

LA PROTESTA

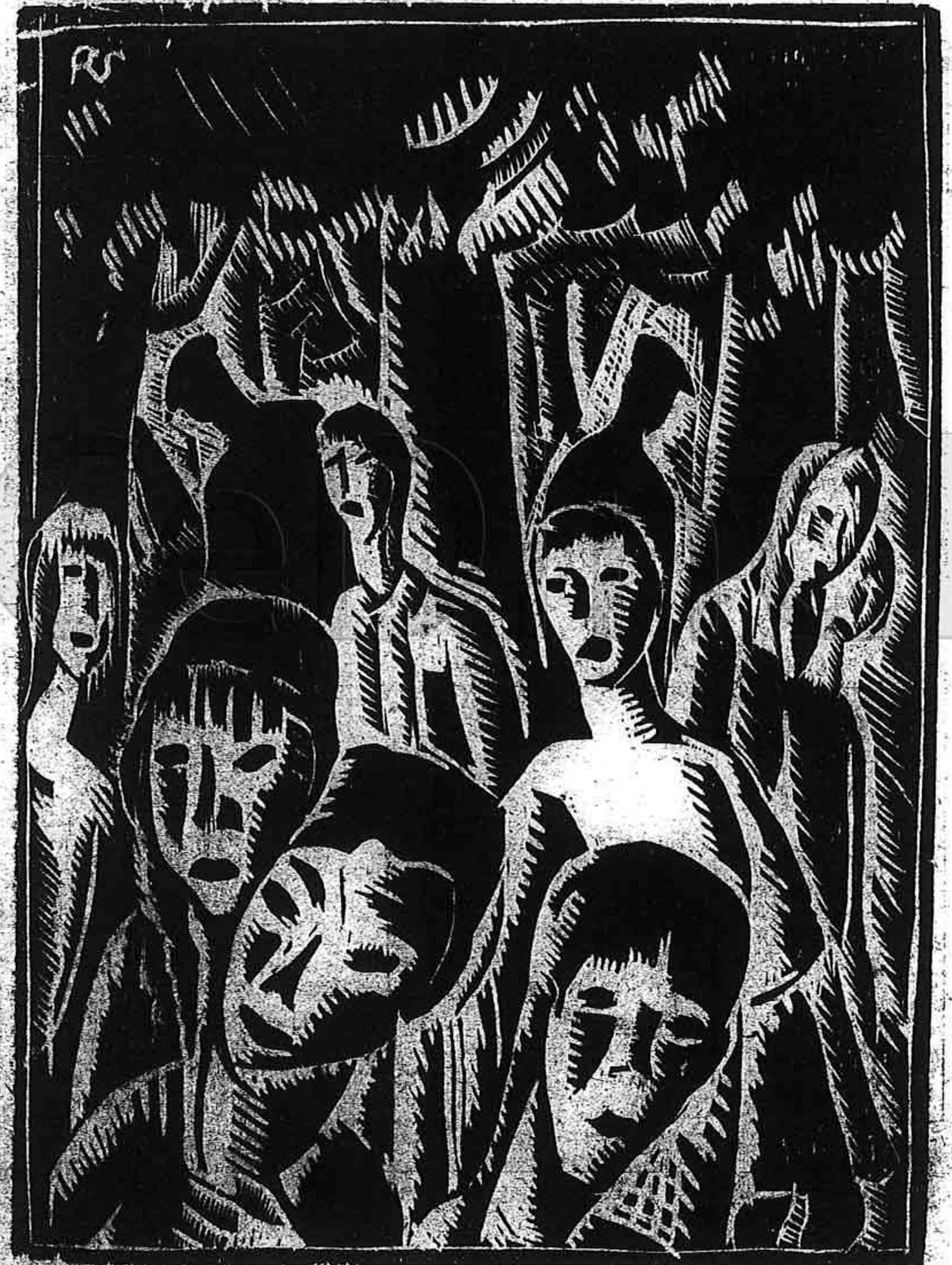
SUPLEMENTO QUINCENAL

N.º 303
AÑO VIII

BUENOS AIRES, 1.º DE ABRIL DE 1929

El ejemplar
20 Centavos

PORTE PAGO



Liga Internacional de la Educación Nueva

PRINCIPIOS:

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquella debe, pues, — cualquiera que sea el punto de vista del educador, — aspirar a conservar y a aumentar la energía espiritual del niño.

2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Esta no puede desarrollarse más que por medio de una disciplina que facilite la libertad de las fuerzas espirituales de aquél.

3. El programa escolar debe dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a aquellos que surgen espontáneamente en él, encontrando su expresión en las más diversas actividades intelectuales, manuales, estéticas, sociales o de otro género.

4. Cada edad tiene sus caracteres propios. La disciplina personal y la colectiva deben, pues, ser organizadas por los mismos niños (autodisciplina) con la colaboración de los maestros, tendiendo al autogobierno de la comunidad escolar (maestros y alumnos).

5. Toda competencia egoísta debe ser desterrada de la escuela y sustituida por un espíritu de cooperación que dirija al niño a ponerse al servicio de la comunidad.

6. La Liga defiende la cooperación de los dos sexos, es decir, la educación y la instrucción en común; por lo tanto, debe darse facilidades a cada sexo para ejercer plenamente su saludable influencia sobre el otro.

7. La nueva educación desarrollará en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes para con sus prójimos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su propia dignidad como ser humano.

FINES:

1. Introducir sus principios y los métodos que mejor se acomoden a ellos en las escuelas existentes.

2. Realizar una cooperación más íntima entre los educadores de los diferentes grados de la enseñanza y entre los padres y los educadores.

3. Fomentar las relaciones y un sentido de solidaridad entre los educadores con ideas pedagógicas semejantes de todos los países del mundo con los congresos internacionales que organizan cada dos años y con las revistas que se adhieran a la Liga.

4. No existe cotización alguna. Cada uno de los abonados a una de las revistas incorporadas a la Liga puede considerarse como adherido a ésta, a no ser que manifiesten su opinión contraria a ello.

Panorama de la pedagogía nueva

La bibliografía de las corrientes pedagógicas nuevas representa, tal vez sin proponérselo, sin quererlo conscientemente, sin anunciarlo como objetivo, uno de los arietes que atacan el viejo mundo del privilegio y del despotismo. Su campo de acción es el niño, el radio educativo y social de la escuela, pero desde ese foco puede esgrimirse una de las armas poderosas para renovar el mundo, y la nueva pedagogía la esgrime, atacando con denuedo viejos dogmas, demoliendo sin piedad principios anacrónicos, triturando conceptos esclavizadores. Después de haber visto todos estos años denigrar y pisotear la libertad en todos los terrenos, incluso en el campo del socialismo; después de haber oído declarar la libertad un prejuicio pequeño burgués o cadáver pestilente; después de constatar cómo en el campo político y social se ha llegado al punto de menospreciarla, de no consentirle ya casi ninguna intervención en la gestión de los destinos humanos, nosotros, anarquistas, sentimos como una brisa de primavera en la activa reivindicación de la libertad del niño, de la libertad de la personalidad que proclama la nueva pedagogía.

... Desterrar el autoritarismo, el dogmatismo, la política de la escuela es ya un paso de incalculables alcances en la marcha hacia el porvenir. ¿Cómo no hemos de dar nosotros nuestra adhesión calurosa, cómo no hemos de extender nuestra mano amiga, cómo no hemos de prestar nuestra ayuda fraterna a los que reivindican en un terreno más o menos restringido lo que nosotros reivindicamos para toda la vida política y social?

¡La libertad del niño! ¡El respeto a la individualidad infantil! ¿Quién no comprende que el niño a quien la escuela enseña a ser libre, a trabajar independientemente, a sentirse solidario con sus compañeros, a tener iniciativa y voluntad propias, cuando sea mayor ha de sentirse a disgusto, descontento, en un ambiente que exige de él continuas renunciaciones y un suicidio moral y mental completo?

No quiere decir esto que coincidimos por completo; por ejemplo, admiramos la noble ambición de crear la igualdad de todos los niños ante la instrucción en la llamada escuela única,

pero no concordamos en el modo de llevar a la práctica esa gran idea. Encontramos también en las nuevas corrientes pedagógicas pensamientos directivos que suscribimos íntegros junto a derivaciones y afirmaciones que juzgamos contradictorias. No nos hallamos ante una corriente anarquista definida, sino ante una noble tendencia humanitaria y progresiva que tiene elevadas aspiraciones, aunque no siempre acierte en sus juicios, aunque no siempre acierte en sus métodos. Nosotros tenemos una visión más precisa de la libertad y en este aspecto no nos estimamos en situación de inferioridad ante la nueva pedagogía que la reivindica para el niño. Pero desde muchos puntos de vista, los anarquistas no debieran considerar indiferentemente la nueva pedagogía. Tendrían que esforzarse por seguir su desarrollo, por estimularla, por contribuir con su grano de arena a evitarle desviaciones y a seguir el camino emprendido. Las obras de Dewey, Ferriere, Montessori, Decroly, Claparède, Bovet y de tantos otros debieran figurar en un lugar honroso en las bibliotecas de nuestros compañeros.

En las páginas que siguen damos una serie de fragmentos recopilados casi al azar. El tema es demasiado amplio como para abordarlo en tan poco espacio. Sin embargo, si logramos interesar a nuestros lectores en el sentido de seguir al menos intelectualmente el desenvolvimiento y la acción de la nueva pedagogía, no consideraremos inútil este trabajo.



MARIA MONTESSORI

Ideas generales sobre mi método (1)

Tener en cuenta las necesidades del niño y satisfacerlas para que su vida pueda desenvolverse plenamente es el fundamento de la nueva educación.

Antiguamente la educación se proponía preparar al niño para la vida social que debería vivir un día. Por eso procurábamos hacerlo nuestro imitador, poner su voluntad bajo el yugo de la obediencia, someter su genio creador a la imitación e instruirlo en lo que creíamos necesario para vivir en nuestro ambiente civilizado.

Esta adaptación inmediata y forzada a una vida social que no era la vida social del niño en el momento que el tratamiento le era aplicado, sino la vida del hombre que más tarde debía formarse en él, conducía a una serie de errores que han inspirado a la antigua escuela y la antigua educación de la familia.

El niño no es considerado todavía como personalidad humana viviente y como miembro social. Es un devenir, y mientras no esté formado, para la antigua pedagogía el niño no es nada.

Y, sin embargo, el niño tiene una personalidad libre, como toda criatura humana. Lleva la sublime marca creadora del alma que no puede desenvolverse fuera de su dignidad. No es únicamente el pequeño cuerpo adorable que rodeamos de nuestros cuidados, que alimentamos, lavamos, vestimos, etc., como más adelante el hombre tampoco vive únicamente de pan, y las cosas y cuidados materiales son secundarios y hasta pueden ser degradantes para su edad.

La esclavitud es para el niño, como para el adulto, algo que desenvuelve sentimientos enfermos y que envilece.

El ambiente social que ha sido hecho por nosotros es desproporcionado e incomprensible para él, que de este modo, forzosamente es un desterrado social y se puede decir que muy a menudo la escuela representa la verdadera prisión de este ser inadaptable. Hoy se conocen muy bien las consecuencias desastrosas de la escuela sobre el niño, no sólo del lado físico, sino, sobre todo, desde el punto de vista moral; la educación del carácter, en efecto, es un problema que no se ha resuelto aún en la pedagogía diaria.

En la familia existe el mismo error de principio; se mira al fin futuro en la existencia y no el momento presente, es decir, a las necesidades de la vida. En la familia más progresiva, en el mejor de los casos, se comienza ayudando la vida física del niño: la alimentación racional, los baños, los vestidos, la vida al

aire libre constituyen el último progreso.

Pero en la naturaleza, ¿quién está mejor nutrido que la minúscula abeja, quién se sumerge en el agua mejor que el pez, quién se viste de más bellos matices que el lirio, quién es en el aire más libre que el pájaro?

En las necesidades del niño no se ve la *humanidad* y las necesidades urgentes del alma infantil. El hombre que guarda en secreto el niño, queda desconocido; vemos solamente en él sus reacciones de defensa y su enérgica protesta, sus gritos, sus quejas, sus caprichos, la timidez, la desobediencia, la mentira, el egoísmo, el espíritu de destrucción. Así hemos cometido el error de juzgar las reacciones de defensa como la psicología característica de los niños, y nos hemos apresurado a corregirlas duramente, muchas veces hasta con castigos corporales. Y algunas veces tales reacciones representan el principio de enfermedades del alma y también de enfermedades propias del sistema nervioso, que comprometerán la personalidad futura.

Bien se sabe que la edad de la formación es la más importante de la vida; una deformación psicológica, una intoxicación espiritual durante ella, son cosas nocivas para el alma del hombre en el porvenir, como la intoxicación y la deformación física del embrión lo son para la salud del cuerpo.

La educación de los pequeños es, pues, la cuestión más importante para el porvenir de la humanidad. La delicadeza en la interpretación y en el tratamiento del alma infantil es de nuestra parte una cuestión de conciencia, y es absolutamente preciso ser clarividente y cambiar de dirección, o mejor dicho, guardarnos, según se ha hecho hasta ahora, de considerarnos como juicios inapelables, como impecables modelos para ofrecernos a los ojos del niño: en lugar de esto, llenos de defectos, hemos de considerar nuestra recíproca posición, al modo que queda bien indicada interpretando la famosa sentencia de Jesús: "La infancia es perpetuo Mesías que viene a los brazos de los hombres caducos y les ruega que retornen al Paraíso".

Comencemos por proveer a las necesidades del niño disponiendo un ambiente adaptado a su personalidad. Ello es una obra de servicio social, porque aquel no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente complicado de nuestra sociedad, y menos aun en el de los refugios y prisiones que llamamos escuelas. Es preciso sustraerle a la acción moleadora, que sin darse tregua, ejerce el adulto sobre él, a veces con vigilancia continua, otras con enseñanzas perpetuas, con restricciones arbitrarias.

En lugar de esto, debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible: cuanto más se reduce la acción del adulto, tanto más perfecto será el

ambiente. Este es un problema fundamental de la educación.

La libertad del niño no puede tampoco, en manera alguna, ser abandonada, porque no es de un modo negativo como puede liberarse el alma humana en su infancia, sino elevando una construcción amorosa.

Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo: el mundo del niño. Hoy existen ya, en diversos países, arquitectos que estudian formas de construcción adaptadas a los niños, y es seguro que en un próximo porvenir veremos en las ciudades casas de un nuevo tipo, bellas casitas destinadas a los pequeños, y una cantidad de menudos muebles, de pequeños objetos, casi como los que en nuestros almacenes vemos hoy esplendentes para las muñecas en la semana de Navidad; no serán, sin embargo, juguetes, sino verdaderos objetos necesarios a la vida del niño.

Apenas se preparan objetos prácticamente utilizables para los pequeños. Vemos a estos sumergidos en una actividad ordenada y maravillosa. Sus movimientos son evidentemente dirigidos por una fuerza volitiva que les impulsa a realizar acciones con un fin inteligente. Saben dirigirse, luego saben lo que quieren. Aun más, ellos sienten una necesidad de trabajo casi mayor que la nutrición; ha desaparecido en el niño el gloton, y el obrero ha ocupado su puesto; un conservador escrupuloso de los objetos ha reemplazado al destructor; hay un niño silencioso y tranquilo en lugar del que se agita en perpetuo desorden.

Si carece de ambiente externo adaptado, el niño no puede realizar esta vida porque no encuentra medios de utilizar la fuerza enorme que la naturaleza ha puesto en él para dirigirlo a un ejercicio enérgico y continuado que debe perfeccionarle en sus funciones superiores.

Se conocen ya por todas partes casas de los niños; se preparan objetos sencillos y prácticos, pero que tienen el fin de servir para el desenvolvimiento del alma del niño; muebles de barnices claros, ligeros, de modo que eviten choques y puedan fácilmente ser trasladados por el niño mismo. El barnizado claro tiene por objeto ver mejor las manchas que delatan el error cometido y facilitar al mismo tiempo la limpieza con agua y jabón. Son los muebles fácilmente transportables y ligeros no sólo para que el niño pueda por sí mismo elegir el puesto más adecuado a sus necesidades, sino porque el rumor denuncia en seguida el movimiento mal hecho e invita al niño a controlar mejor los movimientos de su propio cuerpo.

Objetos frágiles y graciosos, de vidrio y porcelana, para que el niño pueda probar el dolor y el castigo bastante sensible cuando por un error de atención deja caer uno y lo pierde para siempre. ¡Oh este dolor ocasionado por la destrucción de un objeto querido! ¡Quién no será capaz de consolar a este niño humillado y lloroso delante de un vidrio roto; a este niño que de ahora en adelante transportará con toda la fuerza de su voluntad los objetos frágiles controlando sus músculos con todo el esfuerzo de que es capaz su cuerpecito!

He aquí un ambiente que corrige siempre, que no deja pasar ni el más pequeño error. Ahora no es necesario que la maestra intervenga; puede reposar contemplando tanta escena interesante... Ya sentirá poco a poco la voz de las cosas que hablan a estos niños, y al descubrir, paso a paso sus perso-

nales imperfecciones les dirá mentalmente: "Sed mejores de lo que soy yo; la vieja obra debe ser destruida para cimentar la nueva obra de actividad y amor".

Por otra parte, la belleza del ambiente y de todas las cosas que contiene, invitan al niño a actuar, a multiplicar sus esfuerzos porque todas deben ser atrayentes; los paños de limpiar el polvo de color adornados con cintas, las escobas decoradas con dibujos, los pequeños cepillitos, son graciosos; las pastillas de jabón, círculos y rectángulos, rosa y verdes. Todo ello parece llamar al niño y decirle: "Ven; tócame; cógeme; con el paño vestido de fiesta limpia esta mesa luciente; toma la escoba tan bellamente adornada y limpia con ella el pavimento; venid también. adorables manecitas, y sumérgiros en el agua y jabón".

Y así es la belleza la que estimula a los niños respondiendo todos los días a las disposiciones individuales que nacen en su alma.

