darse cuenta impongan sobre el pueblo norteamericano la disciplina propia del régimen totalitario. Es imperativo, por eso, que se entienda el carácter esencial de la disciplina del hombre libre.

La disciplina de los regímenes totalitarios es la disciplina de esclavos. Allí la responsabilidad de formular los propósitos de la sociedad y de coordinar las energías humanas descansa completamente en la autoridad dictatorial. La función del hombre corriente es la de seguir, obedecer, confiar, amar y aun venerar al líder. Los métodos que se utilizan para imponer este tipo de disciplina son bien conocidos: el campo de concentración y el pelotón de fusilamiento.

La disciplina de la democracia, por el contrario, es la disciplina del hombre libre. La responsabilidad por la formulación de los propósitos de la sociedad y la coordinación de las energías humanas esenciales para la realización de estos propósitos descansa sobre los hombros de hombres corrientes. Aunque a veces sea necesario acudir a la fuerza física, el énfasis se hace en la convicción, en el entendimiento de las consecuencias, más que en el temor al castigo impuesto por alguna autoridad.

Desde los primeros tiempos de la historia, el hombre ha tropezado con serias dificultades en la realización de la clase de disciplina necesaria para sostener la sociedad libre a través de las generaciones. Muchas son las fuentes de esta dificultad; algunas de ellas son inherentes a la democracia misma; otras se encuentran en los rezagos de épocas de esclavitud precedentes. Otras, aun más, tienen su origen en el equilibrio siempre cambiante de las fuerzas sociales y culturales. Pero tal vez la fuente más seria de dificultad

ha sido el hecho de que las sociedades libres no han visto el problema claramente ni se han dedicado a la tarea de cultivar en la generación joven la disciplina adecuada. El desempeño de esta función es la parte más esencial de cualquier programa de educación para la democracia, la cual requiere la corrección de las deficiencias que se hacen sentir en la vida y en el carácter norteamericanos. Las principales de estas deficiencias son: mal entendimiento de la naturaleza de la democracia, ignorancia de las realidades sociales, apatía e indiferencia con respecto al bienestar general, preocupación por el éxito individual, susceptibilidad a la demagogia, falta de lealtades comunes, debilidad de las lealtades democráticas, y disposiciones y prácticas anti-democráticas heredadas del pasado.

La enseñanza de la disciplina.

Jamás en la historia de la educación norteamericana se ha hecho el esfuerzo concertado de levantar una generación en la disciplina de los hombres libres. En verdad, el magisterio jamás se ha dado cuenta exacta del problema. Dos corrientes contrarias de pensamiento sobre el problema han asumido generalmente que, en el proceso educativo, como en la vida, la disciplina y la libertad personal están en conflicto, y mientras que una de estas corrientes ha identificado la educación con la disciplina, la otra la ha asociado a la libertad. La primera ha creído que la disciplina puede mantenerse por una autoridad poderosa y arbitraria, mientras que la segunda ha sostenido que la disciplina ha de desarrollarse de adentro hacia afuera si el proceso de educación se dirige bien. La disciplina del hombre libre no puede obtenerse sometiendo al joven por un período de años al régimen de la esclavitud. Tampoco puede conseguirse permitiéndosele que siga sus propios impulsos y tome en sus propias manos el control de la educación. Puede realizarse sólo viviendo por años de acuerdo con las maneras de la democracia bajo la dirección del conocimiento, la intuición y el entendimiento necesarios a los hombres libres. Esto exige un proceso de aprendizaje sumamente complejo; requiere un ambiente escolar y una vida escolar

organizados deliberadamente con el fin de ofrecer a los educandos experiencia en la vida democrática, un ambiente y una vida escolar en que se han eliminado los obstáculos para la realización de la disciplina democrática. Sobre todo, requiere la influencia de un maestro que en sus actividades, tanto en la escuela como en la comunidad, practica la disciplina del hombre libre.

El control de la educación democrática no puede estar en manos de una sola autoridad ni de un solo grupo. Es función del gobierno, el público y la profesión de la enseñanza.

(De "Lectura para Maestros".-1942.)



EL NIÑO Y EL GRUPO

Por S. LIPSZYCOVA

La observación atenta de un grupo escolar demuestra que la vida de los niños que a él pertenecen da origen a dos colectividades de composición diferente. En una, los niños forman un grupo de individuos que trabajan de acuerdo con un programa determinado y que presenta una estructura propia; en la otra, los niños del mismo grupo, fuera de las horas de clase, incitados por impulso natural, se ponen en contacto más inmediato y personal entre sí y crean una colectividad de estructura radicalmente diferente.

Aunque la clase, como colectividad organizada de individuos que trabajan en común, responda, desde el punto de vista formal, a la noción de grupo en su significado sociológico, un análisis más profundo demuestra que en su esencia la clase no responde enteramente a esa noción. Ante todo, la clase se forma por una reunión fortuita de sus miembros. Luego, el objeto y la tarea de la clase están, como se sabe, determinados de antemano. De acuerdo con esta estructura especial, la persona del maestro es el eje a cuyo alrededor se agrupan los niños.

Pero, fuera de la clase, los niños tienden espontáneamente a ponerse en contacto personal con sus compañeros formando grupos cuyas bases son radicalmente diferentes y los cuales los pedagogos, en general, apenas distinguen. Wojciech Gottlieb dice a este respecto: "Se observan en la clase todos los aspectos de la vida colectiva... pero es, en gran parte, una vida colectiva que se disimula, que casi siempre permanece oculta, que rara vez se conoce y que sólo llega a conocer el maestro con dotes de observador muy perspicaz. En contadas ocasiones se le toma en cuenta en las actividades pedagógicas de la clase".

El desarrollo de esta vida "entre bastidores" depende en gran parte de las condiciones escolares. No todas las escuelas dan a todos los niños por igual la oportunidad de exteriorizar sus disposiciones sociales. La aplicación en la escuela de un sistema de disciplina rigurosa para vigilar, entre otras cosas, la conducta durante los recreos, los paseos y los juegos, se opone seriamente a las manifestaciones espontáneas de la sociabilidad infantil.

Es preciso, en efecto, que los niños sientan cierta libertad con respecto a la autoridad del adulto para que sus instintos sociales se manifiesten libremente en el juego íntimo y personal de las relaciones que los unen. Por eso, en este terreno, el observador recogerá el material más abundante en el curso de las distracciones y de los juegos libres de los niños, en sus paseos y excursiones y, sobre todo, en los campamentos donde los niños, constantemente juntos durante bastante tiempo, se ponen en contacto personal más inmediato y manifiestan, con frecuencia, formas de vida en común extremadamente vivaces y complejas. La observación metódica y ordenada de los niños en sus juegos y esparcimientos, y el estudio del papel que desempeña tal o cual niño en particular, constituyen un material muy interesante para el análisis de las relaciones sociales entre ellos.

Según Gienkowski, "los juegos de los niños forman parte de su vida, están ligados a sus experiencias, sus pruebas, sus alegrías y sus penas, sus temores y esperanzas, sus relaciones sociales". Agregaremos, por nuestra parte, que en esos juegos dentro del grupo, cada niño manifiesta su grado de desarrollo social, su facultad de adaptación a los demás, su comprensión del carácter individual de sus compañeros y su conocimiento de las leyes de la vida colectiva. En una palabra, es en los juegos donde se expresa con mayor fuerza el grado de madurez social del niño. El grado de utilidad, actividad y decisión en los juegos determinan infaliblemente, según los niños, el valor del individuo como parte integrante del grupo. Así se explica la perspicacia extremada que demuestran en sus juicios sobre sus nuevos compañeros de juegos.

Reconociendo que los juegos son el terreno casi exclu-

sivo en que se manifiesta la libre expresión social del niño, debemos agregar que se trata de alumnos de las clases primarias. Sin duda alguna los niños de edad mayor pueden manifestar también sus disposiciones sociales en el trabajo escolar libremente organizado en común.