Y no es ya la maestra la que llama al niño por el nombre que la sociedad le ha dado: "Luis, barre el suelo", "Juan, lávate las manos". La maestra descansa a un lado y observa el efecto de la belleza sobre el alma infantil, admirando la obediencia de la naturaleza a tan profundas necesidades. La alegría que experimenta el niño en la ejecución de sus trabajos le da una especie de sobreabundancia, de generosidad en la ejecución y un arrojo decidido que corresponde indudablemente a una necesidad interior; lo que evidentemente le impulsa no es conseguir el fin externo, sino ejercitar la energía interior que determina el móvil de sus actos. Ella constituye el hombre interior, y estos actos generosos superan tanto las necesidades externas, que hacen pensar en aquella máxima: "Sed niños activos, perfeccionad vuestras acciones para que fructifiquen todo lo posible el tesoro interior que Dios os confió al enviaros a la vida".

Estas repeticiones superabundantes, además de satisfacer la vida, hacen adquirir al niño verdadera habilidad. He aquí un pequeñito que sabe muy bien vestirse, desnudarse, que sabe abotonarse, abrocharse, anudarse, que sabe preparar perfectamente la mesa, que sabe lavar platos y vasos; cuando el niño de tres años sabe bastarse a sí mismo, cuando sabe quitarse y ponerse los zapatos, abotonarse sus vestidos, una alegría serena manifiesta sus sentimientos de dignidad humana, alcanzada haciéndose independiente de los demás. La exuberancia de las fuerzas infantiles se manifiesta pronto, utilizando en favor de los otros sus propias adquisiciones.

El niño prodiga hacia los que actúan todavía en un grado inferior, abotona el abrigo del nene más pequeño, le anuda su zapatito y se apresura a lavar y enjugar el pavimento donde el otro ha dejado caer su comida. Cuando lava platos, lava también los que los otros han ensuciado; cuando prepara la mesa, prepara también los servicios de las personas que comparten su labor. Este trabajo, que su perfeccionamiento prodiga al servicio de los demás, supone un esfuerzo, y la realización de este esfuerzo es la única recompensa por la que se afana el alma infantil, porque estas acciones generosas le son tan necesarias, más necesarias que el pan. Yo ví un día a un niño todo melancólico sentarse al lado de una buena menestra caliente sin probarla, porque le habían prometido que él prepararía la mesa, promesa que había resultado un engaño. El deseaba más preparar la mesa que comer; la desilusión de su alma

(1) Conferencia dada por la Dra. Montessori en la Semana Pedagógica de la Escuela Social Católica de Bruselas.

le hacia olvidar las necesidades de su cuerpo, por que su corazóncito era más sensible que su estómago vacío.

De tal modo se desarrolla la actividad interior y social del niño; él tiene un fin inteligente que cumplir, un fin que su inteligencia busca y que el ambiente le presenta con libertad para alcanzarlo.

Aunque su interés venga de raíces más profundas, el niño realiza estas acciones para satisfacer su necesidad de ejercicio, y seguir las leyes de crecimiento y perfeccionamiento es el blanco que lo estimula. Querrá lavarse las manos todavía muchas veces después de tenerlas muy limpias, porque ello es un ejercicio que conduce al ciclo de acciones necesarias, y necesario es lavarse las manos, como tomar el agua, la toalla, el jabón y servirse de todo ello con orden y precisión. Hay que constatar todavía el movimiento continuo que supone barrer la sala, colocar flores en los vasos, correr de una parte para otra, mover los muebles, sacudir los tapetes, preparar la mesa para la comida, y tantas otras acciones inteligentes que además de movimiento suponen gimnasia física. Estos movimientos, que llevan consigo las labores de menaje cuando se está obligado a realizarlos, van siempre acompañados de fatiga muscular. Constituyen, pues, una gimnasia, que en vez de una palestra muscular, tiene la inteligencia como punto de partida. Pero estos ejercicios tan graciosos, tan agradables de ver cuando los niños los multiplican con tanta generosidad y que hacen las delicias de los visitantes de "Las casas de los niños", no son más que un adiestramiento, una parte secundaria de la actividad del niño. Los doctos, los hombres de ciencia, encuentran aquí el fenómeno de una concentración interior que le aísla, que hace al niño olvidarse de cuanto le rodea; algunas veces hasta de comer.

La anécdota muy conocida de Arquímedes, que no se entera del tumulto, que no se da cuenta de la rendición de Siracusa y se deja sorprender por el enemigo mientras estudia sus triángulos, es un aspecto de recogimiento del alma en sí misma. Y, sin embargo, es de este recogimiento y no de la erudición de los hombres de es udio, de donde salen los descubrimientos sensacionales que impulsan hacia el progreso a la sociedad entera.

Cuando el alma ha encontrado su verdadera palestra, exterioriza las manifestaciones de todas sus necesidades, que no sólo son moverse y alcanzar fines exteriores; hasta las relaciones sociales son solamente un aspecto de la vida.

Aparte de todas éstas, se hallan las necesidades más profundas que el individuo debe satisfacer por sí mismo, aislado de los demás, ocupado en un trabajo misterioso en el que nadie puede inmiscuirse, porque la intervención de un extraño es la interrupción y la destrucción.

Nadie puede influenciar a nadie para facilitarle esta soledad aparente que, sin embargo, es rica y llena de vida en el mundo invisible, íntimo de cada uno de nosotros. El aislamiento, esto es, la concentración interior, la separación de las cosas exteriores, sólo el alma misma puede provocarla, el ambiente puede sólo facilitarla de modo indirecto con la calma y con el silencio y el orden. Ese estado superior sólo excepcionalmente se encuentra entre los adultos; son, sobre todo, los religiosos quienes lo conocen y lo practican como fuente de la fuerza moral; de él viene la posibilidad de ponerse después en relación con la multitud de los hombres de un modo superior, sereno y benévolo. Son los religiosos, privi-

legiados con una gracia especial, quienes son capaces de una concentración interior muy acentuada que les conduce muchas veces a sustraerse absolutamente del ambiente que les circunda y refugiarse en un astro desconocido a todos los seres y flentes; son generalmente estas mismas personas las que pueden realizar las acciones sociales más extraordinarias, los que se avienen a soportar con paciencia las pequeñas e imperfecciones de los hombres y los que soportan hasta sus persecuciones.

Existe, pues, una relación entre las ocupaciones exteriores de la vida social y el trabajo de concentración interior del alma. Aunque aparentemente contrarios ambos estados se hallan profundamente ligados: el uno es la fuente del otro. La vida interior de aislamiento prepara las fuerzas necesarias para la vida exterior; la vida exterior, por su parte, facilita la concentración con el trabajo ordenado, y el consumo de las fuerzas se renueva y repara por el ejercicio íntimo del alma concentrada.

El hombre moralmente sano adquiere esa salud espiritual hecha de las fuerzas vitales del alma: se puede sentir esta necesidad de la vida interior como se sienten las necesidades de la vida física, el apetito y el sueño, por ejemplo. Pero los que han perdido esta conciencia de las necesidades de la vida psíquica interior se encuentran en una posición anímica tan peligrosa como lo está el cuerpo que no es capaz de percatarse de las necesidades de nutrición y reposo.

En nuestros niños pequeñísimos se advierten fenómenos que hacen pensar en la concentración y que, sin duda, son manifestaciones de un carácter esencialmente anímicos. El cuadro parece enteramente diferente al que nos habíamos propuesto y deseado: al de la actividad social.

Objetos que no sirven para realizar acciones útiles atraen a cada momento toda la atención del niño que comienza a trabajar, que ejecuta movimientos que son generalmente pequeños movimientos de la mano, que se repiten mecánica y uniformemente para deshacer lo que la mano ha hecho y rehecho. Eso, que se repite tantas veces, que se puede decir sobreabundantemente, carece del altruismo de los ejercicios prácticos sociales, pero es preciso reconocer en el hecho otro fenómeno aparte. La primera vez que yo me percaté de la existencia de estos caracteres me quedé estupefacto, preguntándome si no era un milagro o alguna otra cosa excepcional, porque ante mis ojos no se había desenvuelto todavía la teoría psicológica; se creía, y creía yo hasta entonces, que el niño pequeñito fuera incapaz de fijar su atención.

Y ante mí veía una nenita de cuatro años que con la expresión de la atención más intensa colocaba cilindros de madera de diferentes gruesos en un sostén, también de madera, que tenía preparados los huecos para recibirlos. Les colocaba correctamente, y después de haber terminado de colocarlos todos, deshacía lo hecho para colocarlos de nuevo otra vez. Y así continuaba sin cansarse. Conté las veces que repitió el ejercicio; era ya más de 40 seguidas, me puse al piano e hice cantar a los demás niños, pero la pequeña continuó su trabajo inútil sin moverse y sin levantar los ojos, como si ella fuese extraña al ambiente que la rodeaba. Terminó en cierto momento, levantó satisfecha sus ojos serenos, como sintiéndose tranquila y aliviada, y sonrió como cuando un niño despierta de un hermoso sueño. Más tarde, varias veces he asistido a fenómenos semejantes. Los niños que han llegado a realizar estos trabajos de concentración pa-

recen siempre más reposados y llenos de fuerza moral. Como si un camino se hubiese abierto en las profundidades de su alma, descubren sus mejores sentimientos, parecen más afectuosos con todo el mundo, más presurosos por servir de algo y deseosos de ser buenos. Así dicen alguna vez con voz queda, como si se tratara de confiar algún secreto: "Señorita, soy buena".

He aquí observaciones que se han utilizado por muchos y antes que nadie por mí. He interpretado una ley del alma capaz de resolver el problema de la educación.

Se ha llegado a las raíces mismas de la vida y, evidentemente, el desenvolvimiento del carácter, de los sentimientos, de la disciplina debe partir de esta fuente misteriosa y desconocida. Entonces mi trabajo consistió en buscar experimentalmente los objetos que podían estimular la concentración, y estudiar bien el ambiente para buscar las condiciones que pudieran favorecerla. Así fué como comenzó a edificarse mi método. Evidentemente es la llave de la pedagogía utilizar estos estados de concentración con la repetición mecánica de los ejercicios que se han compuesto para aprender todo lo que se refiere a la cultura: escribir, leer, dibujar, la gramática, la aritmética, la geometría, las lenguas extranjeras. Según todos los psicólogos, no es necesario para aprender más que poseer de un modo perfecto un interés profundo, una viva y sostenida atención, y más tarde utilizar esta fuerza interior para la cultura del niño. ¿Es esto posible? No sólo es posible, sino necesario. La atención para concentrarse tiene necesidad de estímulos cuya gradación debe ser creciente.

Son al principio estos enseres objetos que interesan al niño: cilindros de dimensiones diferentes, colores para colocarlos en gradación, reconocimiento de sonidos musicales, superficies más o menos rugosas para tocar, etc.

Luego viene el alfabeto, cantidades para contar, palabras para aprender, la gramática, el dibujo, las grandes operaciones de aritmética, problemas de historia, la naturaleza, que representan los grados de una escala de Jacob capaz de llegar hasta el cielo.

Es posible atender a las necesidades de la cultura en esta forma interior indefinible, de la cual habla Dante en el Purgatorio. El hombre no sabe de dónde le viene la inteligencia de las primeras ideas o el instinto de los primeros deseos, que en nosotros son como el instinto de fabricar la miel en las abejas.

Con no menor cuidado debe estudiarse la misión de la nueva maestra. Ella puede ayudar al niño en su ascensión hacia el perfeccionamiento y hacia la cultura, y ella puede destruirlo todo. No es fácil obtener de ella una renuncia a sus antiguos derechos, una convicción de no poder hacer directamente nada respecto a la cultura, respecto a la disciplina del niño; de hacerla vivir confiada en las fuerzas interiores del alma infantil. Ella querrá siempre aconsejar, corregir, enseñar a los niños, mostrarles la superioridad de la experiencia y de la cultura, porque hasta ahora no ha escuchado la voz del reloj que lleva en sí misma, y si no se halla revestida de humildad no podrá tener éxito. La divisa de San Juan, el precursor, debe ser su divisa. "Conviene que él crezca y que yo disminuya".

Pero su trabajo indirecto es muy grande. Ella ha llegado a ser como el maestro del evangelio: "El que quiera ser el primero, debe hacerse el siervo de todos".

Su misión es preparar el ambiente, procurar el material de concentración, iniciar exactamente al niño en los ejercicios de la vida práctica, meditar sobre aquello que perjudica al niño. Debe ser siempre serena, debe siempre estar pronta para acudir cuando sea llamada, entregarse a las necesidades de amor y de confidencias del niño, que son para él toda una preparación a la nueva vida. Directora del ánimo, debe ella tener una formación, sobre todo, moral. La consagrada a formar una humanidad mejor debe, como una vestal cristiana, aprender a considerar el fuego de la vida interior en toda su pureza, porque de la extinción de esa llama vienen las tinieblas que ocultan la verdad, el hielo que paraliza nuestras fuerzas mejores.

—o—

La libertad del educador

El problema escolar es reconstruir los fundamentos de la educación sobre las necesidades vitales del individuo y de la sociedad, reanudar en la educación un contacto directo con la naturaleza y con la realidad.

El problema individual es mantener intacta la naturaleza del niño, condicionada por la herencia y el ambiente, su reserva, la peculiar cualidad de su ser, de modo que puede contribuir con sus propias fuerzas a la construcción de su propio mundo infantil.

El problema social de la educación es arraigar la joven vida en la cultura y el sistema económico de una comunidad de suerte que se le pueda dar un ímpetu definido en su desarrollo, en relación con la sociedad humana. El fondo de la vida debe ser igual para el niño y el adulto.

El problema práctico de la educación es formar la constitución interior y exterior de esta comunidad escolar de tal modo que desaparezca el conflicto que hay entre la existencia individual y la social, y el niño encuentre en la seguridad de la comunidad su base más valiosa de conocimiento y de experiencia.

El problema pedagógico es eliminar todo género de educación basado sobre dogmas y teorías y hacer tan completamente objetiva como sea posible la influencia educativa en el ambiente del niño. Comunidad, sistema económico, taller, libros, naturaleza, son poderes complejos que la personalidad del maestro es incapaz de compensar.

Todos estos problemas juntos retroceden ante el educador; la eliminación del elemento subjetivo en educación. Hasta ahora su libertad ha sido una ilusión, pues ha sido esclavo de una idea que se le ha impuesto. Desde hoy es un hombre libre entre los libres, como ser humano, carácter, artista y economista; aunque no el primero es ciertamente el elemento más valioso de la comunidad juvenil, mediador y cooperador en la formación de las vidas, director y representante de su desarrollo. De aquí: menor educación para maestros, y en su lugar: selección de maestros entre todas las ocupaciones laboriosas y liberales de la sociedad humana.

Ninguna de estas exigencias elementales depende

MAURICE LAUROIX

LA ESCUELA UNICA

La campaña en favor de la Escuela única se ha inspirado en dos preocupaciones: por una parte el deseo de establecer la igualdad de las clases sociales ante la enseñanza y de garantizar a todo niño el derecho a la instrucción integral; por otra parte, el deseo de poner orden en la casa universitaria, según la expresión de Herriot, es decir, de asegurar más cohesión y más unidad en la organización de la educación nacional.

Estos dos aspectos del problema tienen su importancia; no es posible, por tanto, examinar el uno sin verse fatalmente obligado a considerar el otro.

La idea de coordinación parece ser, a veces, la dominante. De ella ha salido ese término de "Escuela Unica" que ha logrado rápidamente tanta fortuna. Se ha introducido en Francia al día siguiente de la guerra por los "compañeros de la Universidad Nueva". Los primeros Compañeros eran jóvenes universitarios resueltos a transformar enteramente el viejo edificio del Alma máter. Impresionados por la falta de cohesión que existe entre nosotros, en los diversos órdenes de la enseñanza, soñaron con una simplificación y no se arredraron ante la obra de trazar un plan de reforma. Atentos a lo que pasaba en el extranjero, observaron en Alemania la reorganización de la que ha salido la *Einheitsschule*. Quisieron proponer a Francia algo análogo. De aquí el término de "Escuela Unica", que es la traducción francesa del término empleado al otro lado de la frontera.

Sin embargo, parece que si se ha extendido la idea tan rápidamente, este éxito se debe menos al deseo de coordinación que al de la igualdad social. El problema de la igualdad podría interesar a los especialistas de la enseñanza. El de la reforma democrática podía encontrar eco en todos los medios y por esto ha seducido a muchos espíritus y la propaganda a favor de la "Escuela Unica" ha podido abrirse camino.

"La riqueza no garantiza los derechos del vago", decía en 1923 el señor León Bérard, defendiendo ante

de condiciones locales o nacionales. Las leyes de la vida y desarrollo de todas las criaturas de la naturaleza — incluyendo la humana — son en todas partes las mismas. El programa pedagógico para el porvenir tiene su valor internacional, pertenece a todas las naciones y a todos los pueblos del mundo.

WILHELM PAULSEN

el Consejo superior de instrucción pública, los proyectos tan interesantes, aunque incompletos, que había formado para reorganizar la segunda enseñanza, coordinada con la primaria y abrirla más ampliamente a los niños mejor dotados de todas las clases sociales, pero cerrándola a los ineptos, cualquiera que sea su fortuna.

M. Lamoureux, en su discurso del 23 de mayo de 1926, en el congreso de la Liga de la enseñanza, definía la Escuela Unica por medio de las dos proposiciones siguientes: "todos los niños tienen un derecho igual a la instrucción total en todos los grados y es preciso permitir a un alumno que pase de una enseñanza a otra si se revela una vocación nueva en el curso de los estudios".

Después, comentando las medidas técnicas adoptadas, demuestra que son insuficientes y que el problema es, primeramente, de orden social.

"La Escuela Unica no triunfará verdaderamente en Francia sino hasta el día en que podamos, sin que cueste ningún sacrificio a los padres, proseguir hasta su pleno desenvolvimiento la educación y la instrucción de todos los niños inteligentes y trabajadores, cualquiera que sea su origen o su grado de fortuna". (*Journl des débats*, 24 de mayo de 1926).

Podrían multiplicarse las citas y referencias... Se impone una afirmación. Para la opinión francesa la "Escuela Unica" es, esencialmente, la igualdad ante la instrucción. Es también, pero como medio más que como fin, la reorganización entre las diversas enseñanzas que se yuxtaponen actualmente y mantienen hasta aquí y entre sí una autonomía celosa.

¿Será preciso buscar todavía alguna otra cosa y ver en la campaña por la Escuela Unica una preparación de medidas nuevas que tiendan a la supresión de la enseñanza libre o a una modificación profunda de las relaciones sociales que existen entre esta enseñanza y los poderes públicos? Es indudable que para ciertos espíritus las cuestiones están ligadas. Son, no obstante, numerosos los que procuran distinguirlas.

Proponiéndonos aquí buscar el esclarecimiento de los puntos oscuros del debate mucho más que polemizar, separaremos también problemas que, indudablemente, son conexos aunque realmente diferentes. Separarlos no es cerrar los ojos sobre el uno para abrirlos ante el otro. Cuando hayamos definido lo que los partidarios de la Escuela Unica quieren hacer de la enseñanza pública, será preciso examinar las repercusiones que sus proyectos pueden tener en la enseñanza libre.

LA ESCUELA UNICA Y EL PROBLEMA SOCIAL

El problema social, hemos dicho, se destaca en primer plano para los partidarios de la Escuela Unica. En realidad, no podía dejar de plantearse este problema. La tercera república ha querido, en primer término, asegurar a la masa de los hijos del pueblo, conforme al ideal revolucionario, el mínimo de conocimientos indispensables. Pero, realizada esta tarea, se pensó que era injusto reservar a unos cuantos, por razón del azar del nacimiento, el privilegio de los estudios secundarios y superiores.

La organización fundada sobre el dualismo de una enseñanza gratuita y una enseñanza de pago pareció un resto del régimen "censitario" que había sustituido a la antigua aristocracia. El ideal de la burguesía del siglo XIX, lo había constituido un Estado gobernado por "clases directoras", no siendo estas clases castas totalmente cerradas y hereditarias, sino constituidas por el conjunto de hombres a quienes su trabajo o más frecuentemente su nacimiento, había permitido adquirir o poseer cierta fortuna. La historia del siglo último está constituida por los avances sucesivos de la democracia sobre la plutocracia. El más visible símbolo y el arma de la victoria, fué, evidentemente, la conquista del sufragio universal.

A este impulso democrático, señalado por Tocqueville desde mediados del siglo, se refiere la institución de la gratuidad y la obligatoriedad escolar en el grado primario.

Pero, por ser de pago, la segunda enseñanza, la burguesía tendió a mantener la vieja distinción entre clases directoras y clases dirigidas. A los hijos de ésta, se les proporcionaría los conocimientos de que tendrían prácticamente necesidad; a los hijos de aquéllas se les abriría la alta cultura, y, especialmente, la educación liberal que desenvolvería en ellos el sentido y el gusto de las ideas generales.

De aquí una verdadera oposición entre nuestras instituciones democráticas y la organización plutocrática de la enseñanza. A resolver esta oposición se consagran los partidarios y propagandistas de la "Escuela Unica". Antes que ellos, sin embargo, se venía reclamando la coordinación entre nuestro régimen político y nuestro régimen escolar.

El 1.º de abril de 1909, M. Carnaud, diputado, presentaba a la Cámara una proposición de ley que tenía por objeto "realizar la igualdad de los niños ante la instrucción por la indagación de sus aptitudes y la coordinación de las diversas enseñanzas del Estado".

Fué seguida esta de otras proposiciones. Especialmente por las del señor Bouveri y las de los señores Brisson, Groussier, Daniel-Vincent, Pierre Rameil y Jean Locquin.

Los estragos producidos por la guerra no podían dejar de intensificar el deseo que inspiraban estas diversas proposiciones. Una Francia empobrecida y anémica tenía necesidad de todos sus recursos. No tenía derecho a disipar una parte de su patriotismo intelectual negando a los niños pobres el medio de

recibir la instrucción que les permitiera servir mejor a su país.

Así, en un momento oportuno (1918), el señor Zorretti, profesor en la Facultad de Ciencias de Caen, publicó su libro *Educación*, y más tarde los compañeros de la Universidad nueva, lanzaron su manifiesto.

La idea que, hasta entonces, había interesado únicamente a algunos hombres políticos o a ciertos profesionales de la enseñanza, penetró en el gran público. Se puede celebrar o lamentar esto, pero, en todo caso, es una de las ideas fuerzas con las que es preciso contar.

EL FIN DE LA ESCUELA UNICA. — LA REORGANIZACION DE LA UNIVERSIDAD

"La igualdad de los niños ante la instrucción por la investigación de las aptitudes y la coordinación de las diversas enseñanzas del Estado", decía en 1909 el señor Carnaud. Así, se ponía claramente de relieve que la reforma democrática no podía concebirse sin una reorganización interior que introdujese en la Universidad más unidad y más cohesión.

Como los cuadros actuales han sido edificados por una sociedad diferente de la nuestra, las necesidades sociales a veces, y a veces también ciertas necesidades pedagógicas, les han hecho vacilar en más de un lugar y poco a poco se ha instalado el desorden en la vida universitaria.

En principio, la organización es esencialmente dualista. De un lado la enseñanza gratuita; de otro la enseñanza de pago. Esta no es, por otra parte, la prolongación de aquélla. Las dos se extienden a todas las edades de la escolaridad y se desenvuelven de manera paralela...

Así viven el uno al lado del otro, los dos mundos escolares paralelos y autónomos. No habría en ello nada extraordinario si los espíritus pudieran repartirse en dos clases claramente distintas y si los alumnos fuesen siempre destinados a una de las dos enseñanzas para la que fuesen más aptos.

Pero no ocurre así. La diferencia de las aptitudes intelectuales no acompaña necesariamente, claro está, a la de los rangos sociales y la fortuna. Se ve así, que la enseñanza primaria recibe alumnos que obtendrían provecho de la secundaria y a ésta, conservar alumnos que son inferiores a la formación que se les da.

Se producen entonces entre las dos enseñanzas teóricamente distintas, penetraciones y confusiones, consagrándose una y otra a satisfacer necesidades de una clientela intelectualmente desemejante.

La primaria tiene alumnos que no quieren conformarse con una formación puramente elemental. Se desenvuelve con la primaria superior, es decir, por una enseñanza que, sin llegar a la cultura física, tiende, sin embargo, a proporcionar a los que la reciben una instrucción primaria superior con el mínimo de conocimientos que atestiguan el certificado de estudios.

Pero, por su parte, la secundaria encuentra en la clientela de pago, niños cuyos padres no desean na-

da más. Sus familias tienden, sin embargo, a no conformarse con una "escuela primaria", aun cuando fuese "superior". A estas necesidades respondió la creación de la enseñanza llamada "secundaria especial". Prácticamente, la "secundaria especial" y la "primaria superior" estaban formadas en vista de un mismo fin: proporcionar al comercio, a la industria y a la agricultura un cierto número de hombres que hayan recibido una formación menos profunda que la cultura clásica, pero más desenvuelta que la instrucción primaria elemental. Pero, una gratuita y la otra de pago.

¿Era esta, sin embargo, una razón suficiente para justificar la coexistencia de organismos repetidos? Nadie ha osado afirmarlo. Se ha procurado más bien, con frecuencia, diferenciar la primaria superior y la secundaria especial. Muchas veces ha visto ésta transformarse su organización y modificarse su nombre hasta el día en que se convirtió por la voluntad todopoderosa del ministro Georges Leygues (1902) en una sección secundaria con los mismos derechos y las mismas sanciones que la enseñanza clásica. Como no bastaba dar a una disciplina la etiqueta secundaria y a la otra la etiqueta primaria para crear entre ellas una diferencia visible, el malestar creado por la doble organización no fué disipado por la reforma de 1902. La enseñanza moderna ha seguido siendo entre la clásica y la primaria superior un organismo híbrido que busca su camino y que por no encontrarlo se transforma continuamente.

Así, aparece claramente el vicio de una organización en que los tipos de enseñanza están diferenciados primordialmente por ser gratuitos o de pago. Hechos como éste no pueden por menos de crear en la vida de la Universidad graves confusiones. Por ser catalogada como secundaria, la enseñanza moderna ha reclamado y obtenido la igualdad de sanciones que la clásica para el acceso a las Facultades. Y por tener en su conjunto programas vecinos a los de la moderna, la primaria superior reclama a su vez esta igualdad.

Además, abandonándose al azar del nacimiento y de la fortuna la selección de los alumnos de ambas enseñanzas, se tiende a convertir el Liceo o Colegio en escuela primaria superior y a hacer también perder a ésta su carácter y misión. Hay a veces en ésta alumnos que hubieran aprovechado la segunda enseñanza. ¿Cómo no sentirse tentado a darles un *Ersatz* y prepararlos para el bachillerato? Con frecuencia hay en aquéllos quienes no pueden aprovechar una cultura más amplia, pero, como han pagado, no se quiere dejarles marcharse y es preciso adaptar la enseñanza a su nivel.

Por esto la enseñanza primaria superior tiende a prolongar su duración, a intensificar sus programas y algunos de sus maestros procuran hacer de ella como una especie de secundaria gratuita. Y, por otra parte, la secundaria se fracciona en secciones y sacrifica en parte, por lo menos, su objetivo de formación general de las inteligencias.

Incoherencia, se dirá, e incoherencia culpable por que crearía, si se desarrollase hasta el fin, una especie de atonía general de las disciplinas intelectua-

les, acabando por ser todas parecidas y sin preocupación alguna por la diversidad de aptitudes. No tienen defensa posible las confusiones que sufre hoy la Universidad francesa.

Pero es preciso reconocer que estas confusiones son, en cierta medida, consecuencia inevitable de un régimen que, en un país democrático, distribuye, sin embargo, los niños entre las escuelas diversas según su fortuna.

¿Se pide que cese el dualismo entre la enseñanza moderna y la enseñanza primaria superior? Pues tropezaremos con la opinión de los que reclaman con M. Rancés el mantenimiento de una sección puramente moderna en Liceos para ciertos alumnos que son ineptos para el latín, sin ser incapaces de todo estudio y a quienes sus padres quieren asegurar, sin embargo, el beneficio de la atmósfera social, intelectual y moral propia de la segunda enseñanza.

¿Se quiere, por otra parte, procurar no preocuparse de los ineptos de pago y elevar, a riesgo de eliminar esta parte de la clientela tan poco interesante, el nivel de los estudios secundarios? Tropezaríamos con la opinión de hombres que harán observar con M. Locquin, diputado socialista de la Nièvre, que al lado del deber pedagógico hay el deber social", y que si se devuelve a la segunda enseñanza su carácter propio se hará muy difícil el bachillerato para los niños a quienes su situación de fortuna no les ha permitido seguir otros cursos que los de la escuela primaria superior.

Así, todo se falsea por el carácter inorgánico del reclutamiento de las enseñanzas del segundo grado. De una parte, se encuentra cogida entre dos deberes: el de conservar para los estudios secundarios su valor de cultura general, a la vez brillante y sólido y el de no apartar del bachillerato a los niños a quienes un régimen social defectuoso no ha permitido recibir esta cultura; de otra parte, se piensa menos en éstos que en aquellos otros que pagan el derecho a gastar sus pantalones sobre los bancos del Liceo sin afinar por eso su espíritu todo lo que fuera de desear. Pero, por ambas partes, se reconoce, sea implícitamente con M. Locquin, un poco sorprendido de ello, sea explícitamente con M. Rancés, que no parece indignarse, que los programas sufren el influjo de las disposiciones que se fundan sobre la diferencia de fortuna, la distribución de los niños entre la secundaria y la primaria superior.

(La Escuela Unica, ed. La Lectura).



BEATRIC ENSOR

La relatividad de la libertad

Todavía no hemos agotado la profunda significación de la ley de la relatividad de Einstein. Las grandes leyes espirituales han existido siempre, pero de tiempo en tiempo ha surgido algún gran hombre para dar a la humanidad una interpretación a estas leyes.

Así ocurrió con la ley de la gravedad. Cuando Newton la dió a conocer al mundo, no fué posible comprender entonces toda su importancia.

Lo mismo ocurre ahora con la ley de la relatividad. Hacia falta que surgiese un genio para hacer tan sencillos hechos contradictorios. Aplicada a la moral, esta ley revolucionará nuestras ideas. Lord Haldane ha demostrado ya algunas de sus aplicaciones. Nadie puede apurar la totalidad de la verdad. Cada uno puede tener solamente la parte que le es dado concebir según el mecanismo de su conciencia. Otro que vea el mundo a través de cristales de distinto color, podrá tener otra parte diferente de la verdad.

Ver la verdad en su totalidad no será posible hasta que el hombre haya conquistado la totalidad de la naturaleza y haya llegado al término, al fin de la evolución. Es, por lo tanto, evidente que la verdad no puede ser más que relativa. Aparece etapa tras etapa, a medida que el hombre hace evolucionar el mecanismo de la conciencia y llega a ser dueño de sí mismo. La libertad verdadera no es posible más que si se ha comprendido la significación profunda de la ley de la relatividad aplicada al alma, a la conciencia, a la personalidad. Encontramos por el mundo toda especie de seres humanos; unos no significan nada y otros mucho. Lo que podríamos llamar "voltage" del alma depende del grado al cual es capaz de llegar el ser humano en la conquista de sí mismo y de la medida en que ha sabido servir de canal a las fuerzas del universo.

Se puede, para más comodidad de la exposición, analizar la libertad mirándola desde los cuatro ángulos siguientes: material, emotivo, mental y espiritual.

1.º *Libertad material.* — Hay que reconocer que existe algo muy parecido a una libertad material sobre el plano físico y que viene de la posesión del dinero, de la salud y de la fuerza. Su limitación se expresa con la pobreza y las enfermedades.

2.º *Libertad emotiva.* — Por el momento, hay muy pocas personas que estén al corriente del ABC de la higiene afectiva e intelectual. Todos somos esclavos de nuestras emociones, bajo una u otra forma; no somos libres. Sentimos en nosotros una gran fuerza afectiva, pero tenemos miedo y nos inhibimos.

3.º *Libertad mental.* — Pocas personas han sido capaces de elevarse por encima de las limitaciones de doctrinas políticas, de credos, del sentimiento nacional. Muchos de entre nosotros están unidos por su punto de vista y no son libres en el punto de vista mental.

4.º *Libertad espiritual.* — Cuando nos encontramos esas grandes almas, tan poco numerosas, que son espiritualmente libres, reconocemos en ellas a los verdaderos jefes, los hombres y las mujeres que significan algo, los que conocidos o desconocidos hacen la historia.

Lo que hay de trágico en la educación es que existen poquísimos maestros en nuestras escuelas que sean psicológicamente libres. No se puede dar más que lo que se posee. Si no somos relativamente libres, no podremos transmitir la libertad a nuestros discípulos. Uno de los más graves problemas es, pues, el de la liberación espiritual del maestro. Tenemos miedo a la palabra análisis. No hago alusión a ninguna escuela especial de psicoanálisis. Mi teoría personal es que todos los que trabajan en esta vía, buscando y discutiendo año tras año, contribuyen a la solución de lo que significa ser libre. Tiempo vendrá en que no se juzgará al maestro por sus diplomas académicos, sino por la capacidad para enseñar que le será conferida por su libre individualidad.

Cada dos o tres años, un maestro debería presentarse a una autoridad imparcial que juzgaría si era todavía libre o si se había hecho esclavo de tal o cual método. Una de las cosas más importantes de preguntarse es esta: ¿En qué medida soy libre en mi fuero interno? ¿En qué medida estoy forzado a ser maestro? Ocurre, a menudo, que los que creen ser particularmente libres y no tener necesidad de ningún análisis, llevan en ellos, en su inconsciente, una buena cantidad de manías y de limitaciones. Nadie se conoce. Nuestros amigos tampoco nos conocen y a veces nuestros enemigos nos conocen mejor. Sabemos

apreciar nuestras cualidades; lo que necesitamos ver son nuestros defectos.

Desde el punto de vista psicológico nos damos cuenta que lo que vale no es lo que nosotros decimos, sino lo que nosotros somos. El niño está constantemente petrado hasta su inconsciente por todas las influencias del ambiente.

Un maestro agobiado o irritable, un maestro que es presa de una mezcla de autoridad o de desconfianza en sí mismo, puede transmitir al niño de un modo continuo sus inhibiciones o complejidades. A veces un maestro demasiado viejo — hay excepciones, pero el caso es frecuente — está encargado de la existencia de muchos jóvenes. La influencia cotidiana que ejerce la vida en común es mucho más profunda que la de la enseñanza escrita en el encerado. En las escuelas nuevas no es el niño el problema difícil, sino el maestro.

La formación del niño empieza en casa. En Europa, una de las graves lecciones que tenemos que aprender es poner a los padres al corriente del problema de la libertad; no podemos tener niños sin padres. No sirve de nada adoptar en la escuela el mejor modo de libertad, si en la casa reina la licencia. Entre los padres jóvenes hay muchos que desean saber más. Y nosotros necesitamos padres, maestros y niños trabajando en común para llegar al mismo fin.

Casi todos los niños que llegan a la escuela a los seis o siete años, presentan fenómenos de desviación afectiva. Es siempre el caso del hijo único, del hijo adoptado, del niño que viene de un hogar donde el padre es víctima de un complejo de dominación; donde hay un hermano o una hermana mayor que recibe todos los favores, mientras que los otros niños se sienten menos apreciados. Todos esos niños sufren desviaciones afectivas que se trata de descubrir antes que sea posible darles la libertad. Si los padres quieren trabajar de acuerdo con el maestro, desaparecerán muchas dificultades.

La ley de la relatividad cuenta con muchas otras aplicaciones. No podemos nosotros dissociarnos de la base social. Lo que es posible en Italia no lo es en Inglaterra. Lo que es en Inglaterra no lo es en los Estados Unidos, y viceversa. Se nos preguntará por qué hacemos en Frensham Heights, en Inglaterra, tales o cuales cosas que hace M. Geheeb en Odenwald, en Alemania, y viceversa. En Alemania existe el movimiento de la juventud reclamando la libertad en el terreno físico de la vida. En América, en ciertos aspectos, la libertad está mucho más avanzada que en Europa; nación joven, tiene una riqueza que nos es posible alcanzar a las viejas naciones. La mano de hierro de un largo pasado no pesa sobre ella. Lejos de nosotros considerar como malo todo lo que emana del pasado. Hay personas que querían dosificar la libertad que conceden, conocer cuánta puede recibir un niño de cinco años y cuánta un joven de diez y

ocho. Y es que desconocen los diferentes factores del país, del tipo del niño, etc. Eso es una noción errónea. Lo que nosotros tratamos de descubrir son los principios fundamentales de la libertad.