Las manifestaciones de la vida del niño como parte integrante del grupo pueden encararse desde diversos puntos de vista:

1. El investigador podrá considerar a los niños en conjunto, observando luego todo indicio de diferenciación en el juego, y además las formas que revistan las relaciones mutuas entre los niños y la génesis de las agrupaciones que formen, con sus correspondientes fluctuaciones y elementos de variabilidad. Gracias a esas observaciones la estructura del grupo se podrá determinar a grandes rasgos.

2. El objeto de la investigación será el niño en sus relaciones con el grupo. Se observará la actitud de cada uno hacia el grupo, la tendencia a ponerse en contacto con sus compañeros, el papel que desempeña entre éstos y los sentimientos que experimenta en las varias etapas de su incorporación al grupo.

3. Por último, se estudiarán los valores de orden moral que rigen la estructura del grupo.

Es de desearse, desde el punto de vista metodológico, que se distingan estas tres etapas de la investigación a fin de diferenciar los aspectos particulares del problema general y precisarlos mediante la aplicación de los métodos de investigación más apropiados. Citemos, para ilustrar las tres etapas, algunos ejemplos concretos del tipo de investigación que hemos mencionado y de los métodos empleados en cada uno. Digamos de paso que se trata de observaciones que se refieren a todo el grupo de niños durante los dos primeros años de asistencia escolar.

Afinidades y diferencias.

En los tres primeros meses el grupo de niños constituye una masa no diferenciada en la que sólo se distinguen netamente dos tipos de niño insociable. En el curso del período siguiente de tres meses, más o menos, se forman, den-

tro de ese conjunto, grupos de carácter temporal cuyo fin principal es el juego.

Al cabo de seis meses se observa la formación del primer grupo estable, compuesto por tres niños de tendencias autoritarias. Al mismo tiempo se nota que otros pequeños, igualmente autoritarios, disputan al primer grupo su influencia sobre los demás niños. Los conflictos entre grupos e individuos no conducen a ningún resultado positivo y sólo originan una especie de agitación sorda en la clase. En cierto momento, una niña de tendencias muy agresivas trata de imponer su autoridad, pero fracasa en su tentativa.

Al comienzo del año siguiente prosigue la lucha entre los dos bandos para asegurar su preponderancia. Se observa un nuevo aspecto en las relaciones mutuas del grupo. Los diferentes aspirantes al poder se aproximan unos a otros a fin de conquistar mayor número de adeptos entre los niños. La niña agresiva del año anterior consigue su propósito mediante una especie de pacto en virtud del cual se conforma con ejercer su influencia sobre un número limitado de niñas que aceptan su autoridad.

La modificación radical en la estructura del grupo sólo se produce a fines del segundo año en el campamento escolar. Aquí, gracias a la vida en común tan estrecha se constituye una colectividad que reconoce como jefe a un niño, no de los mayores, por cierto, con dotes de organizador bien definidas y que sabe imponer su voluntad a los demás. Es significativo el hecho de que, paralelamente con esta consolidación social, se manifiesta una nueva e intensa actividad en los estudios.

Proceso de adaptación.

Prestemos ahora atención al individuo con respecto al grupo. Lo que aquí nos interesa particularmente es la actitud de tal o cual niño en su primer contacto con el grupo, la manera en que se pone en relación con sus compañeros, el medio que emplea para adquirir cierta autoridad y, por fin, las etapas de su carrera social en el seno del grupo.

Citemos, a título de ejemplo, un jefecillo en el grupo de niños ya descrito. En el primer período de su estada en

la escuela, Antonio tropieza con grandes dificultades para adaptarse al grupo. Adopta frente a los demás niños una actitud hostil, al mismo tiempo que permanece a la defensiva. Es indolente y carece de perseverancia en su trabajo. No le es simpático a sus compañeros. Sólo adquiere prestigio al cabo de tres o cuatro meses cuando traba amistad con Jorge y Miguel, (hecho característico: se vincula con niños poco adelantados en el trabajo escolar), y forma con ellos un trío inseparable. Trata al resto de sus compañeros como a clan enemigo del cual, no obstante, trata de conquistar a algunos individuos. Ese grupo crea juegos que consisten, sobre todo, en luchas contra el enemigo real o imaginario.

Antonio, que es el mejor organizador de esos juegos y también el más fuerte del grupo, pasa a primer plano. Se convierte en jefe, al cual Miguel y Jorge se someten sin reserva. Es respetado pero poco querido y permanece hasta fines del primer año como jefe de un partido poco numeroso, pero el único constituido sobre bases estables. Al año siguiente aumenta la influencia de Antonio y continúa ejerciendo su autoridad, gracias a su amistad con Jorge y Miguel. Otros compañeros, sobre todo las niñas, querrían pertenecer a su bando. Todos le temen y le obedecen. Se le presentan oportunidades cada vez más numerosas de manifestar sus condiciones de organizador. Su conducta en el juego de los colores es característica: serio y concentrado, obliga con amenazas y aun con golpes a todos los "colores" a permanecer sentados tranquilamente y a cumplir con exactitud las reglas del juego.

Durante los recreos, riñe con dos compañeros que no quieren someterse a su autoridad. Ni la extremada vivacidad de esos conflictos, ni el carácter tornadizo de las niñas, hacen peligrar su posición de jefe. El período siguiente es decisivo en lo que a su autoridad se refiere. La actitud de Miguel, que aspira a convertirse en jefe, preocupa seriamente a Antonio. Miguel se rebela varias veces y el fiel Jorge lo acompaña, abandonando a Antonio. Al verse solo, Antonio reconoce que Miguel cuenta con más simpatía que él entre los niños, que tiene más adeptos, con todo y que es, según él, "poco vivo". Cede el rango y autoridad de jefe

a Miguel y en adelante desempeña el papel de subalterno. Pero el triunfo de Miguel es de corta duración. Antonio recobra la posición que había cedido de buen grado y el grupo entero se pliega a él. El año escolar termina en el campamento con el triunfo completo de Antonio que es respetado y obedecido ciegamente por todos sus compañeros.

Estas características, si bien es cierto que ponen de relieve la conducta del niño con respecto al grupo, no revelan ni el fondo de su vida afectiva, ni los motivos secretos de su conducta, ni los fines que persigue. En la conducta de Antonio, por ejemplo, se presentaron algunos puntos oscuros que exigieron una dilucidación psicológica más profunda, la cual se obtuvo entrando en conversación con él y haciéndole hablar de sí mismo. Mediante estas conversaciones fué posible enterarse del papel especial de sus dos aliados en la lucha que había sostenido para conquistar su autoridad. Estos diálogos permitieron ver que era inminente la rebeldía de sus auxiliares más cercanos y proporcionaron la explicación del móvil del acto singular de Antonio al abandonar espontáneamente el poder en favor de Miguel. Con esta maniobra consiguió poner en evidencia la ineptitud de su rival en el papel de jefe.

Además del método en virtud del cual se observan las actividades del niño en el grupo, se podrá aplicar igualmente el método experimental que permite darse cuenta rápidamente del valor social atribuido al individuo por el grupo. Uno de estos experimentos consiste en averiguar el rango que conceden a cada niño sus compañeros. Para efectuar esta investigación se pide a los niños que clasifiquen a sus compañeros según el orden de su importancia en el grupo. Para que comprendan mejor de qué se trata (precaución que suele ser superflua pues los chicos lo comprenden en general muy pronto), se podrá preguntarles, por ejemplo: ¿Cuál es el que más respetan? o ¿Quién es, en el grupo, el más obedecido? Los resultados que se obtienen luego, haciéndolos clasificar a sus compañeros según su buen éxito en la escuela, son muy edificantes. La diferencia que se observa entre esas dos jerarquías, es decir, la diferencia entre el rango ocupado por el mismo individuo en la primera y en la segunda lista, demuestra claramente que estamos

en presencia de dos categorías de grupos muy distintas. Siguen algunas observaciones que se derivan de la comparación de las listas hechas por un pequeño número de niños del cuarto año escolar:

Generalmente, todos los niños que forman el grupo están de acuerdo en lo que se refiere al rango atribuido a cualquiera de ellos sobre todo tratándose del primero y del último. El orden de sucesión sobre el cual hay más acuerdo, da idea de la jerarquía real, es decir, del juicio sin duda más objetivo sobre el valor del niño. Comparando estas listas se podrán evaluar los juicios emitidos por ciertos niños que no están de acuerdo con la mayoría.

Esos juicios tan radicalmente diferentes son interesantes porque revelan una mentalidad que se deja guiar por factores subjetivos como, por ejemplo, simpatía personal, antipatía o simplemente celos. O bien pueden indicar que por falta de criterio han estimado de manera totalmente diferente el papel del individuo dentro del grupo.

Se podrá aplicar también a otros fines el método de clasificación, recomendando al maestro que formule una lista en la cual los niños aparezcan en el orden de la importancia social que él, personalmente, atribuya a cada individuo. La comparación de esta lista con la que hayan hecho los alumnos, permitirá al maestro juzgar hasta qué punto ha sabido distinguir y apreciar las relaciones sociales en su clase.

Con este método se relaciona el "plebiscito de simpatía y de antipatía" aplicado por Korczak. Cada uno de los miembros del grupo emite su parecer sobre todos sus compañeros atribuyendo a cada uno un punto bueno o malo, signo positivo o negativo, según la simpatía o la antipatía que sienta hacia ellos. Luego, sumando los puntos, se puede expresar numéricamente el grado de acuerdo del niño con su grupo. La relación entre el número de votos de simpatía atribuido por el grupo a tal o cual individuo y el número de puntos buenos que este individuo acuerda a sus compañeros es particularmente interesante. Los casos en que los niños gozan de la simpatía del grupo manifiestan a éste indiferencia o antipatía, o viceversa, exigen una investigación psicológica más profunda.

Hay un experimento sencillo que el autor ha ensayado con buen resultado y que también podría emplearse: el maestro da a cada niño la ocasión de desempeñar, por lo menos durante corto tiempo, las funciones de organizador de un juego colectivo. Sin la intervención del adulto, ese papel incumbe exclusivamente a los individuos que cuentan con la confianza del grupo, y los demás no son admitidos de ninguna manera en esa organización. Esta nueva situación, creada por el maestro, permite observar la actitud del grupo con respecto al organizador, casi siempre incompetente y, por otra parte, analizar y diferenciar esencialmente las condiciones que reúne el buen o mal organizador de juegos. Este experimento nos revela que los compañeros mal vistos en el juego son, casi siempre:

a) El puntilloso, que en su preocupación excesiva por ajustarse a las reglas del juego, exagera las menores contravenciones al grado de interrumpirlo.

b) El insubordinado, que viola constantemente las reglas establecidas por el grupo.

c) El injusto, que al expresar su opinión sobre sus compañeros, se deja guiar por simpatías y antipatías personales.

d) El criticón, que no participa de las ilusiones del juego. Ésta es una actitud particularmente insoportable para los niños que, por lo común, ponen toda su alma en el juego.

f) El egocéntrico, que no ve en el juego más que un motivo de diversión y alegría para él sólo y querría obligar a que todo gire en torno a él.

g) El carente de perspicacia, que no sabe estimar el valor social de cada miembro del grupo y obra sin tacto a cada momento.

Para resumir nuestras notas relativas a los métodos utilizables diremos que el material de fuentes diversas, las observaciones sobre la estructura general del grupo, la conducta del individuo y los resultados de los experimentos, proporcionan una imagen animada y dinámica de la actuación del niño en el seno del grupo. Pero ese dinamismo será para nosotros puramente artificial mientras no hayamos analizado los motivos reales y las intenciones que inspiraron la conducta del niño.

Un medio excelente de complementar los métodos ya

descritos es el conversar con el niño sobre él y sus compañeros. Esta charla da a veces resultados sorprendentes, aun tratándose de pequeñuelos del jardín de infantes. Los niños se inclinan a hablar francamente y con mucha animación de las cosas que les interesan profundamente y que se refieren a sus relaciones mutuas: simpatía, antipatía, rivalidades, rebeldía o sumisión forzada a la voluntad del grupo.

Para concretar estas observaciones permítaseme analizar uno de los juegos favoritos de los niños del jardín de infantes. Ese juego, llamado "el barco", revela la estructura social del grupo, así como también el papel del individuo.

Tenemos, en primer término, al capitán del barco, que es el organizador principal del juego; está a la cabeza del grupo y da órdenes a los demás. Vienen luego dos niños que ocupan el rango importante de oficiales. Su papel en el desarrollo del juego es indefinido. Siguen los marineros que ejecutan las órdenes del capitán y por fin el grupo pasivo de los pasajeros del barco. Una niña permanece apartada; la han eliminado de esa manifestación colectiva. He aquí un esbozo de la estructura del grupo. Veamos el papel individual de cada niño en ese conjunto.

El capitán es un niño fuerte, rudo y poco inteligente, pero que posee grandes dotes de organizador. Sabe asignar a cada uno el papel que le conviene; es de decisión rápida e impone su voluntad a los demás. Su actitud en el papel de jefe es precisa y no deja lugar a dudas. Los dos niños que figuran como oficiales son dos de los más inteligentes de la clase; son también superiores a los demás por su desarrollo general y tienen ambición, pero carecen de actividad. Su actitud y su papel en el juego no son muy claros. La simple observación no basta para comprenderlos. Los marineros son los tipos de colaboradores activos, leales compañeros de juego, indispensables al jefe.

Los pasajeros son también elementos necesarios y, no obstante su papel pasivo, son solicitados para esa clase de juegos. Constituyen la multitud indispensable, la masa sumisa, sin la cual estos juegos se malograrían. Con todo, excepto en este tipo de juegos, su papel en el grupo es insignificante. Su actitud pasiva no permite conocer por la observación solamente su sentimiento con respecto al papel

trivial que desempeñan. Es imposible también comprender por qué se ha eliminado a la niña vivaz, despierta y resuelta, con el pretexto de que "ni siquiera sirve para pasajero".

Si se agrega al método de la observación el de la conversación todos los enigmas se aclaran de manera interesante y a veces inesperada. Los dos niños inteligentes en el papel de oficiales han sido puestos allí por el capitán a fin de evitar una posible rivalidad de su parte. Se quedan satisfechos y orgullosos con su papel en el juego. Es sorprendente la analogía con las leyes que rigen la vida colectiva de los adultos.

La charla con los niños que hacen de pasajeros y que permanecen casi ignorados en el grupo, permite descubrir a menudo en ellos un fondo insospechado de emociones disimuladas bajo la máscara de una indiferencia perfecta. Privados de papel activo en el grupo, sufren en secreto por su aislamiento social. Por ejemplo, uno de los niños, interrogado sobre el motivo de su abstención frecuente del juego, responde con tristeza, que no importa que juegue o no, porque nadie le hace caso. Otro niño, a quien la maestra considera flemático, tardo e insensible, interrogado de la misma manera, se pone a llorar y declara que sin duda sus compañeros no lo quieren porque jamás lo convidan a jugar.