La autonomía es uno de los aspectos de la libertad en la escuela. No es que digamos al niño que puede ser sucio o limpio según su gusto, que pueda ir a echarse cuando tenga gana, tampoco que le dejemos hacer lo que quiera en los dominios intelectual o afectivo. Pero sí le decimos que puede hacer lo que le plazca en un campo dado, en un medio elegido científicamente para proporcionarle la atmósfera más favorable que sea posible.

Se ha hecho mucho por libertar al niño antes de los doce años. Los métodos Montessori y Decroly, así como el de Winnetka, han contribuido a librar al niño de la dominación de la pizarra y del verbalismo, de la dependencia demasiado grande de los libros y del sistema que consiste, para el maestro, en absorber el saber para devolverlo o lanzarlo luego para uso de su clase. Los educadores verdaderamente innovadores han experimentado que el niño debe ser libre para moverse y que ellos deben saber esperar para dirigirse a él que llegue el momento psicológico. América ha comprobado que lo importante es dejar al niño que se exprese por sí mismo. Lo que importa no es tanto el saber a qué edad aprenderá a leer, a escribir o a contar, sino que él tenga algo que expresar. Creemos que todo está en potencia en lo inconsciente.

Nuestro papel es dar a esas fuerzas la ocasión de manifestarse. Cuando el niño pide o desea escribir, cuando desea dibujar una cosa en relación con un problema práctico, él descubre las vías y los medios necesarios. Esto se puede ver en los niños pequeños cuando se expresan en la música, las artes, la danza rítmica. Que venga primero la vida, que la forma ya seguirá.

Algunas escuelas nuevas han ido al extremo inverso. Declaran éstas que los niños libres y dichosos se desarrollan como flores, pero que a los catorce años les faltan las bases sólidas y necesarias para un trabajo más adelantado. Nos hace falta encontrar un equilibrio: que el niño comprenda la necesidad de las técnicas para poder expresarse por sí mismo tan bien como sea posible.

Métodos como los de Montessori y Mackinder y el del doctor Decroly son maravillosos, les han infundido su propia vida. Les han consagrado su existencia y se dieron a ellos por entero. Se ponen hoy a la venta toda clase de materiales, y en esto hay un grave peligro. No hay que olvidar que un material no vive si no le infundimos algo de nosotros mismos. Es una ley de la vida: que no se saca de una cosa más que lo que en ella se pone.

Las escuelas secundarias están limitadas por los exámenes; los profesores universitarios, por trabajo

en casa. Les queda poco tiempo para lo que concierne al arte de vivir y al arte de la sociabilidad. Hoy cada rama tiene una extensión inmensa. ¿No sería mejor enseñar a trabajar y a descubrir lo que es necesario, despertar el interés del discípulo antes que aplastarlo con una acumulación de hechos sobre su memoria? ¿Han deseado ustedes, durante una crisis afectiva, averiguar la fecha de Enrique VIII? Aun si hubiese surgido ese deseo les hubiera sido fácil buscarla en el primer diccionario que encontrasen.

El mundo de los eruditos no es el único que existe. Hay también el de los artistas, de los músicos, de los hombres de acción. Nos hace falta encontrar el justo medio, reunirnos y discutir para concebir todo el programa. Poco a poco hallaremos el medio de librar también al discípulo menor de doce años, de emanciparlo de esta odiosa opresión. Y donde han libertado al niño menor de doce años ya han realizado hermosos esfuerzos para librar al que tenga más edad. Debemos hallar un método que permita al niño trabajar a su paso a fin de que se haga un hombre o una mujer capaz de encontrar su lugar en la vida moderna gracias a su cultura y a su conocimiento de lo que debemos al pasado. Trabajemos, pues, todos para modificar el concepto actual de los exámenes.



La libertad en la educación es un problema que ha sido abordado tan a menudo que quizás pueda aparecer a alguien como un limón estrujado. Espero que se me perdonará si yo lo estrujo otra vez.

Este es un problema crítico, y aun trágico. Millones de hombres han muerto o han pensado morir por la libertad. Oímos en torno nuestro el grito por la libertad de los pueblos; pero la libertad de los niños la tomamos menos en serio. Ella es, sin embargo, más importante de lo que quizás parece. Hay muchos que piden libertad para sí, pero que la niegan a los demás; muchos reclaman su libertad a expensas de los otros.

La palabra libertad se usa ordinariamente en un sentido muy restringido por maestros y padres. Estos la confunden con la licencia. Piensan de ella como si fuera la libertad para proceder mal o para no hacer nada. Sin embargo, existe la libertad para hacer el bien.

Es mucho más fácil prohibir que dirigir, mucho más fácil confeccionar un código de lo que no debe hacerse que de lo que debería ser hecho. La mayoría de la gente teme a la libertad por el mal uso de la palabra.

Libertad relativa: — Hay condiciones que limitan la libertad de acción en la escuela. Existe un conflicto inevitable en ciertos puntos entre los derechos e intereses del individuo y los del grupo. Hay también obstáculos, para dar plena libertad, en la naturaleza del individuo mismo. No puede haber una regla general; cada caso debe ser considerado según sus méritos para ver si puede ser dada completa o parcial libertad al niño por su propio bien y el bien del grupo.

Si estudiamos a los niños en vista de este problema, encontramos que cada niño difiere de los demás y que no existe regla general para conceder libertad o no. La edad es el primer factor. Evidentemente, un niño de seis años tiene más libertad que uno de tres; se le puede asignar mayor responsabilidad. Por otra parte, se le guarda menos indulgencia, se le hacen menos concesiones que al niño de tres. Lo mismo puede decirse del niño de nueve o de doce años. El sexo es otro factor. Hablando en general, las niñas aceptan la disciplina más fácilmente que los niños; al menos solía ocurrir así. Me dicen, sin embargo, que esto no pasa ya. Las condiciones físicas deben tenerse también en cuenta. Un niño enfermo es más pasivo que uno saludable. El motor sensorial condiciona la materia. El niño que parece desobediente y perturbador puede ser un niño débil de oído, o de vista, y que, por tanto, no percibe bien. Las tendencias dominantes, los instintos del niño deben ser también tenidos en cuenta igual que las circunstancias domésticas. Un niño con hermanos y hermanas, se adapta mucho más fácilmente cuando va a la escuela que el hijo único sobre el cual se han centrado el interés y la atención en el hogar. Los conocimientos del niño, sus experiencias anteriores, determinan también el grado de libertad que podría tener. Hay ciertas experiencias que debería hacer todo niño. Por ejemplo, todo niño ha de investigar y ascender probablemente alguna vez a un tubo de chimenea aunque se manche y haga un estropicio, o ha de meterse en el agua y chapotear en ella. Si no tiene facilidades para hacerlo antes lo hará después; esto es todo.

Tipos diferentes, libertades diferentes: — Por mi observación directa en las escuelas con las que he estado relacionado puedo decir que hay algunos tipos a los que se puede dar libertad y otros a los que no se puede hacer esto. He observado algunos niños que a los seis y a los nueve años no se les debería conceder libertad, ni siquiera a los doce. Quizás se pensará que esto significa que la escuela no ha hecho nada por ellos; pero no es así. Hay algunas cosas que la escuela no puede hacer.

Por ejemplo nosotros tenemos en una misma clase un niño que aun no llega a los siete años, a quien se le puede decir: "haz lo que quieras"; es un niño muy activo e inteligente, ocupado siempre; y otro niño es casi tan bueno como el primero, pero necesita en mucho mayor grado el estímulo de la aprobación del grupo; otro no puede trabajar bien más que en un grupo; otro sólo puede trabajar bien si domina al grupo, o solo si se le interesa particularmente en la materia; un niño tímido, apático, ha

sido mal educado en su casa, evita a sus compañeros y no hace nada si no es estimulado y ayudado por el maestro. Hay otro niño en quien se puede confiar plenamente que trabaja bien solo o en grupo, y que ejerce una buena influencia sobre los demás, y tenemos otros que piensan y trabajan bien, pero que carecen de iniciativa y perseverancia. Estos necesitan constantemente ayuda del maestro y se distraen fácilmente en su trabajo. También los hay que no sólo se distraen fácilmente, sino que distraen a los otros. Estos son los extremos que encontramos: el apático y el perturbador, de un lado, y el confiado en sí mismo y digno de confianza, del otro, con toda clase de variaciones intermedias.

Vemos las mismas diferencias tres años después en el grupo de nueve años, y lo mismo en uno de doce años aún después de los años de disciplina y experiencia escolar. Tenemos una niña de nueve años que es buena en sus estudios, pero un poco lenta en su clase de cocina. Es algo difícil en su carácter, obstinada, susceptible, pero es responsable y sabe cómo organizar su trabajo. Se puede dejar a esta niña en completa libertad y obtener buenos resultados. En la misma clase hay un niño de mentalidad media, pero de poca salud, que es perezoso y falta de iniciativa y perseverancia. Necesita vigilancia en su trabajo. Y me refiero. Mi conclusión de todo este material que he observado es que debemos concretar y no generalizar. Si decís a un maestro que está en contra de todos estos problemas personales diferentes: 'sé amigo de la libertad', haréis otro enemigo de ella. No hay nada (ni puede haber) que sea completa libertad en la escuela. Tenéis que estudiar cada niño y diferenciarlos.

ALFRED ADLER

EL VALOR.- SU PAPEL EN LA EDUCACION

Cuando se trata de definir el fin de la educación se tropieza con la dificultad de reunir todos los fines que se le asignan en un concepto bastante claro para alejar el riesgo de equivocarse el camino o de hacerse ilusiones. Sería necesario poder determinar el papel de la educación de tal suerte que, aún en los casos difíciles, la idea directriz permita al educador, como al niño, evitar los errores y los callejones sin salida más peligrosos. No es preciso que esta idea directriz sea tomada sólo de la tradición, porque los cambios que pueden sobrevenir en las condiciones de nuestra vida pueden imponernos como esencial una modificación de nuestros hábitos y de las exigencias del pasado. Tampoco es necesario que aquella emane únicamente de un impulso de orden efectivo. No tiene que

La mayoría de los grandes educadores del pueblo, aun aquellos que amaban la libertad, han hecho este descubrimiento. Así lo hizo Fenelón, que habló contra la "disciplina" del niño, afirmando que la obediencia debe ser impuesta en ciertos casos, aunque sea mejor usar la persuasión que el miedo. Montessori, a quien consideramos como una gran libertadora de la infancia, no recomienda siempre una libertad ilimitada.

Aquella reconoce un límite cuando los derechos del niño entran en conflicto con los demás. Ellen Key, otra gran libertadora, cree que el niño debe ser "disciplinado" especialmente en los tres primeros años de su vida para que pueda gozar después de la libertad. Por otra parte, Foerster, el gran creyente en la disciplina, piensa que la coacción es un primer grado de educación que prepara al niño para la libre obediencia. Ninguno de estos educadores defiende ciegamente una regla general para todos los niños en todas las circunstancias.

El problema de la libertad es realmente el problema del niño individual. En algunos casos hay que hacer tal cosa, en otros, otra; pero en general se pueden aplicar en alguna extensión estas normas:

- 1a. Organizar el ambiente para libertar a los niños y despertar sus mejores instintos.
- 2a. Preparar a los maestros para la libertad.
- 3a. Escoger maestros que sepan usar la libertad y el ambiente de una manera social.
- 4a. Cultivar en cada niño los instintos sociales.
- 5a. Tener en cuenta la edad y demás factores individuales en el caso de cada niño.

Dr. Ovide DECROLY

estar sometida a otras ideas-fuerzas religiosas, nacionales o sociales, aunque éstas desempeñen un papel importante en el ideal de la educación. Lo que debe desarrollarse para desempeñar una función importante corre el riesgo de manifestarse como un dogma e implantarse. Desde el punto de vista de la educación, los factores religión, nacionalidad y conciencia social no son nunca más que medios de encontrar el camino para llegar al mejor desarrollo posible del niño; si no alcanzan este fin, es necesario, quierase o no, relegarlos a segundo plano.

Sin duda, el problema del mejor desarrollo posible del niño depende a tal punto de la actitud preconcebida del educador, que valdría la pena de examinar tal actitud antes de fijar en su unidad el fin

de la educación. Sería una ventaja inestimable extenderse al menos sobre algunos puntos que deberían figurar en buen lugar en el fin de la educación gracias a su carácter científico inatacable, o, al menos, gracias al hecho de que son universalmente reconocidos.

Prescindiendo de los niños víctimas de una anomalía psíquica durable, nos parece que tres de las exigencias merecen hoy ser subrayadas ante todo:

- 1.ª El ideal de la educación debe ser universal.
- 2.ª Debe imponerse por su necesidad lógica.
- 3.ª Debe asegurar la utilidad colectiva.

1.ª *El ideal de la educación concebida como universal.* — Vista desde este ángulo, la educación explicará todas las instituciones que suponen una preparación distinta de los jóvenes, como si unos deberían estar llamados a servir y los otros a formar una clase directora. En vez de proceder a una selección de los niños que aparecen como bien dotados, con el fin de prepararles a funciones más altas, convendría dar preferencia a los métodos que facilitarían la ascensión de los llamados mal dotados. Sería necesario no colocar en primer plano la investigación de las aptitudes ocultas, no sobreestimar las facultades visibles en el niño y en el joven, como se hace por medio de los "tests", sino más bien despertar las facultades en todos. Sería preciso hacer más evidente que hasta aquí al educador la significación de un entrenamiento bien concebido, desde el punto de vista intelectual y del moral. Se traza hoy a las funciones de orden intelectual, corporal o moral límites demasiado estrechos. Sólo así se llegará a darles un rendimiento superior que se libertará de la superstición que consiste en considerar estos límites como dados permanentemente. En sus métodos prevalecerá siempre la tendencia a no restringir el esfuerzo y el valor de los alumnos.

2.ª *El ideal de la educación concebido como inteligible.* — La ampliación a la tradición y a los sentimientos no debe ser preponderante. El acuerdo, tan necesario en educación, no puede lograrse más que siguiendo las vías de la razón. Cuando el educador y sus alumnos tienen la convicción de que se encuentran en el buen camino, irremediablemente se aumenta su independencia y su confianza en sí, tan pronto como aborden con madura reflexión los problemas que surgen ante ellos. A su vez, su valor y la evidencia de su progreso aumentan en la medida en que agarran sus raíces en su saber y en sus conocimientos directos. Como fundamento de esta comprensión querria yo recomendar la psicología individual, según la cual la vida es una función constructiva, orientada hacia la busca de las soluciones más satisfactorias a la relación entre el hombre y el universo, la sociedad y el sexo opuesto.

Del hecho de considerar la vida como una función constructiva se desprende que sólo el hombre valeroso podrá entregarse plenamente a ella.

3.ª *La utilidad para la sociedad.* — Toda función que no se ejerce en el cuadro de la utilidad social disminuye en el que la realiza el sentimiento de su valor, le confiere un sentimiento de inferioridad y le pone en contradicción con los deberes y las obliga-

ciones de la vida que tienen siempre un carácter social. Encontrará desde entonces siempre la reprobación de la sociedad, así como todas las restricciones y sanciones que surgen naturalmente y necesariamente de las violaciones a la lógica de la vida en una colectividad humana. Cree hacerse la vida más fácil, y la llena de obstáculos. No se sentirá parte integrante de un todo, y vivirá como en país enemigo. El calor de la vida individual, los resultados favorables no se encuentran más que del lado de la utilidad social. La falta de interés por los demás tiene siempre su origen en el temor de no poder hacerse útil. Por esto, como lo ha mostrado la psicología individual, trata de fundar por medio de toda especie de trucos y de justificaciones propias, lejos de la verdad de la vida e ilusionándose él mismo, su valor y el sentimiento de personalidad, aparte de la utilidad general y sobre una base ilusoria que orientará toda su existencia.

Reconocer esto es comprobar que, en tanto que factores sociales, la verdad y el valor se encuentran. Son la expresión del sentimiento colectivo evolucionado. Constituyen las caras diversas de una sola y misma manera de vivir. En tanto que un niño tenga la convicción de poder afirmarse sobre la base de la utilidad no le vendrá la idea de entregarse a actividades inútiles. Despertar este conocimiento es para la psicología individual el primer paso para despertar el valor. La posibilidad de realizar las funciones de utilidad social más elevadas por un método apropiado, o al menos la esperanza de poder tender a ellas con éxito y no ser impedido por particularidades hereditarias o constitucionales, no puede ser probada más que por la experiencia y la razón.

Estos tres puntos de vista podrían, pues, ser reducidos a una unidad y servir de punto de partida para fundar el ideal de la educación para el valor, tal como la realiza la psicología individual del modo más consciente y colocándola siempre en el terreno de la razón.

Si me fuera permitido exponer brevemente una prueba de la exactitud de este punto de vista, llamaría la atención sobre las consecuencias de una educación mal comprendida que hieren de la manera más dolorosa el alma del educador: niños difíciles, nerviosos, candidatos al suicidio, criminales y prostitutas. Se descubrirá en todos estos casos que aquéllos han seguido su camino porque les ha faltado el valor de realizar cosas útiles. Que con razón o sin ella se han creído excluidos de un ideal de educación universal, que han desconocido el ideal expuesto aquí de una manera científica, es fácil de ver; pero conviene ofrecer la prueba de ello examinando las circunstancias de su vida. Es fácil también comprobar que han seguido un mal camino, no han sabido encontrar el de la utilidad general y se han puesto así en contradicción con la sociedad; y que los medios empleados hoy para convertirlos carecen absolutamente de efecto.

Debería ser también evidente que no pueden ser salvados más que si vuelven a encontrar el valor de afirmarse como miembros de la sociedad y no en contradicción con el sentimiento colectivo.

E. DELAUNAY

LA ESCUELA

No es necesario definir la escuela, pero es útil mostrar los defectos más graves de las escuelas a que concurren todos los niños e indicar lo que debería hacerse para mejorar esas escuelas.

No es indispensable tampoco estudiar cómo se han diferenciado las escuelas; pero es bueno mostrar que la diferenciación que tiene por fin separar los hijos de los ricos de los hijos del proletariado es combatida hoy por los partidarios de la escuela única. Hay que señalar también la influencia del individualismo sobre la diferenciación de las escuelas, como se propone hoy tener mejor cuenta de los intereses y de las capacidades de los niños para ayudarles a convertirse en hombres más bien que para hacer de ellos creyentes o ciudadanos.

Ninguno mejor que Roorda ha sabido exponer de un modo claro y a menudo cáustico los defectos de las escuelas de hoy:

"Hay, dice el pedagogo suizo, dos escuelas:

"1.º La escuela propiamente dicha..., donde todos los niños van para comenzar;

"2.º La escuela especial o profesional donde se entra más tarde y donde todos los alumnos hacen un mismo aprendizaje determinado.

"Esa escuela especial será, por ejemplo, una escuela de medicina, o una escuela de relojería, o una escuela de derecho, o una escuela de comercio, o una escuela de dibujo, o una escuela dental.

"Se comprende que en tal escuela todos se entreguen al mismo adiestramiento metódico; que se proponga a todos los mismos trabajos y que, finalmente, se exija de todos los mismos conocimientos técnicos y un mismo mínimo de habilidad. Los unos ejecutarán más fácilmente que los otros los ejercicios reglamentarios; pero las exigencias del maestro no variarán con sus aptitudes respectivas. En suma, es su ciencia de especialista, son sus propios talentos, sus propias habilidades lo que se esfuerza por comunicar a todo sus alumno indiferentemente. Si los gustos de uno de éstos son demasiado fuertemente contrariados por esa disciplina uniforme, que se vaya. Porque hay reglas concernientes a la resistencia de los materiales que deben conocer todos los futuros constructores de puentes. Es preciso exigir también de todos los alumnos de una escuela de relojería que, a despecho de sus tendencias individuales, fabriquen relojes que marchen de acuerdo. Y yo encuentro bueno que se impida a los jóvenes que estudian el arte dental una originalidad excesiva en la manera de arrancar los dientes.

"Pero es de la escuela primaria de la que quiero hablar, de la que yo llamaría simplemente la escuela, y de la cual se olvida muy a menudo uno de los caracteres esenciales. En esa escuela, el maestro se

dirige a niños que ejercerán después las profesiones más diversas... La escuela debe, pues, preguntarse: ¿Es que la ciencia que enseña tiene un valor general?... Pues, aquí, no estamos ya en la escuela profesional. Aquí, frente al maestro, el escolar no es ya aquel de los dos que debe comprender al otro. No se trata de enseñar a todos los alumnos los mismos procedimientos y las mismas fórmulas. Es preciso dejar a cada uno de ellos la ocasión de mejorar lo que la naturaleza le ha dado de bueno. Porque cada uno de ellos, en calidad de ser humano, tiene aptitudes preciosas de las cuales se podría favorecer el desarrollo. Ahora bien, todos los niños no se desarrollan del mismo modo; no pueden progresar todos de la misma manera.

"...es admisible que, en ciertas lecciones, todos los escolares hagan lo mismo. Pero al lado de ese dominio en donde la instrucción puede ser obligatoria y uniforme ¿no hay otro donde la diversidad y la libertad deben ser admitidas?..."

"Existen muchas escuelas donde los jóvenes pueden especializarse. Pero nos falta aun aquella en que el niño pueda desarrollarse".

Ciertamente, la mayor parte de las escuelas merecen todavía los reproches que Roorda dirige a la Escuela. Se comprenderá la razón cuando se sepa que la escuela ha nacido de la Universidad y no la Universidad de la escuela. Por rutina, la escuela ha permanecido mejor adaptada a la preparación para estudios más completos que a la preparación para la vida.

Sin embargo, se difunde cada vez más la idea de que la Escuela es hecha para los escolares, tan diversos en sus aptitudes y en sus intereses, y que todos los escolares deben aprovecharse de la enseñanza de una escuela. Sin duda entre los defensores de una mejor y más justa adaptación de las escuelas a los escolares, hay un cierto número que se colocan únicamente o casi únicamente en el punto de vista social: para quienes las escuelas para retardados tienen por fin determinar las cargas sociales, las escuelas para supernormales sacar el máximo provecho de las élites, la escuela única — todavía no realizada en Francia — reclutar todas las élites. Pero que el fin sea o no sea el progreso social, no es menos verdad que los medios encarados se resumen poco más o menos todos en una mejor adaptación de la enseñanza a las individualidades infantiles. El progreso individual y, por tanto, la individualización de la enseñanza son los medios del progreso social.

La necesidad de diferenciar la enseñanza por la creación de escuelas diferentes se ha hecho sentir sobre todo a propósito de los niños demasiado diferentes de los otros para poderse aprovechar de la

enseñanza colectiva. La primera escuela para sordomudos fué creada en París en 1760; en 1784, en París también, se creó la primera escuela para ciegos; sin embargo, la escritura Braille, la más usada hoy por los ciegos, no fué inventada más que hacia 1829. La enseñanza para los niños débiles y estropeados es descuidada todavía hoy demasiado, salvo quizás en Dinamarca y en los Estados Unidos. En New York, en 1921, cerca de 2.000 niños estropeados eran transportados diariamente a escuelas especiales por dos ómnibus municipales y varios vehículos alquilados; más de 500 estaban hospitalizados y 172, no transportables, eran instruidos a domicilio por 12 maestros voluntarios.

Sin embargo, el interés de los niños no está siempre sólo en causa, el de los maestros ha influido igualmente en la diferenciación de las escuelas. Se comprende que los niños atrasados, anormales, viciosos, hayan sido una molestia para sus maestros. Se adivina que los alumnos particularmente bien dotados no hayan estado en el mismo caso y que los maestros sean felices por conservar tales alumnos en sus clases. Así, cuando la primera escuela especial para retardados se creó en Alemania en 1867, sólo en 1905 se crearon en Estados Unidos escuelas para supernormales. Hoy mismo, la escuela única no es deseada por la mayoría de los maestros más que a condición de que no pierdan sus buenos alumnos.

Para que cada niño se aproveche hasta el máximo del tiempo pasado en la escuela y del trabajo que hace en ella, es preciso que la escuela tenga en cuenta la diversidad de las aptitudes y de los intereses. Entre las soluciones que han sido propuestas para satisfacer esa condición, una consiste en diferenciar las escuelas y los grupos de una misma escuela, pudiendo cada grupo homogéneo recibir así una enseñanza colectiva provechosa; la otra en diferenciar los trabajos en la misma escuela, en individualizar la enseñanza y en asegurar el control, sea directamente por el maestro, sea indirectamente. Hay en fin escuelas que se esfuerzan por combinar las dos soluciones precedentes. Dejamos para más tarde la exposición de los métodos empleados para la selección de los grupos o para la enseñanza individualizada. La primera de esas soluciones es empleada en algunas grandes ciudades, la segunda conviene a las pequeñas escuelas.

Un modelo de diferenciación del primer género nos es ofrecido en Jackson (Estados Unidos), donde en 1921 se contaba.

- 1.º Ungraded schools para niños deficientes;
- 2.º Lower auxiliary schools para jóvenes retardados;
- 3.º Upper auxiliary schools para retardados de más edad;
- 4.º Opportunuy schools para los retardados que van a dejar la escuela;
- 5.º Speed schools, escuelas rápidas para mejor dotados;
- 6.º Open air schools para pretuberculosos y anémicos;
- 7.º Schools for deaf para sordos o duros de oído;
- 8.º Schools for the blind or sight saving school, para ciegos y débiles de la vista;
- 9.º Maestros repetidores (special help) para niños normales pero retardados en alguna materia.

Entre los otros tipos de escuelas especiales, de que no hemos hablado todavía, debemos citar las escuelas para niños viciosos, vagabundos, delincuentes, que se han desarrollado sobre todo en Inglaterra y en los Estados Unidos.

Agreguemos todavía las escuelas destinadas a los

más pequeños y, entre ellas, los jardines de infantes de Froebel, creados en Alemania desde 1837, las escuelas maternas francesas organizadas primero por Mme. Pape Carpentier y la Case del bambini de Montessori, aparecida en Italia en 1907.

Así, poco a poco, al diferenciarse, la Escuela tiene cada vez más en cuenta las aptitudes diversas de los niños. ¿Lo mismo pasa en lo que concierne a los intereses infantiles? Ciertamente sí, pero si ese otro progreso puede ser constatado en los diversos tipos de escuelas de que acabamos de hablar, es sobre todo evidente en lo que se ha llamado las Escuelas nuevas y las Escuelas del trabajo (Arbeitsschule). Claramente hace nacer las primeras en Inglaterra en 1889 y sobre el continente en 1898, y las segundas en los Estados Unidos en 1896 y en Alemania en 1907, pero es cierto que el origen de los métodos puestos en práctica en esas escuelas está mucho más lejos. Escuelas nuevas y escuelas del trabajo son designadas hoy con más frecuencia con el nombre de escuelas activas.

En resumen, la escuela ha progresado, sea esforzándose en tener más en cuenta el desenvolvimiento mental (escuelas para retardados, a medida, al aire libre, para supernormales), sea al querer adaptarse a los intereses y en particular a la necesidad de actividad de los niños (escuela activa). En fin, la preocupación por seleccionar la élite, la de poner orden en la organización escolar y un impulso democrático encaran hoy el problema de la escuela única. Bien que esas formas de progreso sean inseparables en realidad, que, por ejemplo, la escuela activa se preocupa igualmente de la diversidad de las aptitudes, adoptaremos este orden y esta división para continuar este estudio que terminaremos indicando lo que debe ser la escuela y las escuelas, según nuestra opinión.

ESCUELAS PARA ANORMALES Y RETARDADOS

En las ciudades como en los campos se encuentra un número considerable de niños anormales y retardados. Algunos de esos niños que deben sus taras a padres alcohólicos, sifilíticos o tarados de algún otro modo, no sólo tienen la desgracia de estar afectados por alguna otra debilidad o la de ser débiles de espíritu; son sobre todo los sufridores de sus padres y de su ambiente.

Otros hallan su placer en el vagabundaje, la brutalidad, las farsas estúpidas; dan malos ejemplos a sus hermanas y hermanos, en la familia, a todos los niños en la calle y en la escuela, donde son una fuente de perturbación. Perjudican la evolución de los otros niños, la actividad profesional de sus padres y se causan a ellos mismos mil males.

Los unos cuestan a la sociedad, porque son incapaces de bastarse, los otros cuestan igualmente, porque son perjudiciales.

Es cierto que la injusticia social, con sus viviendas miserables proveedoras de cabarets, con la mala organización del trabajo; ociosidad querida o no querida (desocupación) por un lado y surmenage por otro, es en gran parte la causa de la multiplicación de las anomalías.

Sin embargo, en una cierta medida, parece que el progreso de los unos necesite de la represión de los otros, que las sociedades mejor organizadas tendrán sin duda todavía sus detritos, que los progresos de la masa de los individuos son a la vez causa y resultado de la formación de individuos degenerados tanto como de la constitución de las "élites".

¿Hay que ocuparse de los niños anormales y retardados?

Múltiples razones justifican una respuesta afirmativa. Al lado de las razones de justicia y del interés social que se explica por lo que precede, se puede agregar que un régimen educativo especial, el aprendizaje de ciertos oficios pueden aliviar las cargas sociales que resultan de los niños inaptos o peligrosos.

Se puede también hacer observar que un tratamiento especial, en las escuelas o internados especiales, al desembarazar a los niños anormales de una vecindad nociva, no puede menos que ser favorable a la instrucción y a la educación de éstos.

No solo el trato especial de los niños, anormales o retardados, disminuye los inconvenientes, los peligros y las cargas que constituyen, sino que también de ese tratamiento la medicina y la pedagogía obtienen un gran beneficio para la educación y la preservación de los niños normales. Lo mismo que el estudio de las enfermedades tiene por efecto permitir los progresos de la higiene, de igual modo el estudio de los anormales permite poco a poco reconocer y prevenir las causas de la degeneración.

En fin, el estudio de los métodos propios para la enseñanza de los anormales o retrasados nos ha permitido ya reconocer ciertos defectos de la enseñanza dada a los niños normales y mejorar nuestros métodos generales de enseñanza.

¿Cómo hay que ocuparse de los niños anormales y retardados?

Ante todo, para algunos, se impone un tratamiento físico: régimen, medicaciones, curas de sol, de aire, etcétera, según los casos. Todo esto es de la competencia de los médicos.

Luego un tratamiento educativo se impone igualmente. Ese tratamiento educativo especial de que volveremos a hablar a propósito de la educación, es evidentemente muy variable, porque hay una gran variedad de anomalías y de inferioridades; también exige muy a menudo educadores especializados, que tengan a su cargo un pequeño número de niños y escuelas especiales.

Cuanto menos valores latentes ha dado la herencia al niño, tanto más intensa deberá ser la influencia del ambiente educativo para permitir mejor la floración de esos valores.

Las escuelas especiales para anormales y retardados tienen, pues, en primer lugar por misión favorecer el desenvolvimiento físico, mental y efectivo de esos niños. Se esfuerzan luego por prepararlos para profesiones que sean capaces de cumplir.

Agreguemos, para terminar, que actualmente en Francia el número de las escuelas especiales es por capacidades de los alumnos, fraccionando cada clase por la mayoría de los niños atrasados o no van a la escuela ordinaria y hacen poco o ningún progreso aun perjudicando a la instrucción y a la educación de sus discípulos.

ESCUELA A MEDIDA

En 1900 la ciudad de Mannheim (Alemania) introdujo en sus clases una organización que se designa tanto con el nombre de "escuela a medida" como bajo el de "sistema de Mannheim". Ese sistema se esforzaba por tener en cuenta la diversidad de las adaptaciones de la enseñanza a la naturaleza del niño en tres divisiones: una para los niños más inteligentes, otra para los del término medio y una tercera para los muy débiles. El sistema de Mannheim ha sido objeto de numerosas críticas y lo señalamos como una primera tentativa seria para realizar la

adaptación de la enseñanza a la naturaleza del escolar.

ESCUELAS PARA SUPERNORMALES

Desde la revolución francesa los proyectos de organización de la enseñanza pública, presentados a la Convención por Condorcet y Lepelletier de Saint-Fargeau, planteaban el principio de que los niños que testimonian una inteligencia superior deben continuar sus estudios a expensas del Estado y convertirse en "pupilos de la patria". Más tarde, Napoleón formó los "alumnos del gobierno". Hoy tenemos en Francia el sistema de las becas. Ese sistema merecería críticas. Ante todo es una ayuda imperfecta y por eso mismo benefició mucho más a la pequeña burguesía que al proletariado. Además, la elección de los becados se hace con ayuda de exámenes que tienen el defecto de tener mucho más en cuenta la adquisición escolar que las aptitudes infantiles. En fin, los alumnos seleccionados así se encuentran reunidos a percebes de familias ricas y la homogeneidad de las clases no es obtenida en las escuelas.

La selección de los mejor dotados, bajo su forma actual, se hace sobre todo en provecho de la clase social privilegiada que intenta atraerse los elementos mejores del proletariado. No es menos verdad que hay un interés social evidente en que se descubra muy pronto la "élite" intelectual y que se permita desarrollarla. No sólo está en juego el interés social. Lo mismo que los anormales, los supernormales les causan un desequilibrio de las clases del cual padecen los alumnos del término medio. Hay en fin en esa selección un interés individual demasiado desconocido: el niño supernormal se beneficia más de un trabajo a su medida; además es un niño que hay que vigilar desde el punto de vista médico.

No olvidemos que no hay que confundir el niño precoz, que se vuelve desde muy temprano un hombre, pero que se detiene muy pronto en su desenvolvimiento, y el niño supernormal excepcionalmente dotado. En 1905 un alemán, Petzoldt, reclamaba escuelas especiales para supernormales. En 1917 la ciudad de Berlín creó tales escuelas. Su ejemplo fué seguido en 1918 por Hamburgo.

En el Northumberland (Inglaterra) la selección de los mejor dotados ha sido organizada también. Lo mismo ocurre en Austria y en Estados Unidos. En Bélgica, una ley del 15 de octubre de 1921 ha creado un "fondo provincial de los mejor dotados".

No sólo la selección de los mejor dotados gana terreno, sino también perfecciona un método: a los exámenes ordinarios, donde triunfan sobre todo los alumnos dotados de una buena memoria y ornados de conocimientos, se prefieren cada vez más los tests psicológicos, pruebas que permiten juzgar mucho mejor las aptitudes de los alumnos.

ESCUELAS AL AIRE LIBRE

Esas escuelas nacieron en Alemania y en Francia en 1904 y se difundieron poco a poco. Las primeras fueron las de Charlottenburg (Alemania) y de Montigny-sur-Loing (Francia). Luego se crearon escuelas análogas en Dinamarca y en Holanda (1905), en Italia (1906), en Inglaterra y en Noruega (1907), en los Estados Unidos y en Hungría (1908), en el Canadá (1912), en Rusia (1914), etc.

Un primer congreso internacional de las escuelas al aire libre se ha celebrado en París del 24 al 28 de junio de 1922.

Ese congreso ha adoptado un cierto número de votos, así como las siguientes modificaciones:

"1.º La clase aireada es una aula en la cual las ventanas de una parte o de otra están siempre abiertas. Es deseable que todas las clases se conviertan en "clases aireadas".

"2.º La escuela al aire libre es un establecimiento educativo situado fuera de las ciudades en buenas condiciones de exposición y, por el momento, reservado a los niños no tuberculosos, pero que tienen necesidad de un régimen escolar e higiénico especial, bajo un control médico. Puede ser concebida según el tipo del externado o el del internado; éste deberá ser ofrecido a aquellos niños que viven en un hogar familiar de condiciones higiénicas defectuosas. Es deseable que estos tipos de establecimientos escolares se generalicen para el conjunto de la población infantil.