La conversación encaminada a averiguar la actitud de la niña excluida de los juegos en común como inepta para desempeñar aún el papel de pasajero, nos pone también en presencia de una solución interesante. La explicación nos la da en el curso de la conversación uno de los dos niños inteligentes que está perfectamente al corriente de las costumbres y de los derechos que rigen la vida en común de ese mundo menudo. La niña es una criatura autoritaria y agresiva que querría mandar pero que no es capaz de ello. Le han dado el sobrenombre significativo de "la comandante". Es evidente que esas veleidades no podían ser bien vistas por el capitán, de tendencias despóticas. Nos enteramos también de que el capitán quien, por lo demás no simpatiza con las niñas, ha prohibido a sus compañeros que jueguen con ella. El niño que nos habla se declara bien dispuesto con respecto a las niñas y de buen grado habría tomado la defensa de la excluida, si no temiera perder su rango de

oficial al lado del capitán. Le interrogamos sobre la supuesta incapacidad de "la comandanta" para tomar parte en el juego y su incompetencia para el simple papel de pasajero y nos dice que un día, esa niña, siendo pasajera, salió del barco en plena mar, sin esperar que llegara a la costa. Fué un gesto de protesta, comprensible en una niña altiva condenada a papel tan insignificante. El grupo no perdonó esa infracción a las reglas del juego y sometió a la niña a un ostracismo severo.

Valores de orden moral.

Profundizando aun más el estudio de los sentimientos experimentados por los niños en el establecimiento de sus relaciones con el resto del grupo, se imponen las ideas y observaciones generales que mencionaré en seguida para permitir su comprobación por medio de un material más abundante. Todo niño normal quiere conquistar la estimación y simpatía de los que lo rodean. Esta tendencia se manifiesta espontáneamente y de manera particularmente acentuada en su contacto con el grupo de sus pequeños compañeros. No es esto sorprendente si se considera que las disposiciones sociales se manifiestan ya en los niños de pecho y se desarrollan rápidamente en los años siguientes, como lo han establecido de manera irrefutable psicólogos tan competentes como Stern y Bühler. El niño de cinco a seis años, en el jardín de infantes, manifiesta una sensibilidad muy desarrollada en sus relaciones con sus compañeros. El deseo de ganar su consideración, el temor de hallarse en un estado de inferioridad que haría resaltar sus debilidades, y su viva reacción a la opinión del grupo, se manifiestan claramente en el niño, pero, al parecer, los pedagogos no las han tomado suficientemente en cuenta.

Las investigaciones sobre la vida colectiva en la escuela han comprobado que no hay niño normal en esa época de su desarrollo que se aísle voluntariamente; por el contrario, tiende con todo su ser a vivir en estrecho contacto con el grupo.

La actitud indiferente del niño, o su hostilidad con respecto al grupo, no son más que la expresión de su resig-

nación pasiva o de su despecho después de haber fracasado en su propósito de establecer relaciones normales con el grupo. Numerosos ejemplos confirman claramente este aserto. Para ilustrarlo citaré dos hechos que se refieren a la vida de los niños menos sociables del grupo observado.

Se trata de un niño de seis años que causa mucha preocupación a sus maestras por su conducta poco sociable. En el curso de una conversación con el psicólogo ese niño acusó acremente a sus compañeros y a otras personas de ser culpables de tal conducta. Se le preguntó qué era lo que le causaba más disgusto en la escuela y confesó en voz baja que le parecía que nadie lo quería. Al mismo tiempo suplicó a su interlocutor que no se lo dijese a nadie.

Otro niño, también insoportable en sus relaciones con el grupo y poco querido por sus compañeros, responde, cuando se le pregunta qué hará cuando sea grande, que será ermitaño, y agrega que quisiera estar solo porque al fin y al cabo nadie lo quiere.

En la lucha por la conquista de una situación dentro del grupo, los diversos rasgos físicos y psíquicos del niño pueden serle útiles o constituir obstáculos. La fuerza, la destreza y la decisión, que los niños confunden frecuentemente con el valor físico, son de importancia primordial para conquistar autoridad en la edad que hemos observado. El rango social acordado a cada niño depende principalmente de sus caracteres físicos. Nos lo confirma la respuesta de un niño de nueve años a quien interrogamos sobre las furiosas peleas de que él era iniciador. "No puede haber una escuela en que no haya batallas"—respondió—"ningún niño querría ir a una escuela semejante". Cuando se le pregunta si no hay forma de moderar esos pleitos que tanto perturban a los alumnos en sus trabajos escolares, responde: "Es preciso dejarnos pelear hasta que esto se acabe solo". Y eso "se acaba", según él, cuando cada niño reconoce por fin cuál es su lugar. Sin embargo, la fuerza física solamente, sin la adaptación del niño a su medio, no confiere un rango de primer orden; por el contrario, a veces incita al grupo a protestar de manera solidaria y a rebelarse contra las manifestaciones brutales de esa fuerza.

Entre las cualidades más estimadas por el grupo, se cuenta el arte de organizar los juegos.

La facultad de adaptación social del niño es, en verdad, un factor de orden primordal en el desarrollo de sus relaciones armoniosas con el grupo. Es éste un factor complejo que requiere un estudio especial. Una de las cualidades por las cuales demuestra el niño su aptitud social y que sus compañeros más aprecian es el sentimiento de la justicia. Para los niños de ocho a nueve años, defender a los débiles y saber resolver imparcialmente las diferencias entre los chicos prueban un espíritu de justicia. Es muy significativo que en esa edad en que, al parecer, la fuerza de los puños debiera ser decisiva, sean tan apreciadas por los niños las cualidades morales elevadas. Esto indica quizás que ya en esa edad los valores de orden moral se definen en el seno del grupo y preparan el desarrollo de formas superiores de vida colectiva.

Las dotes intelectuales y los progresos escolares, aunque sin duda le ganan al niño el respeto y la estimación en las horas de clase, es decir, en el seno de esa estructura especial de que hemos hablado, no tienen influencia decisiva en el rango social que se les concede fuera del aula. Como lo hemos comprobado en muchos casos, hay niños que disfrutan de gran autoridad en el grupo que son, desde el punto de vista académico, alumnos mediocres y con frecuencia aun menos que eso, cosa que parece comprensible hasta cierto punto. El niño que se dedica con intensidad a la vida social se absorbe en las actividades del grupo y puede demostrar indiferencia con respecto a su trabajo escolar.¹

Es interesante observar los expedientes a que recurren a veces los niños en sus esfuerzos por conquistar un rango más elevado en la jerarquía social del grupo. En la lucha febril por atraerse partidarios, los rivales emplean a veces

(1) Esta conclusión difiere de la que han establecido los autores alemanes cuyos trabajos indican que los niños jefes de grupo son también los más adelantados de la clase. Estas divergencias de opinión deben ser comprobadas en otro terreno. Es posible que dependan, por una parte, de una diferencia de edad de los niños que fueron examinados, pues los niños citados por los autores alemanes son mayores. Por otra parte, puede provenir esa diferencia de una actitud psíquica diferente en los niños alemanes.

medios indirectos; por ejemplo, regalan pequeños objetos a sus compañeros; se jactan de la posesión de cosas tenidas en alta estima por los niños, o, para adquirir más prestigio, explotan la situación social o material de sus padres. Esos medios secundarios producen a veces efectos pasajeros, pero no deciden de una manera duradera el rango social del niño.

Los niños ambiciosos pero físicamente débiles o que no tienen suficiente confianza en sí mismos recurren a veces a medios singulares. Se comprometen a realizar cosas ilícitas o a servir de espías en el bando enemigo, creyendo que estos procedimientos constituyen un medio eficaz para adquirir un rango social más elevado. Pero, por lo general, tales medios no dan el resultado apetecido. La conducta de esos niños despierta desconfianza y a veces perjudica definitivamente su prestigio.

La fuerza física sola, como se ha indicado, no constituye una garantía de triunfo. Es también curioso comprobar que un desarrollo físico mediocre o una deformidad aparente no siempre son obstáculos para adquirir consideración en el grupo, con tal que el individuo posea al mismo tiempo otras cualidades que estiman los niños en su vida colectiva. El espíritu de solidaridad y de iniciativa, aunque ésta sea llevada a la práctica por otros, tiene gran importancia. Con frecuencia se ve que el jefe, en interés propio, eleva al rango de ayudante a un compañero físicamente inferior.