"3.º Los Preventorios son establecimientos situados en el campo, donde niños, los más expuestos al contagio en el ambiente familiar, no febricitantes y no contagiosos, atacados por las formas iniciales, latentes y curables de tuberculosis no pulmonar, son sometidos en régimen de internado a una higiene especial, constituida por una alimentación vigilada, una aireación continua y una asociación de reposo y adiestramiento físico, respectivamente dosificado con la colaboración de un médico y de un pedagogo".

ESCUELA ACTIVA

El término "escuela activa" tiende desde hace años a ocupar el lugar de otro término, escuela del trabajo, al que los pedagogos reprochaban una cierta falta de precisión.

A. Pabst nota en el prólogo de una obra alemana consagrada a la práctica de la escuela del trabajo que el término "escuela del trabajo" ha tenido bastante frecuentemente el defecto de ser mal comprendido. Según él la escuela del trabajo no es ni escuela de trabajo manual simplemente ni enemiga del estudio. Para él la actividad manual es una de las formas más importantes de la actividad del niño; pero no hay que omitir tampoco la enseñanza por la observación y la experiencia, la enseñanza ocasional y la enseñanza al aire libre. Además, "el empleo de los objetos (enseñanza de la realidad) y el despertar de la iniciativa y de la actividad personal del niño deben ser colocadas sobre todo siempre en el primer plano". La escuela del trabajo es una escuela de educación que "coloca la formación de la voluntad en el centro de toda la enseñanza". No se puede, dice Pabst, "formar y mejorar a los hombres por medio de un saber verbal. Es solamente sobre una base de conocimientos adquiridos por el trabajo personal, por la observación personal, el modo de hacer y el pensamiento donde puede desarrollarse con valor la fuerza de la voluntad y la de la inteligencia".

En la misma obra (*Aus der Praxis der Arbeitsschule*), un maestro de Leipzig, Karl Roeszger, opone la vieja pedagogía que, sin preocuparse del niño, organizaba el trabajo de un modo lógico, a la pedagogía que se coloca en el punto de vista psicológico y construye sus métodos partiendo del niño. En consecuencia al maestro de la escuela del trabajo se le plantean tres cuestiones: 1.º, ¿qué grado de desarrollo ha alcanzado el niño que todavía no ha entrado en la escuela?; 2.º, ¿cuál es, en el desenvolvimiento, la dirección que es preciso tomar?; 3.º, ¿por qué medios puede la escuela influenciar felizmente el desarrollo?

La respuesta a la primera cuestión necesita prue-

bas especiales destinadas a juzgar el desarrollo: cuerpo, talla, peso, órganos de los sentidos (tests), del lenguaje, etc.

Es solo el alumno, dice, el que hace reconocer la dirección que es preciso tomar; el pedagogo psicólogo debe tener en cuenta las individualidades y no exigir el mismo de cada uno. Sin embargo, la tendencia al movimiento y a la actividad es propia de todos. "Es por eso que la enseñanza debe ser viviente, es decir, que los alumnos deben tener siempre algo que hacer, con las manos y las piernas, con la cabeza y el cuerpo, y no solamente con el oído, la vista y la boca".

"La primera palabra, dice, debe provenir de la necesidad y no de la exigencia, y el primer éxito debe estimular a una acción ulterior". No importa sobre todo obtener una cierta cantidad de resultados en un tiempo dado, no es solo el maestro el que debe determinar el trabajo; no está allí "como el director omnipotente de las voluntades y de los actos, que ordena y que prohíbe, nada más que porque así le place", sino que es el que, observando a los niños, conociendo sus intereses, se esfuerza por encontrar el medio de sugerir a sus alumnos la dirección a tomar para sacar una ventaja; no renuncia a hacer obrar su voluntad, no olvida que no se aprende a leer, a escribir, a calcular sin ciertos ejercicios, pero los ejercicios que propone están siempre "en una relación cualquiera con los intereses especiales de los alumnos".

Los pedagogos alemanes, es verdad, no han concebido la escuela del trabajo como lo hacen Pabst y Roeszger. Antes de ser una escuela de actividad espontánea, tanto intelectual como manual, la escuela del trabajo fué dominada por preocupaciones profesionales puras, después por una preocupación de actividad demasiado exclusivamente manual.

Que se le designe bajo el término de escuela del trabajo o de escuela activa, se ve lo que caracteriza esa escuela. Es la que se preocupa de la libertad, de la espontaneidad infantiles. No quiere imponer al niño esfuerzos por un objetivo que no le interesa, se rehusa a intentar hacer interesante el estudio para el niño. Lo que quiere es obtener el esfuerzo en vista de un fin interesante por sí mismo, sin otra recompensa que la obtención del resultado perseguido, sin castigo, sin artificios; es la organización de un ambiente escolar tal que los niños estén colocados en condiciones convenientes para que experimenten la necesidad de obrar, de observar, de experimentar, de desarrollarse corporal y mentalmente.

Todo esto no es verdaderamente nuevo: Sócrates, Rabelais, Montaigne, Lutero, J. J. Rousseau, Pestalozzi, Froebel, fueron precursores de las escuelas activas de hoy. Mas próximos a nosotros Tolstoy en Yasnáia Poliana, Giroud, Delon y Robin en Cempuis, Sebastián Faure en La Roche, M. Vernet en el Orphelinat d'Espouey; Johann Ligtarten en Holanda; Montessori en Italia; el Dr. Decroly en Bélgica; John Dewey, Angelo Patri, etc. en Estados Unidos; Gaudig, Kerschensteiner, Lag. Scharrelmann, Gansberg, etc. en Alemania; Seidel, Oertli, Ferriere, Claparede, H. Tobler, etc., en Suiza; O'Neil, Sanderson, etc. en Inglaterra han sido, o son todavía, los más ardientes partidarios de la escuela activa.

El poder soviético mismo ha querido establecer en Rusia el régimen de la escuela del trabajo, pero parece seguro que los maestros rusos, en general, no estaban suficientemente preparados para la misión que se ha querido hacerles desempeñar y por otra parte que la libertad y la espontaneidad infantiles.

han sido demasiado descuidadas para satisfacer preocupaciones políticas de los dirigentes.

Un puesto aparte merecen esas escuelas experimentales que se esfuerzan por mejorar la escuela y llevan el nombre de escuelas nuevas. Extraemos de "Pour l'Ere nouvelle" informaciones copiosas sobre esas escuelas:

"Encaran un triple objetivo: satisfacer las necesidades psicológicas del espíritu del niño; armarlo para la vida de hoy o, mejor todavía, para la de mañana; en fin, ponerle en situación de elevarse por su propio esfuerzo hasta los valores universales del espíritu, independientes del tiempo y del lugar: la verdad, el bien, la belleza.

El nombre Escuela nueva — en inglés new school — ha sido elegido por el Dr. Cecil Reddie, que creó la primera institución de este género en 1889 en Abbotsholme en el Derbyshire. El sociólogo Edmond Demolins la importó en Francia, donde estableció en 1899 la Escuela des Roches en Verneuil sur Avre (Eure). En Alemania, el Dr. Hermann Lietz designó sus escuelas con el nombre de *Land-Erziehungs-heime*: hogares de educación en el campo. Pero las más recientes de esas escuelas, aquellas que han extendido al menos a toda la comunidad escolar la práctica del self government, llevan el nombre de *Freie-schulgemeinden*.

No es fácil caracterizar la escuela nueva.

Gran número de instituciones se denominan "Escuelas nuevas" sin parecerse de cerca ni de lejos a las escuelas modelos que han dado a este término su consagración...

"Es bueno siempre que el público sea advertido. "Desconfiad de las falsificaciones", se gritaría de buena gana.

Pero ¿cómo reconocerá el público lo verdadero y lo falso si no entiende de eso y los directores de escuelas, a ejemplo de los políticos de profesión, le engatusan con buenas promesas y con planes muy bellos en el papel...?

Permanencias numerosas y prolongadas en las principales Escuelas nuevas de diferentes países nos han permitido deducir lo que las distingue de las escuelas tradicionales, y eso no sólo en los principios — que son en sí invisibles e impalpables y que el último llegado puede reivindicar como suyo — sino en las realidades concretas.

Treinta rasgos característicos, sacados de la experiencia de las escuelas nuevas, permiten distinguir éstas. Una breve permanencia permitirá a cada padre de familia diagnosticar si la escuela a que quisiera confiar su hijo es o no una Escuela nueva. El procedimiento tiene sin duda forzosamente algo de arbitrario: toda aplicación de la teoría a la práctica implica ese carácter. Pero cuando menos de arbitrario haya en el establecimiento de esta norma de valores, más vale. Es lo que hemos tratado de hacer...

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS NUEVAS (SEGUN A. FERRIERE)

1.—La Escuela nueva es un Laboratorio de pedagogía práctica.

a) Pioner de las escuelas de Estado, prepara el terreno probando la eficacia de los métodos.

b) Se apoya en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.

c) Trata de preparar los niños para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.

2.—La escuela nueva es un internado.

a) Sólo la influencia total del ambiente permite realizar una educación integral.

b) La escuela nueva tiene presente sobre todo los niños cuya familia no existe o no puede emprender la educación según las exigencias de la ciencia moderna.

c) Tiende a hacer el puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los grupos por "familias" adoptivas, según el grado de los afectos espontáneos de los niños.

3.—La Escuela nueva está situada en el campo.

a) El campo es el ambiente natural del niño. Encuentra allí la calma de que tiene necesidad en sistema nervioso.

b) Posibilidad de entregarse a los esparcimientos de los primitivos y a los trabajos de los campos.

c) Para los adolescentes la proximidad de una ciudad es deseable para la educación intelectual y artística (museos, conciertos, etc.).

4.—La escuela nueva agrupa a los alumnos por *casas separadas*.

a) Los grupos de diez a quince alumnos viven bajo la dirección material y moral de un maestro y de una maestra.

b) El elemento femenino no debe ser excluido de la educación de los muchachos ni el elemento masculino de la educación de las niñas.

c) Los hábitos de orden y las relaciones de intimidad no son posibles más que en un ambiente restringido.

5.—La escuela nueva practica a menudo la *coeducación de los sexos*.

a) Dejados juntos desde su tierna edad, aun educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como camaradas.

b) Los elementos que no convienen a la coeducación o a quien la coeducación no conviene son excluidos.

c) Evitando los "amontonamientos" patológicos, la coeducación prepara los matrimonios sanos y felices.

6.—La escuela nueva organiza *trabajos manuales*

a) Esos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar generalmente de 2 a 4 horas.

b) Esos trabajos no persiguen un fin profesional, sino sólo educativo.

c) Esos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad.

7.—La escuela nueva atribuye una importancia especial a:

1.º—La carpintería, que desarrolla:

a) La habilidad y la firmeza manuales; b) el sentido de la observación exacta; c) la sinceridad y la posesión de sí.

2.º—El cultivo del suelo:

a) Contacto con la naturaleza; b) conocimiento de las leyes de la naturaleza; c) salud y fuerza físicas; d) utilidad de primer orden.

3.º—La cría de ganado, si no de animales grandes, al menos de pequeños animales:

a) Proteger y observar seres más pequeños que uno; b) hábitos de perseverancia; c) observaciones científicas posibles; d) utilidad.

8.—La escuela nueva provoca en los niños *trabajos libres*.

a) Concursos y exposiciones de trabajos de alumnos.

b) Desarrollo de los gustos individuales.

c) Desarrollo de la iniciativa por la obligación de elegir, pero la libertad de elección.

9.—La escuela nueva asegura la cultura del cuerpo por la gimnasia natural.

a) Practicada con el torso desnudo o en baños

al aire libre, fortifica y descarta las enfermedades.

b) Hace sutil y hábil sin aburrir al niño.

c) Se asocia a los juegos y a los deportes.

10.—La escuela nueva cultiva los viajes a pie o en bicicleta, con campamento bajo la tienda y cocina al aire libre.

a) Preparación de antemano de esos viajes y notas tomadas en el curso del camino.

b) Ayuda al estudio: geografía local o de los países extranjeros, visitas a monumentos, fábricas, etc.

c) Cultivo de la fuerza física, fortificación, aprendizaje de la ayuda mutua.

11.—La escuela nueva entiende por cultura general la cultura del juicio y de la razón.

a) Método científico: observación, hipótesis, verificación, ley.

b) Un núcleo de ramas obligatorias realiza la educación integral.

c) Nada de instrucción enciclopédica hecha de conocimientos memorizados, sino facultad de sacar del ambiente y de los libros con qué desarrollar, dentro hacia afuera, todas las facultades innatas.

12.—La escuela nueva agrega a la cultura general una especialización.

a) Cursos especiales periódicos, elección libre pero obligación de elegir.

b) Ante todo especialización espontánea: cultura de los gustos preponderantes de cada niño.

c) Después especialización reflexionada: cultura sistemática que desarrolla los intereses y las facultades del adolescente en un sentido profesional.

13.—La escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y las experiencias.

a) Observaciones personales de la naturaleza.

b) Observaciones de las industrias humanas y de las organizaciones sociales.

c) Ensayos científicos de cultivos y crías de ganado y trabajos de laboratorios — trabajos cualitativos en el niño, cuantitativos en el adolescente.

14.—La escuela nueva recurre a la actividad personal del niño.

a) Asociación de un trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.

b) Utilización del dibujo como coadyuvante en todas las ramas de estudio.

c) Se ha dicho: saber es prever. Se podría decir con más fuerte razón: saber es poder.

15.—La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño.

a) Primera infancia: 4 a 6 años; edad de los intereses diseminados o edad del juego;

b) Segunda infancia: de 7 a 9 años: edad de los intereses relacionados a los objetos concretos inmediatos; 10 a 12 años: edad de los intereses especializados concretos o edad de las monografías;

c) Adolescencia: 13 a 15 años: edad de los intereses abstractos complejos. Preparación del futuro padre, economista privado, ciudadano y profesional.

16.—La escuela nueva recurre al trabajo individual de los alumnos.

a) Investigación de documentos (en los hechos, en los libros, los diarios, los museos).

b) Clasificación de los documentos (clasificadores por categoría, fichas repertorios).

c) Elaboración individual de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias).

17.—La escuela nueva recurre al trabajo colectivo de los alumnos.

a) Puesta en común de los materiales reunidos sobre un mismo asunto.

b) Investigación de las asociaciones que sugiere

el asunto tratado en el tiempo y en el espacio.

c) Investigación de las aplicaciones: utilidad (en los niños), sistematización científica (en los adolescentes).

18.—En la escuela nueva la enseñanza propiamente dicha es limitada a la mañana.

a) De las ocho a mediodía, hay cuatro horas. 34 horas por semana deben bastar ampliamente para un trabajo más intensivo que extensivo.

b) Hay estudio personal de las 4.30 a las 6; nada de estudio para los pequeños, estudio de repetición en los del término medio, estudio de elaboración en los grandes.

c) La clase será por lo demás muy frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo que un lugar consagrado a la abstracción pura.

19.—En la escuela nueva se estudian pocas ramas por día.

a) El interés sostenido no es favorecido por el desmenuamiento de los estudios.

b) La variedad nace no de los asuntos tratados, sino del modo de tratarlos.

c) La concentración más grande asegura un rendimiento muy superior: más efectos útiles con menos esfuerzos inútiles.

20.—En la escuela nueva se estudian pocas ramas por mes o por trimestre.

a) Sistema análogo al de los cursos universitarios.

b) Horario individual de cada alumno.

c) Los alumnos son agrupados no según su edad, sino según el grado de avance en las ramas estudiadas. Condición de concentración y de eficacia de los estudios.

21.—La escuela nueva forma, en ciertos casos, una república escolar.

a) La asamblea general toma todas las decisiones importantes concernientes a la vida de la escuela.

b) Las leyes son los medios que tienden a regular el trabajo de la comunidad en vista del progreso espiritual de cada individuo.

c) Este régimen supone una influencia moral preponderante del director sobre los "meneurs" naturales de la pequeña república.

22.—En la escuela nueva se procede a la elección de jefes.

a) Los jefes tienen una responsabilidad social definida que para ellos es de un alto valor educativo.

b) Los alumnos prefieren ser guiados por sus jefes más bien que por los adultos.

c) Los profesores se encuentran libres así de toda la parte disciplinaria y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y moral de los alumnos.

23.—La escuela nueva reparte entre los alumnos los cargos sociales.

a) Colaboración efectiva de cada uno en la buena marcha del todo.

b) Aprendizaje de la solidaridad y de la ayuda mutua social.

c) Selección de los más capaces que serán elegidos como jefes.

24.—La escuela nueva obra por recompensas o sanciones positivas.

a) Las recompensas consisten en ocasiones proporcionadas a los espíritus creadores para acrecentar su potencia de creación.

b) Las recompensas se aplican únicamente a los trabajos libres y favorecen así el espíritu de iniciativa.

c) No hay recompensas basadas en la competencia. En los juegos, el solo regalo es el mérito de la victoria.

25.—La escuela nueva obra por castigos o sanciones negativas.

a) Los castigos están en tanto que sea posible, en correlación directa con la falta cometida.

b) Los castigos tratan de poner al niño en situación, gracias a medios apropiados, de alcanzar el objetivo bueno que no ha obtenido o que ha obtenido mal.

c) Para los casos graves, no hay sanciones previstas en el código, sino una acción moral personal ejercida por un adulto, amigo del culpable.

26.—La escuela nueva pone en juego la emulación.

a) La ayuda mutua apelando a los servicios voluntarios tiene una eficacia de primer orden.

b) Este caso es el único en donde puede ser llevado un registro con notas apropiadas.

c) En todos los casos, es preciso comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo pasado y no con el de otro.

27.—La escuela nueva debe ser un ambiente de belleza.

a) El orden es la condición primera, el punto de partida.

b) Los trabajos manuales, en particular el arte industrial que se practica, así como las obras de ese género de que se rodea, contribuyen a la belleza del medio ambiente.

c) Por fin el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos mejor dotados, la práctica del arte puro satisfacen las necesidades estéticas de orden espiritual.

28.—La escuela nueva cultiva la música colectiva.

a) Por audiciones cotidianas de obras maestras después de la comida de mediodía.

b) Por la práctica cotidiana del canto en común.

c) Por la práctica frecuente de la orquesta; esas actividades concertadas de orden efectivo, en los que aman la música, contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellos.

29.—La escuela nueva hace la educación de la conciencia moral.

a) Presentando cada noche a los alumnos lecturas en relatos tomados de la vida ficticia o real.

b) Provocando así en ellos reacciones espontáneas de su conciencia moral, verdaderos juicios de valor.

c) Ligándolos así prácticamente a esos juicios de valor que afirman su conciencia y les determinan al bien.

30.—La escuela nueva hace la educación de la razón práctica.

a) Suscitando en los adolescentes reflexiones y estudios que triunfan sobre las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social.

b) Asociando a esas reflexiones, por una parte, la biología, por otra la psicología y la fisiología, por otra parte la historia y la sociología.

c) Haciendo converger toda la vida del pensamiento hacia el crecimiento de la potencia del espíritu, lo que es propiamente, se coloque uno o no en el punto de vista confesional, educación religiosa.

Ad. Ferriere, director de la sección educación.

En otro escrito el pedagogo suizo se pregunta cómo puede tener en cuenta la escuela los intereses de los niños, prepararles para la actividad solidaria y para la libertad reflexiva. He aquí la solución que recomienda y que ha hecho aplicar en la Escuela Internacional de Ginebra.

Cuatro modos de actividades son realizados:

1.º — Trabajo individual standardizado, para la adquisición de la técnica y por tanto según un pro-

grama mínimo. El programa está dividido en etapas. Los alumnos se esfuerzan por franquear esas etapas sirviéndose de fichas o de manuales. La duración del trabajo no es indicada, lo que permite a los alumnos avanzar según sus aptitudes. Los alumnos no deben pasar a la etapa siguiente más que después de haberse sometido con éxito a un test, o prueba, de conocimiento.

2.º — Trabajo individual libre, teniendo en cuenta los gustos individuales y las aptitudes, avanzando cada alumno según el propio paso. Al comienzo los alumnos eligen sus trabajos entre una lista de trabajos propuestos por el maestro; en cuanto son capaces de más iniciativa, los alumnos someten proyectos de trabajos a la aprobación del maestro.

3.º — Trabajo colectivo organizado y lecciones colectivas referentes a un programa de centros de intereses; estudio de las necesidades primordiales del hombre, de su satisfacción en el pasado (historia) y a través del mundo (geografía).

4.º — Trabajo colectivo libre: excursiones con fines científicos; organización de juegos, de piezas teatrales, de cooperativas escolares, etc...

Como se ve, hay todo menos un horario, un empleo del tiempo en las escuelas nuevas; pero es preciso notar que este horario es más sutil y deja mucha más libertad a los niños que el de la escuela ordinaria.

Otra observación: los pedagogos de las escuelas nuevas creen que la evolución del individuo es una recapitulación abreviada de la raza; por consiguiente, piensan que el régimen escolar debe ir de la autoridad con los más pequeños, a la libertad con los más grandes. En la escuela nueva se organiza así un aprendizaje de la libertad.

ESCUELA UNICA

Esta expresión nos viene de la palabra alemana Einheitschule. Lo que se designa con este término, bastante poco preciso, ha sido realizado, al menos parcialmente, en algunos países: Alemania, Suiza, etc.

Desde la guerra se ha hecho una viva campaña en Francia, en pro o en contra de la escuela única, pero esa campaña responde a preocupaciones diversas y a veces contradictorias que se puede resumir así brevemente:

1.º — Realizar la igualdad real de las clases sociales ante la enseñanza.

2.º — Poner orden en una organización escolar caótica.

3.º — (Para algunos) preparar el monopolio de la enseñanza y combatir la enseñanza religiosa.

4.º — (Para otros que quieren limitar la reforma), atraer la élite del proletariado en favor de la burguesía.

A pesar del aumento del número de las becas, la injusticia de nuestra organización escolar actual es evidente. Es verdad que se justifica la no gratuidad de ciertas escuelas diciendo que el que puede pagar debe pagar; pero el pago no es más que una engaño, puesto que el Estado subvenciona las escuelas (colegios, liceos, facultades, etc.) de pago. Se ha calculado que en 1910 un padre de familia que llevaba un hijo al liceo pagaba por término medio la tercera parte del gasto del cual el Estado pagaba los otros dos tercios. Este cálculo es de un socialista (Zorette), pero nadie lo ha desmentido jamás. A consecuencia de los pocos alumnos de ciertos establecimientos, del sueldo y del número de los profesores, etc., un pequeño burgués de diez años, que sigue los cursos de

un colegio de pago, costará al Estado más que un niño obrero que concurre a la escuela primaria, supelementamente gratuita.

Agreguemos que, teniendo en cuenta las subvenciones actuales del Estado y la posibilidad de suprimir ciertos establecimientos de enseñanza secundaria, la realización de la Escuela única entrañaría para el Estado cargas financieras verdaderamente livianas en comparación a ciertos gastos improductivos: más de cuarenta millones, ha declarado un adversario de la reforma.

Un universitario hostil a la escuela única, Abel Faivre, reclama una enseñanza paralela, pero el mal está precisamente en el paralelismo actual:

La enseñanza primaria no debe prolongarse así en los grados segundo y tercero y, en cambio, la enseñanza del segundo grado debería renunciar a esa dobladura de primaria que son las clases elementales de los liceos y colegios.

El desorden no está sólo allí. Escuelas técnicas se encuentran colocadas bajo la dirección de un ministro de comercio y tales escuelas se esfuerzan a veces por preparar para los títulos lo mismo que las escuelas primarias superiores dependientes del ministerio de la instrucción pública. Es verdad que estas últimas escuelas concurren a su vez con las precedentes, tendiendo a tener un carácter técnico.

Una diferenciación de las escuelas de segundo y tercer grado es necesaria a consecuencia de la diferenciación de los estudios, consecuencia ella misma de la diversidad de las profesiones; pero, a una diferenciación creciente debe corresponder una especialización cada vez más estrecha de las escuelas y no la concurrencia y el caos actual.

Imaginemos que una ley decide la supresión de ese desorden y realiza la gratuidad de la enseñanza en todos los grados. Esta simple hipótesis va a permitirnos mostrar la complejidad del problema. Ante todo, las escuelas de segundo y tercer grado. Para esto hay dos razones. Razón de aptitud primero: la desigualdad social causa la desigualdad física y mental; el niño pobre, nacido en las peores condiciones, tiene menores probabilidades de un desenvolvimiento satisfactorio: alimentación, alojamiento, cuidados, etc. Otra razón, sobre todo cuando quedan hermanos o hermanas que educar: el niño pobre acude desde temprano a ayudar a su familia.

Es verdad que diversos proyectos de escuela única prevén no sólo la gratuidad absoluta, sino también socorros para las familias cuyos hijos son capaces de continuar sus estudios. Se puede suponer, pues, que el número de los niños de las clases pobres que deben perseguir los estudios será más elevado de lo que lo hemos imaginado antes. Aunque se pudieran construir rápidamente escuelas, no se podrían hallar inmediatamente profesores competentes. Si treinta pequeños proletarios, por sus capacidades, deben ocupar un puesto en el liceo de una pequeña ciudad, es que treinta niños de las clases acomodadas les cederán el puesto. Los excluidos irán a reforzar la enseñanza libre, es decir religiosa en la mayoría de los casos, si no se establece el monopolio de la enseñanza. Es inútil decir que ese monopolio de Estado no nos dice nada que valga y que somos partidarios de una verdadera libertad de enseñanza. Sin embargo, imaginad los resultados de una escuela única sin monopolio: tal hijo de un fabricante se verá preferir sin duda al hijo de uno de los obreros de su padre y será obligado a proseguir luego sus estudios con la ayuda de maestros de la enseñanza libre: al fin de

algunos años es probable que será menos capaz que el otro niño de dirigir la empresa paterna; pero a menos de ser totalmente un imbécil, podrá dirigirla lo mismo mientras que, a pesar de sus estudios superiores, el hijo de obrero tendrá que contentarse con puestos subalternos, o convertirse en un "déclassé", porque la mayoría de los buenos puestos quedarán en manos de los hijos de papá, de los sobrinos, de los primos, etc.

A veces, sin embargo, un pequeño proletario llegará a una situación mejor en relación con sus aptitudes; pero casi siempre será al precio de renegar de su clase y, en definitiva, su acceso a la clase superior consolidará la desigualdad social.

En resumen, es utópico creer que una sociedad basada en la desigualdad social realizará una verdadera igualdad de los niños ante la instrucción, porque la desigualdad social refuerza la desigualdad natural de las capacidades y de la fortuna, más que las capacidades, abre la puerta de situaciones mejores.

Sin embargo, si la desigualdad no puede desaparecer de golpe ni por completo, se puede esperar que se atenuará poco a poco.

En ciertos aspectos, la clase privilegiada parece trabajar en la destrucción de su privilegio. Es así como al esforzarse por encontrar especialistas para sus fábricas, por realizar la orientación profesional, la clase capitalista no sólo proporciona un argumento en favor de la selección de las capacidades, sino que contribuye aun a la investigación de los medios de operar tal selección.

Volveremos más tarde sobre la cuestión de la orientación profesional, pero podemos hacer observar ahora que, bien hecha, debería: 1.º, permitir dar a cada profesión (manual o no) los trabajadores de "élite" que necesita y a cada postulante su empleo; 2.º, guiar a los mejor dotados, aptos para diversas profesiones hacia la que exija, con las mayores aptitudes especiales, el máximo de inteligencia.

Escuela única y orientación profesional anudan el problema de la selección de las "élites". ¿Cuándo y cómo deberá hacerse esa selección?

Ciertas aptitudes se manifiestan tardíamente y no es sino después de la pubertad cuando se podrá juzgar realmente, si los niños serán aptos para las escuelas superiores.

¿Deberemos, pues, hacer la selección después de 15 ó 16 años, como lo quisieran algunos?

Parece razonable creer que se deberá seleccionar en este momento, pero sería ciertamente un error creer que no se debe seleccionar más pronto. No sólo porque ciertos estudios, el latín por ejemplo, exigen que se les conozca antes, sino porque importa que antes de esa edad las "élites" no pierdan el tiempo.

En ciertas comunas de la Suiza romanda, se hace a los siete años una selección que permite dividir los alumnos de las escuelas en tres clases: anormales, retardados y normales; los buenos alumnos de las clases de normales deben recorrer el programa primario en cuatro años en lugar de cinco, aunque a los once años esa "élite" debe elegir entre la escuela secundaria que conduce a las facultades y la escuela primaria superior que se continúa mediante las escuelas técnicas.

Sin embargo, este último modo de seleccionar no nos satisface más que el primero; es mucho más favorable a los niños precoces que a los niños verdaderamente bien dotados.

¿Cómo hacer para no descartar una parte de las "élites" sin pérdida de tiempo?

Evidentemente la individualización de la enseñanza, la escuela a medida, proporcionan la mejor solución de ese problema si, además, se procede prudentemente por selecciones sucesivas y cada vez más cerradas.

Desde la edad de 6 ó 7 años se pueden separar los anormales y los retardados; una nueva selección se impone entre diez y once años, no muy severa tampoco y con una organización escolar bastante sutil para permitir corregir los resultados en caso de necesidad; en fin, no es más que hacia los quince o diez y seis años que deben colocarse las pruebas definitivas para los niños que se destinan a los estudios superiores.

Digo pruebas y no exámenes, porque los exámenes actuales tienen menos en cuenta las aptitudes reales que la memoria de los candidatos.

Toco ahí una de las dificultades de realización de la escuela única. No es sino desde hace poco que hay preocupación verdaderamente por la preparación de tales pruebas, es decir de los tests profesionales y de los tests psicológicos y no se trata sólo de reconocer las aptitudes de cada niño, sino también de conocer bien las que son necesarias para el ejercicio conveniente de cada profesión.

Todas estas cuestiones son activamente estudiadas desde hace algunos años y su solución no carecerá ciertamente de influencia obre la realización de la escuela única.

Otras causas todavía influirán ciertamente en el mismo sentido y quiero sólo señalar una cuya importancia me parece hoy todavía desconocida. La escuela se volverá cada vez más activa y en particular la actividad manual ocupará en ella un puesto cada vez más amplio. Ante todo porque, en un mundo más activo, más industrial, más científico, la escuela no puede menos de evolucionar y de apartarse de la escolástica de la edad media. Además, porque los progresos de la psicología y de la pedagogía nos demuestran hoy la importancia de la actividad y en particular de la actividad manual por el desenvolvimiento de las facultades lógicas y de la voluntad.

En consecuencia, la diferenciación de los estudios en la enseñanza primaria deberá nacer, no ya de una diferencia en los fines perseguidos, profesionales o de cultura, sino de la diferencia de las aptitudes individuales; ahora bien, ese es precisamente uno de los fines que persiguen los partidarios de la escuela única.

LA ESCUELA DEL PORVENIR

Más de un pensador ha construido esta escuela en utopía y en ucronía.

En 1891 un socialista inglés, W. Morris, publicó sus "Noticias de ninguna parte"; obra de imaginación donde encontramos un cuadro de la educación de los tiempos futuros. No hay escuelas y sin embargo "la mayor parte de los niños, viendo libros a su alrededor, consiguen leer cuando apenas tienen cuatro años". Con igual facilidad y de inmediato esos niños aprenden francés, alemán, irlandés, griego, latín, etc. No creáis que eso encierra una lengua internacional: esperanto, ido u otra. William Morris no ha pensado en eso. Sin duda alguna el socialista inglés carecía de conocimientos psicológicos serios y, desde el punto de vista que nos ocupa, su obra de imaginación es del todo fantástica.

Un anarquista belga, Elslander, ha intentado también él imaginar lo que sería una educación renova-

da. Menos fantástico que Morris, nos traza el cuadro de una escuela idílica que bautizó con el nombre de Novella. A decir verdad, Novella es una granja en la cual los niños viven activos y gozosos. Al contrario de los niños de "ninguna parte", los de Novella no aprenden a leer y a escribir antes de los diez años.

Este solo detalle del aprendizaje de la lectura nos permite comprender lo que hay de defectuoso en las obras de que acabamos de hablar brevemente. Ni W. Morris ni Elslander colocan la época del aprendizaje de la lectura en el momento más favorable; uno hace aprender a leer a los niños que son incapaces todavía de ello y el otro deja pasar el momento más favorable — de 6 a 8 años — para ese aprendizaje.

Tener mucha imaginación no basta, pues, para imaginar lo que podrá ser la escuela del porvenir. Para eso es preciso conocer los progresos que han sido ya realizados o que se realizan poco a poco cada día en todos los rincones del globo. No es por prurito de historiadores que hemos hablado de esos progresos en las páginas que preceden, sino porque su conocimiento puede ayudar a imaginar una escuela mejor.

Si la psicología del niño y la pedagogía experimental son ciencias todavía demasiado poco avanzadas para permitirnos ciertas precisiones de detalle, pueden sin embargo aportarnos una ayuda tan preciosa como el conocimiento del progreso realizado o en curso de realizarse.

Es cierto, por ejemplo, que la escuela continuará teniendo cada vez más en cuenta los intereses infantiles, que se esforzará cada vez más por ser escuela a medida, la que se adapta a cada niño, a sus gustos y a sus aptitudes. Esto nos permite pensar que las escuelas se diferenciarán cada vez más, permitiendo la selección de las "élites", la orientación profesional, como también el máximo de educación y de instrucción posible para los más mal dotados.

Desde ya y cada vez más, los educadores se esfuerzan por acrecentar el valor individual de sus alumnos cultivando su espontaneidad y favoreciendo su iniciativa.

Pero ¿cómo se podrá conseguir favorecer así esa libre expansión de las naturalezas infantiles?

Poniendo a los niños en un ambiente conveniente y asegurándoles una buena educación por la acción concertada y esclarecida de los padres y de los pedagogos.

Para el niño, el ambiente conveniente no es la ciudad. Los music-halls, los cines, la circulación, pertenecen a una civilización demasiado avanzada que no está a la medida del niño.

Lo que se requiere es un ambiente natural, viviente, que proporciona a los niños mil ocasiones de obrar sin demasiados peligros, de observar y de experimentar, donde el educador encontrará pretextos para hacer pensar, hablar, dibujar, escribir, leer, calcular, etc.

La escuela del porvenir estará en el campo, el cultivo, la cría de ganado; los paseos permitirán ver la naturaleza, observar los oficios simples, las máquinas menos complicadas, las materias primas, etc...

Decir que ese ambiente conviene más al desenvolvimiento corporal y mental de los niños, eso supone que la escuela no será una prisión, que la construcción escolar será un abrigo contra las intemperies, un taller para diversos trabajos y que la clase se dará a menudo fuera.

Penetremos en uno de esos edificios. No siendo ya el pedagogo el que vigila, manda, castiga, da lección,

nes, sino el compañero de más edad que observa a los niños para saber bien lo que les conviene, el que pone en su camino ocasiones para esfuerzos, el que estimula y arrastra en caso de ocasión, no impera más en uno de esos pupitres macizos necesarios a los peones de antes.

Aquí los alumnos son libres. Los más jóvenes prefieren trabajar solos con más frecuencia; pero los de más edad se asocian libremente y forman casi siempre pequeños grupos que se reparten una obra colectiva formando así la imagen de una sociedad en miniatura.

Esta organización viviente y libre supone un arreglo muy diverso de las clases, permitiendo los desplazamientos fáciles, porque de tanto en tanto uno u otro debe ir a buscar al maestro para pedirle ayuda o consejo, o dirigirse a uno de sus discípulos, o ir a buscar en otra parte un objeto de que tiene necesidad. Esto no es posible más que con locales vastos y variados. Se necesitan para los trabajos caseros, para lo de la madera, etc. Se escribe, se lee y se calcula así en nuestra escuela, se escucha allí también al maestro, aunque muy a menudo sea un alumno el que, habiendo hecho investigaciones a propósito de un motivo de estudio — en los libros de la biblioteca o en otra parte — expone a todos los demás el fruto de sus trabajos. Pero todo eso no es ya la ocupación principal; así, en lugar de las mesas de antes se ha dispuesto planchas sobre trípodes y cada niño tiene su propio asiento.