Un ejemplo muy característico nos lo dió un niño de la pandilla de Antonio antes mencionada. Este niño de estatura exigua, pero muy buen compañero, es designado para el papel importante de secretario del jefe. Es su consejero discreto e infalible cuando se trata de dirigir el grupo, aunque tiene la apariencia de un alumno del jardín de infantes. Popular durante dos años, no se eleva por su propia autoridad. Sólo en el tercer año de su actuación en el seno del grupo, ya consciente de la posición sólida que ha adquirido, se decide a manifestar abiertamente sus propias iniciativas.

Resumiendo, se podría imaginar una escala de selección de los niños en diversas categorías, de acuerdo con su grado de adaptabilidad social. Esto sería de enorme importancia para establecer una tutela psicológica en el terreno escolar. Según las observaciones del autor, se podrían distinguir

seis categorías de niños: (1) los jefes de grupo; (2) los niños populares; (3) los niños respetados; (4) los niños tolerados; (5) los niños ignorados; (6) los niños perseguidos. La intervención psicológica sería necesaria ante todo con respecto a los niños de las tres últimas categorías con el fin de librarlos de conflictos ostensibles o secretos, causados por su inadaptabilidad a la vida en común con sus compañeros.

(Publicación de la Unión Panamericana.)



LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS

KILPATRICK Y SU FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

Por EDELBERTO TORRES

Un estudio de la gigantesca máquina educacional de los Estados Unidos requiere un libro voluminoso. En las páginas de la Revista de Educación sólo podremos trazar un boceto; pero procuraremos que en él queden impresos los rasgos que caracterizan la educación norteamericana, así en su organización como en la filosofía que la sustenta.

Los Estados Unidos pasan ya de la suma de 130 millones de habitantes. Para una población tan grande asentada en un inmenso territorio, la organización escolar requerida debe ser muy compleja. Así es en verdad; pero si se consideran aquellos términos, extensión y población, en toda su realidad, el organismo administrativo es el más simple que se puede concebir dentro de las garantías de eficiencia.

En presencia de lo que el país ha llegado a ser, resulta maravilloso de previsión, la medida adoptada de dejar la política pedagógica en manos de cada Estado. La ausencia de un ministro federal de educación es un carácter sorprendente del sistema administrativo escolar. Ni la República ni ningún Estado en particular tiene Ministro de Educación, lo que parece una negación del atributo pedagógico del Estado moderno en otros países del orbe; sin embargo, casi ningún país tiene preocupación tan viva por la enseñanza pública y ninguno gasta más en ella.

La administración escolar de los Estados Unidos comprende los siguientes organismos a falta de un Ministro central: en Washington la Oficina de Educación, dentro de la Secretaría del Interior, aunque con la suficiente auto-

mía para funcionar. La preside un Comisionado de Educación de los Estados Unidos, con quien colaboran Comisionados adjuntos, Jefes de las diversas secciones y Oficiales de las respectivas oficinas. La Oficina de Educación no es en manera un centro directivo; sus funciones son de consejo, de divulgación e iniciativa. Sus publicaciones son muy valiosas como resumen del movimiento escolar de la nación.

En la capital de cada Estado existe una Oficina de Educación del Estado, a cuya cabeza se halla el Comisionado de Educación del Estado o Superintendente de las escuelas. Preside el Consejo Directivo de Educación, el cual discute y resuelve los problemas de política pedagógica del Estado. Para la Inspección escolar hay un cuerpo de adjuntos del Superintendente, y que llevan este nombre, en los condados y comunas. Se comprende que a estos funcionarios compete el control de la vida educacional local.

El celo social para obtener todas las ventajas que la escuela promete o por que realice la misión que le es propia, ha creado las más variadas formas de cooperación, que de hecho son también formas de control escolar, tales como las asociaciones de padres o patronatos escolares, dignas del más elocuente elogio. Estos patronatos ejercen funciones que van, desde la simple cooperación en el plano de las naturales relaciones del hogar y la escuela, hasta la resolución de graves problemas de disciplina y nutrición infantil, de confort y de dignificación profesional.

El niño estadounidense que corona un doctorado, por ejemplo el de filosofía (Ph. D.) ha ascendido por la escala cuyos peldaños son el Kindergarten, la Escuela Primaria, la Escuela Superior, el Colegio y la Universidad. El **High School** o Escuela Superior, no corresponde exactamente a nuestros Institutos en cuanto al contenido de sus enseñanzas; pero sí como transición, ya que el Colegio (**College**) tiene carácter universitario, aunque no profesional. Del Colegio y con el Diploma de Bachiller,—que es el mismo nombre, pero que no tiene el mismo significado que el que conceden los Institutos de Hispanoamérica—el estudiante ingresa a una escuela facultativa donde en dos, tres o cuatro años obtiene el título profesional anhelado. Largos lapsos de la vida han quedado entre las aulas del Kindergarten,

dos años; de la Escuela elemental, seis años; de **High School**, cuatro años; del **College**, 4 años, y de la Universidad algunos más.

Las cifras que siguen ilustran e impresionan intensamente: el número de maestros en toda la Unión es de 1.018.000; el número de niños matriculados llega a 25.678.015; el total de estudiantes desde los párvulos hasta los adultos que asisten a toda clase de escuelas, es de 33.000.000. Las escuelas que reciben esa enorme población estudiantil son 241.428. Las pertenencias escolares están valuadas en 12.050.000.000 de dólares, y la nación gasta en enseñanza 2.964.073.024 dólares, lo que significa un promedio de próximamente 14 dólares por habitante al año. En las escuelas urbanas el promedio de gastos por niño es de 96.18 dólares y en las escuelas rurales de 53.31.

Se puede suponer lógicamente que no todos los Estados gastan igualmente en educación; ni absoluta ni relativamente es así, y son diversos los factores que influyen en esa determinación. En tanto que el Estado de Nueva York eroga 130 dólares por niño al año, el de Mississippi sólo gasta 30.

El presupuesto de educación de cada estado pesa sobre los fondos de éste, de los Condados (Divisiones territoriales del Estado) y del municipio.

La proporción que corresponde a cada entidad se expresa a continuación: el estado contribuye con el 17 %;

Los condados con el 21 %;

Las comunas con el 62 %.

Las condiciones geográficas, económicas, sociales e históricas determinan los matices más diversos en el régimen educativo de los 48 estados, lo cual está, además, favorecido por la tradicional libertad de que se nutre el sistema escolar yanqui. Y en este aspecto encontramos algo de lo esencialmente norteamericano en la educación, bien que sus antecedentes son ingleses. Ninguna teoría, sistema o autor engloba a la totalidad de las escuelas de los Estados Unidos. En una democracia tan libre, todos los sistemas tienen ocasión de ensayo o por lo menos de propaganda. Existen, por tanto, escuelas que encarnan la rutina más empecinada y aquéllas que son verdaderas y hermosas anticipaciones de

lo que será la escuela del porvenir. Pero en general la escuela es progresiva, y las que directa o indirectamente están relacionadas con las universidades, son verdaderos laboratorios de pedagogía experimental. El contacto con los maestros y directores de esas escuelas y el conocimiento directo de lo que hacen, es un estímulo sano que provocan el entusiasmo y la fe. Puede asegurarse que constantemente agregan algo a la existencia pedagógica del país; y en todo caso es seguro que la tendencia ostensible es mejorar los métodos de educación.

El carácter progresivo de la escuela norteamericana es, pues, otro rasgo que por honor a la verdad hay que subrayar. Las buenas escuelas —¡son tantísimas ellas!— están alertas para recibir las conclusiones de la ciencia de la educación e incorporarlas por lo menos con intención de ensayo. Con semejante actitud la escuela es como un curso fluvial siempre en marcha, siempre renovándose, aunque sin dar pasos radicales que no son precedentes cuando la norma es la evolución y no la revolución.

Las asociaciones que promueven el estudio de los problemas pedagógicos son innumerables, y con sus publicaciones y congresos contribuyen eficazmente a la orientación y desarrollo de la educación. La actividad que despliegan es colosal por la extensión y por el acierto. Tres de ellas no pueden dejar de ser recordadas: la National Education Association, la Progressive Education Association y la National Kindergarten Association, a las cuales dedicaremos especiales cuartillas. Por el momento seguiremos con esta visión panorámica.

El carácter progresivo de la escuela es la traducción pedagógica de la tendencia general del país en todos los aspectos de su vida. Hasta lo que parece más estable solidificado, que es el régimen democrático, debe modificarse en el decurso del tiempo, según las inspiraciones, circunstancias y necesidades de las épocas. Así lo advierte una hermosa leyenda, que igual que otras, amonestan, advierten y enseñan al niño y al ciudadano que visitan el grandioso museo de Historia Natural de Nueva York. En las altas paredes de un recinto tal vez consagrado al sentimiento patrio, se leen insinuantes, profundos y bellos pensamientos, de los cua-

les copiamos éste que sirve de testimonio a lo dicho: "Una gran democracia debe ser progresiva, de lo contrario pronto dejará de ser grande y aun de ser democracia". (A great democracy must be progressive or it will soon cease to be great or democracy).

La escuela, lejos de escaparse de ese que es un verdadero lema de la nación, parece más bien que es la institución que más lo vive, de ahí el devenir incesante en que fiuye, adaptándose cada vez más a los resultados de las investigaciones biológicas, psicológicas y sociológicas, sintetizadas por la filosofía.

La escuela en los Estados Unidos forma una completa unidad con la nación, de cuya vida vive, y eso explica su orientación en relación con el mundo. La política de abstencionismo que marcó Washington para evitar a su patria complicaciones internacionales, tuvo su corolario pedagógico: La escuela se ocupaba poco de la historia, la geografía y en general de la existencia de los demás países. Por eso la ignorancia respecto de la América española era completa en el mundo escolar norteamericano. Los reproches a ese estado mental empezaron a producirse bastante tiempo antes de la guerra. La política roosveltiana, que ha roto la tradición en fuerza de la imposibilidad del aislacionismo en un mundo cuyos intereses se unifican, ha traído también la modificación del frente educacional, y hoy no sólo es estudiado el español y los países que lo hablan aquende el Río Grande sino que es parte medular del haz de tendencias de la escuela actual, educar para la cooperación humana dentro de la paz y la libertad de todos. La nueva generación enriquece su vida espiritual con los soplos que llegan del Norte de las más nobles aspiraciones, y es seguro que el día que a esa generación le toque su turno en la dirección de la vida nacional, tendrán cumplida realización esa política de franca amistad que ha iniciado el presidente Roosevelt.

Pero antes de estudiar particularizadamente las instituciones educativas de los Estados Unidos, conozcamos la filosofía pedagógica que vitaliza su educación. Podemos estudiarla en uno de sus representantes más conspicuos: William H. Kilpatrick.

El nombre de William H. Kilpatrick si no es evocado tanto como el de John Dewey cuando se nombra la educación progresiva, no está menos vinculado a ese movimiento pedagógico estadounidense, al que ha aportado entre otras muchas luces, el apoyo básico de las últimas conclusiones de las ciencias experimentales, especialmente de la Biología.

La ancianidad venerable de este ilustre maestro del **Teacher College de la Columbia University**, del que sólo la longevidad pudo separarlo, no es óbice para que su vigorosa inteligencia deje de prestar su concurso en favor de las soluciones científicas de los problemas humanos, máxime aquéllos en que la escuela tiene alguna responsabilidad, ¿y en cuál no la tiene? Así lo vimos en las Conferencias de la fraternidad de la nueva educación, celebradas en Ann Arbor, Michigan en el verano anterior, levantar su antorcha, la antorcha de su fisología, para iluminar la visión del Nuevo Mundo por venir.

¿Cómo concibe Kilpatrick la educación, su proceso, sus medios y sus fines? A esas interrogaciones contestan las páginas que siguen, que propiamente son las respuestas de Kilpatrick, las que da en sus numerosas obras y particularmente en "Reconstrucción de una teoría de la educación" y "Una filosofía de la educación para los padres y maestros" (Columbia University Press).

El filósofo-pedagogo de la Columbia University piensa que el proceso de la educación es ante todo la dirección y estímulo continuos ejercidos por los padres y maestros en la vida y en el aprendizaje de aquellos que están bajo su responsabilidad; y es la filosofía que debe guiar ese proceso la que se propone formular o mejor dicho, la que ha formulado ya y sometido a la prueba de la experimentación.

Recordemos primeramente y por ser más metódico, algunos de los principios que sirven de fundamento al proceso educativo. Tales principios conviene apreciarlos separadamente, por más que en su aplicación operan simultáneamente, como que también recíprocamente se apoyan y explican.

Los principios fundamentales de que Kilpatrick echa mano, son deducidos de la experiencia de la raza por medio de una crítica severa; y para que sean eficaces en la prác-

tica deben ser juiciosamente adaptados a la realidad. Aun así la prueba de la experiencia a través del tiempo hará modificarlos en forma que no podemos prever. Ya puede verse que Kilpatrick no pretende imponernos un dogma: su actitud es rigurosamente científica; si no nos conformamos con él, por lo menos nos inspira respeto.

- 1.—La vida digna de ser vivida es el concepto fundamental de la ética, la democracia y la educación; ella define el contenido y el fin a que éstas deben tender.

Define su contenido, pues la obligación moral consiste en vivir y actuar de modo que la vida, con todo lo que le concierne, sea elevada al más alto grado posible de excelencia; la democracia es el esfuerzo por regir la sociedad sobre la base de que todos gocen de la vida dentro del máximo de posibilidades de dicha, dejando a cada uno en libertad de hacerlo; y la educación es guiar a la juventud de modo efectivo para que conozca y viva la vida en toda su bondad.

El hombre ha hecho progresos en el camino del conocimiento, viviendo y sometiendo a crítica los resultados de su experiencia. Y sólo es posible mejorar la vida estudiándola inductivamente según sus propios datos.

- 2.—El desarrollo de la personalidad debe ser favorecido en todos los seres humanos tanto como sea posible y no tendenciosamente.

La esencia de la personalidad es el yo, la aptitud para reflexionar sobre los propios actos en relación con los demás y con el futuro propio. Las decisiones conscientes tomadas a la luz de la experiencia anterior es la característica del yo y de la personalidad. Solamente las personas que poseen un yo, pueden gozar de la vida y sólo ellas pueden tener responsabilidad moral.

- 3.—La cultura elaborada a lo largo del tiempo es el principal factor educativo para determinar cómo pensarán y actuarán los miembros de un grupo humano dado.

La palabra cultura la usa Kilpatrick para significar to-

dos los resultados alcanzados y transmitidos por la experiencia humana y con la cual ahora cada pueblo desenvuelve su vida. La cultura comprende el idioma, las costumbres, los instrumentos de trabajo, las instituciones de todas clases, el saber, las normas y los ideales. La cultura se ha desarrollado gradualmente y transmitido de una a otra época con modificaciones progresivas. Por eso se ha dicho sabiamente que somos herederos de todas las edades.

Todo el que viene a la vida nace en un medio cultural preexistente para él, con un específico yo como modelo o patrón. Al compartir la vida de la comunidad el niño construye su yo personal. De los mayores aprende el idioma y las costumbres, sus modos de pensar y juzgar. Es así como el niño nacido en el Japón llega a ser un japonés y el nacido en Francia un francés. Podemos afirmar entonces—a pesar de la doctrina nazi—que el acervo racial no juega ningún papel en cómo o qué pensará la masa. Es la cultura la que decide.

El único medio de librarse de la presión esclavizadora de la cultura, tanto de sus buenos como de sus malos influjos, es aprender a criticarla en cuanto a su aptitud para producir la vida justa. Por este medio pueden las concepciones más claras y los mejores ideales construir la cultura y la vida buena. Así también el progreso llega a ser real. Conocer y hacer avanzar la cultura es un propósito concreto de la verdadera educación.

4.—El cambio es propio de las cosas humanas. El futuro no está aún determinado; pero los esfuerzos son eficaces en alguna medida para que ese futuro sea mejor.

La corriente de la vida fluye ofreciendo cada vez aspectos nuevos. En cada momento se puede hallar en ella algo nuevo, aunque siempre está presente lo pasado. La ciencia encuentra la uniformidad en los cambios. Esa uniformidad hace posible ciertas previsiones y el hombre puede conscientemente proyectar y usar los medios para realizar sus fines.

Desde que cada estado de la vida es en parte nuevo, el hábito no es suficiente para afrontar los problemas que aquélla ofrece. El pensamiento creador es siempre neces-

rio, al menos para asegurar al yo que nada significativamente nuevo deja de estar en cada nueva experiencia. Así el pensamiento creador es el único método seguro para guiarnos ante la incertidumbre de la vida, y de conformidad con ese concepto es que debemos educar.

5.—El libre juego de la inteligencia es el recurso final para averiguar lo que se ha de pensar y hacer en todos los problemas individuales y sociales.

La inteligencia es la aptitud para afrontar una situación de manera superior. Cualquier ejemplo del empleo de la inteligencia muestra estos dos elementos: por una parte la capacidad natural, y el empleo de la cultura por otra. La primera varía de un individuo a otro, pero con toda probabilidad no ha cambiado en la raza desde hace varios milenios. La otra avanza con cada descubrimiento o invención adaptada a algún uso. Debido a esos avances un cirujano, por ejemplo, puede hacer hoy operaciones que hace un siglo le hubieran sido imposibles. Con mucha verdad se define la cultura como la inteligencia comunicativa, porque, en verdad, es eminentemente social; es el fruto de una acumulación larguísima de resultados.

Decir que el juego libre de la inteligencia es nuestro recurso final, no significa que la vida consiste solamente en lo intelectual. Nada de eso. La inteligencia debe tener la materia prima de la experiencia como substancia con que trabajar, y esa materia prima puede ser física como la piedra y el acero, o espiritual como la esperanza y el sentido del deber.

No significa el libre juego de la inteligencia que cada cual es libre de pensar lo que su fantasía le sugiera. El libre juego de la inteligencia significa usarla del mejor modo posible; y esto a su vez significa que tenemos que seguir o respetar los resultados de la investigación que hayamos hecho con tendencia a buscar lo mejor, de preferencia a las imposiciones de cualquier autoridad, sea Estado, Iglesia, Fuehrer, Amo, Tradición o Dogma.

6.—El aprendizaje es el punto crucial de la educación. For

él se edifican la mente y el carácter, y por él se realiza la adaptación a la vida.

La anterior afirmación cierra el cuadro de principios específicos indispensables para basar las subsiguientes consecuencias. Nadie podrá negar que hasta aquí Kilpatrick procede con mesura, con serenidad y sobre todo atento a su punto central de referencia, que es la vida.

EL APRENDIZAJE Y LA VIDA

Cómo se desarrolla el aprendizaje y cómo es esencial a la experiencia consciente, hay que estudiarlo con algún detalle por la importancia propia que encierra.

El aprendizaje tal como Kilpatrick lo entiende es el hecho capital de que los nuevos caracteres y el contenido de la vida, los nuevos métodos y los aspectos del comportamiento, no sólo entran en la corriente de la vida actual, sino que una vez ingresados en ella permanecen y en alguna medida afectan la propia existencia en lo futuro.

El aprendizaje es mucho más significativo dentro de la experiencia en que se realiza, de lo que podemos figurarnos. En efecto, la mayor parte del aprendizaje proviene de la realidad como soporte de la experiencia. En los hechos posteriores la corriente del aprendizaje, con los ingredientes de la experiencia anterior, es indispensable para que la experiencia subsiguiente sea coherente y es igualmente esencial para cualquier consciente uso de la inteligencia en la dirección que conviene dar a la propia experiencia.

He aquí un ejemplo clásico de Kilpatrick, en que describe una experiencia concreta y corriente, y que arroja clara luz sobre el significado y uso del aprendizaje en la vida: "Pregunto en la estación del ferrocarril y me informan (1) que mi tren llegará retrasado dos horas. Al momento decido emplear ese tiempo en conocer la zona residencial de la ciudad, pues en la mañana supe (2) por el hotelero, que allí existen bellos jardines y algunas deliciosas y viejas mansiones. El elogio escuchado despierta mi curiosidad, aunque no sin dudas. Pero ya lo sabré (3) por mí mismo. Después de mirar y de ver, aprendí (4), quedando

satisfecho más allá de lo que esperaba. El lugar es pequeño y antiguo, pero verdaderamente lindo (5) y finalmente surgió en mí una honda admiración por los artistas que levantaron esas bellas casas con exquisitos jardines. Esto es vivir y aprender, me dije, y nunca he dejado de hablar con simpatía de una civilización que no sólo fué capaz de producir tan encantadoras bellezas sino que conservó vivo el amor a la belleza (8), no tan sólo durante las épocas de pobreza y de guerra, sino también a través de las devastadoras friolidades de la época moderna”.

Los ocho tópicos numerados no son los únicos comprendidos en la experiencia; pero bastan a nuestro objeto. En cada momento la experiencia ofrece alguna enseñanza.

“Consideremos primero que supe que tenía que esperar dos horas (1). Este momento puede descomponerse en tres elementos, así: (I) la situación me despertó una idea nueva; (II) acepté esa idea para actuar; (III) aceptada, la idea quedó en mí para influir posteriormente en la dirección de mis pensamientos y actos”. Como éste es un análisis formal, será útil agregar algunas palabras explicativas sobre cada elemento.

“(I).—En cada caso de aprendizaje debe aparecer un nuevo carácter, de lo contrario no es un aprendizaje. Nótese cómo en el caso dado, la nueva idea—que tenía que esperar dos horas—entró en mi vida y la viví realmente, y puesto que era una idea tenía que pensar en ella. Ahora ya no puedo vivirla a menos que algo en la situación presente, me haga, creadoramente, pensarla. Ella surgió en mí como reacción ante aquella situación. El agente me dijo: El tren viene con dos horas de retraso; y yo pensé: ¡Dos horas! En vez de ir a bordo tengo dos horas de qué disponer. Es claro que lo que yo pensé, aunque abarcaba la idea que aprendí del agente, fué más allá de lo que él dijo.

(II).—Sin embargo, yo acepté las palabras del agente tal como él las expresó; es decir, que creí que el tren llegaría dos horas más tarde—lo que evidenció después—y actué de conformidad. Es importante, empero, notar que siempre que una nueva situación se me presenta con una nueva idea o un nuevo sentimiento o lo que sea, yo de algún modo debo aceptarla para actuar. Si yo hubiera dudado de lo que

me dijo el agente, ése habría sido un modo de aceptar sus palabras. Entre los extremos de la aceptación y el rechazo, y partiendo del término medio cero, de incertidumbre, hacia el 100 % de uno y otro de aquellos extremos, mi voluntad como la aguja manométrica marcará algún grado en ese estado. En todo caso, yo acepto en algún grado y sentido. Tengo que hacerlo así y actúo por consecuencia.

(III).—En cualquier caso de aprendizaje, tan pronto como la nueva idea es aceptada queda en el sujeto para influir en su mente y en sus acciones subsiguientes. En el ejemplo examinado yo uní la idea de las dos horas libres con la de mi curiosidad y mi duda ante las palabras del hotelero, y resolví ocupar ese tiempo viendo con mis propios ojos las viejas residencias y jardines de la ciudad. También de manera semejante en mi resolución, las dos horas precisas condicionaron mis movimientos. Yo podía ir, pero tenía que volver, pues solamente contaba con dos horas y no más. En toda ocasión similar ese límite se me ofrece para aconsejarme y precaverme. Evidentemente aquella idea condicionó mis pensamientos y mi conducta”.

CÓMO EL APRENDIZAJE REGULA LA CONDUCTA FUTURA

El término condicionar o regular usado arriba es altamente significativo cuando se trata de aprendizaje. Si el hecho y proceso de la educación tienen sentido y esencia es éste: que el nuevo contenido de la conciencia, es decir, lo aprendido, no tiene una existencia efímera, sino que persiste para regular ostensiblemente la experiencia subsiguiente. En algún sentido y grado todo aprendizaje anterior condiciona toda subsiguiente experiencia. Por supuesto que, prácticamente, no podemos reconocer en cada caso los rasgos de la experiencia anterior, sino los más notables. El hecho, sin embargo, queda en pie: que esa constante regulación de la experiencia subsiguiente es la verdadera esencia del aprendizaje. Kilpatrick llega a asegurar más, que la organización del aprendizaje para condicionar el comportamiento en todas direcciones, es la sabiduría.

LA ACEPTACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Dijimos antes haber creído en la afirmación del agente acerca de las dos horas de retraso del tren y haber dudado de las palabras del hotelero. En este último caso la aceptación fué inferior que en el caso del agente, pero superior al rechazo completo. Lo aprendido fué lo aceptado, como siempre será cierto. La curiosidad y la duda permanecieron para hacer desear ver con los propios ojos. En este sentido la aceptación fluye como contralor. Lo que vivimos y aprendemos así queda en nosotros para condicionar nuestros pensamientos y acciones ulteriores en el sentido y grado en que lo aceptamos. El sujeto aceptó los elogios del hotelero como una especie de reto, y ello controló su pensamiento subsiguiente y se manifestó en la primera oportunidad como una sugestión promisorá para el uso de las dos horas libres.

La aceptación tal como aparece tratada antes tiene capital importancia en el gobierno de los niños. Ellos también aprenden solamente lo que aceptan. Cuando los padres o maestros ordenan o aconsejan o explican, los niños aprenden tanto cuanto ellos internamente aceptan para actuar de conformidad. Con frecuencia los niños obedecen exteriormente; pero íntimamente toman una decisión diferente. En este caso proceden prudentemente, pero con escasa sinceridad; y esto es lo que realmente han aceptado: hacer una cosa exteriormente y otra interiormente. Con esta mayor o menor insinceridad los niños están aprendiendo y edificando su carácter. Tal es el método con que el pueblo forma su carácter y cada aprendizaje da su contribución.

APRENDEMOS NUESTRAS REACCIONES

Podemos referirnos a los puntos 3 y 4 a la vez, del que ya va siendo para el lector trillado ejemplo, porque ambos se refieren a la misma cosa. Ahí la cosa aprendida no fué tanto una idea cuanto un juicio estimativo. Es significativo que la misma fórmula establecida para las ideas sirve para los juicios estimativos: (I), la situación provoca la respuesta —en el caso dado la percepción y gozo de la belleza—; (II), la idea fué aceptada y en alto grado; (III) y una vez acep-

tada influyó en el pensamiento y actividad posteriores, lo cual quedó atestiguado en los puntos seis y siete.

Es digno de notarse cómo el elemento (I) de ese tópico resalta por su claridad como reacción personal. Las palabras transfieren las ideas de una mente a otra tan directamente que con dificultad se reconoce el hecho. Considerado ahora el ejemplo de la apreciación de la belleza. Ahí no cabe duda que el juicio procedió de lo visto y que, por consiguiente la reacción fué puramente personal. Podemos distinguir tres aspectos incluidos en esa típica reacción: primero la vista de las cosas como tales; después la belleza; y finalmente el sentimiento de admiración.

Ahora podemos generalizar que lo aprendido fué la reacción. Ninguna palabra de estímulo o persuasión, mucho menos de orden o amenaza, pudo hacer, en el ejemplo dado, realmente apreciar—y por tanto aprender—la belleza de las casas y los jardines. La apreciación en el pleno y recto sentido puede aparecer porque algo externo sugiere a algo interno: hay que responder juzgando y manifestando externamente, a lo que honradamente se ha percibido. Esto no es negar que alguien puede ayudar a ver mejor, ni es negar tampoco que otros puedan alguna vez influir tanto que nos hagan ver y apreciar de manera diferente las cosas. Pero sí es afirmar que nuestro juicio surge, lo sentimos, espontáneamente, cuando una cosa o fenómeno externo nos excita. Ése es el único modo como los niños pueden formular sus juicios sobre cualquier cosa, poema, pieza musical, etc. Y es exactamente lo mismo cuando el niño tiene que cultivar las cualidades morales de su carácter; él mismo ha de dar las respuestas dentro de su corazón tal como reacciona ante cualquier situación que afronta. Él ha de formular y sentir su respuesta a la impresión exterior, de lo contrario no adquirirá la deseada cualidad moral. Y esto es, en efecto, lo mismo en cuanto al pensamiento. Si el niño tiene realmente que aprender un nuevo pensamiento, tiene que captarlo no memorizando las palabras que lo expresan, sino reaccionando internamente ante la situación que ha de sugerir dicho pensamiento.

En general, como ya ha sido dicho, el análisis del acto de aprender, ofrece tres fases: 1º, la impresión hace surgir

una respuesta, un nuevo pensamiento, o sentimiento, o impulso, o decisión, o movimiento físico, (o algunos o todos juntos); 2º, el sujeto acepta en algún sentido o grado; 3º, su modo de aceptar, esto es, su decidida respuesta, queda en él para controlar el curso de su vida. Estas cosas significan que si nosotros los adultos lo querramos o no, lo aceptemos o no, los niños, ante todo, aprenden solamente lo que aceptan interiormente para proceder de conformidad con su propio sistema de vida. En otras palabras, el único modo para que quieran y puedan aprender es que aprendan mediante sus propias reacciones ante lo que la vida les ofrece. Nosotros podemos constreñirlos presentándoles una alternativa entre dos males: un mal, (al menos para ellos puede serlo) que es lo que queremos que hagan y aprendan, y otro mal mayor con el cual los amenazamos. Siendo este último el mal mayor, ellos generalmente prefieren el primero, pero lo aceptan como un daño y acatan exteriormente y lo menos posible. En una palabra, los niños quieren aprender lo que ellos viven y lo aprenden en tanto que lo aceptan cordialmente para actuar. Aprenden sus respuestas y cuanto a ellas se refiere en la medida que las aceptan.

LA ANTIGUA CONDICIÓN DEL APRENDIZAJE VERSUS LA NUEVA

Si hay diferencia entre la antigua concepción y la actual, ella se halla precisamente en lo que se acaba de decir. El niño no puede aprender nada a menos que entre en el curso de su vida y que reaccione convenientemente ante la situación que encara, la cual provoca esa reacción de manera espontánea. Este concepto modifica la importancia de los procedimientos escolares basados en ciertas materias que deben ser aprendidas, sustituyéndolos por otros que proporcionan una vida activa, sincera y creadora.

Repitiéndolo una vez más, lo que el niño ha de aprender, debe vivirlo, y lo vive en el sentido del verdadero aprendizaje, solamente si brota conscientemente en él, como una honrada reacción personal. Nuestra tarea de educadores es así transformada: de amos a la de guías y estimuladores de una vida cada vez mejor.