Hechas así las mesas no están dispuestas frente al puesto del maestro. El lugar del maestro está tanto aquí, tanto allá, pero siempre donde hay necesidad de ayudar o de estimular a alguien. Esas mesas están dispuestas de modo que su ubicación favorezca en la vasta sala la actividad tranquila de los escolares.

La sala no sólo es vasta porque debe permitir evoluciones fáciles, sino también porque, debiendo proporcionar múltiples ocasiones de actividad, encierra un rico material. No quiero decir con eso que ese material es costoso: su riqueza es su abundancia, son sus posibilidades de utilización las que lo hacen rico y precioso a mis ojos. Al contrario, las máximas mu-

rales y tantos cuadros murales que hicieron la fortuna de tantos editores han sido desterrados de nuestra casa.

Esa clase es la sala de los niños, y si los estantes soportan numerosos volúmenes, si se encuentra también algún material comprado, la mayor parte de los objetos que podemos ver allí han sido encontrados, o fabricados por los niños. La ornamentación de los muros es su obra. Ellos han encontrado la sala casi desnuda con consolas y estanterías numerosas y fácilmente accesibles. Han encontrado también algunas cajas y los grandes han contribuido también a enriquecer ese mobiliario con sus propios trabajos: clasificadores donde serán recogidas imágenes y artículos recortados en los diarios o en las revistas, cajas de cartón para las colecciones, etc... Todos esos trabajos tienen evidentemente necesidad de alguna reflexión, de dibujos, de cálculos, etc...

A veces los padres de los alumnos han aportado su contribución: el carpintero una colección de madera, el fabricante de carros una rueda, etc.; y esto ha contribuido a establecer el lazo necesario entre la escuela y la familia. La escuela, en efecto, lejos de querer suprimir la influencia familiar, se esfuerza por restituírle su pleno valor. Pedagogos y padres colaboran en la educación de la juventud.

No quiero prolongar inútilmente este estudio; pero sin embargo antes de poner el punto final y de remitir para complemento a las palabras educación, instrucción, etc., quiero atraer la atención del lector sobre un hecho. Esta escuela del porvenir que acabo de describir no es una utopía. Si, al recorrer el vasto mundo, el viajero visitase sucesivamente la Maison des petits del Instituto J. J. Rousseau de Ginebra, el Orfanato racionalista y la Escuela del Ermitage en Bruselas, el gimnasio de Bogotá en Colombia y otras escuelas todavía que se multiplican poco a poco, podría constatar que no hice más que recoger en mi cuadro de la escuela del porvenir, fragmentos de las escuelas de hoy.

Por la "infancia feliz y libre" que soñó Ferrer, no se cesa de crear escuelas y ese nombre es una razón para esperar.

(De la "Encyclopedie anarchiste", París).

ED. CLAPAREDE

LA ESCUELA A LA MEDIDA

LA DIVERSIDAD DE APTITUDES Y LAS REFORMAS QUE ORIGINAN EN LA ORGANIZACION ESCOLAR

1. — EXISTENCIA DE UNA DIVERSIDAD INDIVIDUAL

Casi no hay necesidad de demostrar la existencia en el hombre y en el niño de las diferencias de aptitudes. Saltan a la vista. Este es diestro para las operaciones del espíritu, aquél prefiere las ocupaciones manuales, uno es artista, otro matemático, etcétera.

¿En qué consisten estas diferencias? Para saberlo sería preciso conocer la estructura de las aptitudes. Y ante todo, ¿qué es una aptitud? Una aptitud es

la disposición natural a conducirse de cierta manera, a comprender o sentir con preferencia ciertas cosas, o a ejecutar ciertos géneros de trabajos, (aptitud para la música, para el cálculo, para las lenguas extranjeras, etc).

Es algo complejo. Así, la aptitud para el dibujo implica cierta habilidad motriz, estimación de dimensiones, memoria visual, comprensión de la perspectiva, sentido estético, etc.; la aptitud literaria exige memoria verbal, imaginación, juicio, etc.; y en estos "et cetera" sería necesario poner sin duda todavía muchas cualidades intelectuales o afectivas.

La diversidad de aptitudes se refiere ya sea a las variedades individuales de estos procesos elementales (tipo visual, auditivo, verbal, etc.) o a la diversidad de sus combinaciones.

Las aptitudes varían en razón de diversos factores, especialmente el *sexo* y la *edad*. No entraré aquí en la cuestión palpitante de saber si las aptitudes de los hombres y de las mujeres son equivalentes, ni examinaré tampoco cómo se modifican las aptitudes en el curso del desarrollo mental. Nos limitaremos a hablar de las aptitudes en tanto que varían de un individuo a otro.

Conviene antes de todo distinguir bien la *aptitud del gusto* (no del interés). Se puede tener gusto por un género de trabajo sin tener la aptitud necesaria. Si hay malos pintores, malos rimadores; inventores estériles (se encuentran con frecuencia en los asilos de alienados) es precisamente porque el gusto puede ir sin la aptitud. Y recíprocamente, puede haber aptitud sin gusto. Por razones de orden afectivo, un colegial toma manía a cierta asignatura para la cual tiene verdadera disposición. Este caso importa mucho que el educador lo conozca y merezca estudio especial. ¿Hasta qué punto, una enseñanza cuyos primeros elementos han repugnado al alumno a consecuencia de una torpeza del maestro, puede matar la aptitud innata?

Es preciso, pues, no confundir la ausencia real con la ausencia aparente de aptitud. Las aptitudes presentan diferencias de *cantidad* y de *calidad*. Dos individuos pueden diferir entre sí por el hecho de que uno es dibujante y el otro poeta o porque uno es *mejor* dibujante o poeta que el otro. La escuela no ignora las diferencias cuantitativas de aptitud, puesto que en los exámenes, en los concursos, da notas y puestos a los alumnos por sus trabajos. Pero desconoce generalmente la naturaleza de estos grados de aptitud, creyendo que dependen únicamente de la buena voluntad, del celo del alumno lo que no es verdad más que en casos limitados. En cambio, la escuela olvida completamente las diferencias cualitativas de aptitud y éstas son las más importantes. Sobre ellas precisamente, deseamos ocuparnos hoy.

Veamos, pues, cuáles son las diferentes clases de aptitudes que presentan los escolares. Cuestión delicada. Las observaciones que nos ofrecen las escuelas actuales no pueden, en efecto, ser recogidas más que a beneficio de inventario, puesto que por una parte nuestras escuelas reposan sobre un principio opuesto a la eclosión de las aptitudes individuales y por otra no podemos saber si la falta de aptitudes que nosotros comprobamos es real o aparente. Así, pues, si las tres cuartas partes de los colegiales detestan las matemáticas, es debido a que no tienen la célebre protuberancia, o a que se ha hecho todo lo posible por hacérselas antipáticas.

Sin embargo, de un modo general se observa cierto número de tipos mentales. Los *observadores* que tienen el espíritu vuelto hacia el mundo exterior frente a los *reflexivos*, cuya inteligencia está, por el contrario, replegada sobre sí misma; los *intelectuales* continuamente de narices entre libracos y que preguntan constantemente; los *manuales* que ante todo les gusta "construir", crear. Los intelectuales pueden a su vez subdividirse en *críticos* e *imaginativos* o en *intuitivos* (que poseen el espíritu de sutileza) y *lógicos* (que presentan el espíritu geométrico).

Ostrawald, como se sabe, clasifica los espíritus en *clásicos* (eruditos, perseverantes, de producción considerable pero lenta) y en *románticos* (originales, de reacciones rápidas). Se les puede poner más o menos en parangón con estos dos tipos que el Dr. de Maday ha descrito bajo el nombre de *trabajadores* y *combatientes*. De Maday, que durante la guerra europea era oficial en el ejército húngaro, tuvo ocasión de observar dos tipos de soldados bastante diferentes entre sí: *Pflichtsoldaten* y los *Lustsoldaten* — soldados por deber y soldados por gusto. Los primeros son buenos en la trinchera; soportan con paciencia los bombardeos, y las intemperies, guardan su calma y su disciplina. Los otros son valientes, sobre todo durante el ataque; gastan su heroísmo en un solo golpe. Se encuentran cualidades análogas entre los que luchan en el dominio del pensamiento: los "trabajadores" son más lentos, más fríos, más reservados, más tímidos; pero más concienzudos, más perseverantes, más conscientes del fin que se proponen alcanzar; los "combatientes" no trabajan bien más que cuando están entusiasmados; entonces son capaces de hacer un esfuerzo considerable; pero su trabajo no es duradero; lo hacen a días, reaccionan por sacudidas.

Desde otro punto de vista se podrían distinguir los *prácticos* y los *artistas*, los *positivos* y los *soñadores*. Y todavía desde otro punto de vista los *rápidos* y los *lentos* y también los *activos* y los *pasivos*.

Nuestro colega el profesor Ph. Guyé, en una conferencia que dió hace ya algunos años en el Instituto Rousseau, comparaba la energía humana a la energía física, y decía que es el producto de dos factores, el factor *capacidad*, representado por el conjunto de conocimientos, y el factor *tensión* que es la cualidad del carácter (voluntad, imperio sobre sí mismo) que permite al hombre poner en valor sus conocimientos. Estos dos factores pueden variar independientemente el uno del otro; cuando la tensión es más débil que la capacidad, el trabajador produce una actividad prolongada pero de débil intensidad; en el caso contrario, su actividad es intensa, pero de poca duración. El resultado objetivo puede ser el mismo en los dos casos, pero los medios para lograrlo son completamente opuestos (1).

Todas estas subdivisiones se cruzan entre sí, de modo que podemos obtener combinaciones infinitas de caracteres. Con frecuencia, difieren mucho de lo que se esperaba. El rigor lógico del matemático se une muy bien al temperamento soñador; lo mismo que la imaginación desbordante del novelista puede marchar a la par con un espíritu positivo y realista. Los ilustres ejemplos de Enrique Poincaré y de Emilio Zola, estudiados no hace mucho por el Dr. Toulouse, sirven para demostrarlo.

¿Cuáles de estas combinaciones se encuentran en realidad entre nuestros alumnos? Nadie mejor que los maestros nos lo podrían decir, puesto que han visto desfilar ante sus ojos numerosas generaciones. Pero resulta muy curioso comprobar que los maestros no han pensado casi nunca en observar sistemáticamente a sus alumnos, o si lo han hecho, en publicar el resultado de sus observaciones...

Es verdad que la mayor parte de los colegios reconocen dos grandes categorías de mentalidades, los *literarios* y los *científicos*; en nuestros establecimientos hay secciones clásicas, secciones técnicas y una cierta realidad. Pero qué burda es esta distinción se puede negar que esta distinción corresponde a la *distinción* y cuántas aptitudes diversas comprende cada

una de estas dos categorías! Por otra parte, el modo de repartir a nuestros niños entre la una y la otra depende mucho más, hay que confesarlo, de tradiciones y prejuicios sociales que de una verdadera preocupación de tener en cuenta sus inclinaciones. Y sea cual sea la sección considerada, en ella se cultiva mucho más la erudición que la originalidad.

Además de la diversidad en las aptitudes especiales, hay que mencionar la diversidad en lo que podemos llamar la aptitud general o *inteligencia global* que se determina tomando el término medio de todas las aptitudes particulares.

No todos los individuos se parecen en cuanto a la inteligencia global; unos son más inteligentes, otros lo son menos. Esta aptitud media no es desconocida por la escuela, puesto que trata de evaluarla por una cifra: "nota media del trabajo" y no hay que achacar nada a esta manera de proceder, salvo que quizás esta nota media expresa más diferencias de memoria y de aplicación, que de inteligencia verdadera. Pero lo que es sensible es que la escuela cree haberlo hecho todo, en cuanto ha puesto esta nota y establecido esta distinción. Dicha determinación constituye para ella un punto de llegada, cuando debería ser un punto de partida; a estos listos, a estos medianos, a estos débiles no los trata de diferente modo sino que les hace andar al mismo paso, lo que estorba a unos y a otros. No parece darse cuenta de que una notación no es un procedimiento didáctico; una nota baja puede algunas veces estimular el celo de un perezoso, pero en ningún caso podrá prestar ayuda a una inteligencia insuficiente.

En una palabra, la escuela ignora la diversidad de aptitud y cuando por azar se preocupa de evaluarla, lo hace sin tener en cuenta el resultado de su investigación.

2.º — NECESIDAD DE TENER EN CUENTA LA DIVERSIDAD DE APTITUDES

Pero en suma, ¿es verdaderamente necesario tener en cuenta estas diversidades individuales?

La escuela no lo ha hecho nunca. Jamás ha considerado como dignas de su solicitud más que las que se conforman con un cierto tipo esquemático, que ha creado a su imagen, es decir, un tipo monstruoso y contra la naturaleza: el alumno-medio (2).

Pero siempre ha ignorado las diferencias de tipos. En esto más que en otras cosas, quizás, es en lo que se ha mostrado como heredera fiel y ciega del pasado, puesto que el hombre medio neutro y uniforme, sin relieve, es decir, sin luz ni sombra, era el ideal de otros tiempos. En un rincón de mi biblioteca he encontrado un antiguo librito titulado "L'art de connaître les hommes", por el sieur de la Chambre, consejero y primer médico del Rey, publicado en París en 1662, con privilegio de Su Majestad. Veamos lo que nos dice en el capítulo titulado: *Todas las inclinaciones naturales son defectos*:

"Aunque hay también inclinaciones que son buenas en sí mismas y que merecen alguna alabanza, como las que se tienen por las virtudes: son sin embargo defectos que alteran la perfección natural que conviene a la naturaleza humana... Ahora bien, la perfección del hombre consiste en ser indiferente y no estar dominado por una virtud particular, es necesario que sea capaz de todas... El alma por su naturaleza no está determinada y debe ser capaz de todas las acciones... Las inclinaciones, aunque sean por las virtudes más excelentes, son defectos; no se

debe tener ninguna en particular, sino que es preciso tenerlas todas juntas".

Además, en el capítulo *Todo debe ser mediocre en el hombre*, se lee:

"La perfección del hombre no exige una imaginación demasiado viva, ni un juicio demasiado circunspecto, ni una memoria demasiado feliz: no puede tampoco sufrir esos espíritus sublimes que están siempre sumidos en la contemplación de cosas elevadas y difíciles".

Esta concepción responde todavía a las visiones de ciertos igualitarios contemporáneos, que soñando con una sociedad bien nivelada, quisieran, so pretexto de hacer justicia, cortar todas las cabezas que sobresalen. Su ideal, como el del sieur De la Chambre, es la mediocridad.

Este ideal, si viviéramos en un mundo de ideas puras, se podría defender como otro cualquiera. Desgraciada o felizmente, la observación nos muestra que en él planea en que vivimos, un individuo no da rendimiento más que en la medida en que se utilizan sus capacidades naturales y que es perder tiempo empeñarse en desarrollar en él aptitudes que no tiene.

¿No sería desperdiciar tiempo y dinero, el querer a todo trance sacar carbón de un terreno que no contiene más que hierro, o cultivar trigo en un suelo que no es apropiado más que para viñas?

El filósofo Bacon pronunció una frase muy profunda que se debería inscribir en letras de oro en todos nuestros establecimientos de instrucción pública y privada: "No se manda a la naturaleza más que obedeciéndola". Sí, es preciso obedecer a la naturaleza del niño si se quiere sacar algo de ella; esta es la condición *sine qua non*. Los domadores o adiestradores de animales se han dado cuenta de ello desde hace mucho tiempo: un conocedor de caballos no hará correr en Longchamp a un pesado percherón ni enganchará un pure sang inglés a un volquete.

El director de circo explotará en cada una de sus bestias, la aptitud que *viene* más; la más conforme a la naturaleza del animal. Sacará partido de las manos del mono, de la trompa del elefante, de la aptitud del perro para la carrera, etc. Y no ejercitará a la oca en el trapecio, ni al caballo en saltos peligrosos. Sabe muy bien que obrando así va hacia un fracaso seguro.

Los educadores — desgraciadamente no podemos decir los "conocedores de niños" — deberían tomar modelo de estos conocedores de animales.

Nuestro sistema de programas uniformes, nos lleva justamente a obligar a los niños a trabajar sobre todo las disciplinas, para las cuales no tienen aptitud natural. Precisamente el que no tiene la protuberancia de la aritmética es el que pasa las veladas haciendo problemas, de los cuales no comprende nada y como no se puede hacer todo a la vez, tiene que descuidar la composición francesa, que está quizás conforme con sus gustos innatos. En la *course au clocher* que constituye un año escolar, nuestros niños, acosados, atropellados por una especie de aprensión bien natural, dedican todas sus preocupaciones, sino todas sus energías, a las asignaturas por las que no sienten disposición particular. Se gastan en la tarea ingrata de cultivar el suelo estéril, y dejan virgen justamente el que prometía una hermosa cosecha.

La culpa del niño es quizás la de ser demasiado dócil al aceptar fácilmente este tratamiento contrario a la naturaleza. El animal no se deja manejar;

3.º — MODO DE TENER EN CUENTA LAS APTITUDES "LA ESCUELA A LA MEDIDA"

Hemos llegado a la parte constructiva. Es muchísimo más difícil construir que criticar. M. Roorda ha hecho notar con mucha sagacidad que lo que hace tan difícil llegar a un acuerdo sobre las soluciones pedagógicas es que la mayor parte de los problemas educativos admiten varias soluciones satisfactorias.

El problema que nos ocupa se encuentra precisamente en este caso. ¿Qué hacer para que las aptitudes sean respetadas y explotadas para el mayor bien de su poseedor?

Quizás no habrá nada que hacer en una escuela ideal de programas inteligentes, donde dejando más libertad a cada uno, no se presentaría la cuestión del desaprovechamiento de las aptitudes.

Pero hasta que lleguemos a esto, la cuestión sigue en pie. Las soluciones que se vienen inmediatamente al espíritu son cuatro, sin contar las combinaciones que se pueden hacer entre ellas: las clases paralelas, las clases móviles, aumento del número de secciones (clásicas, modernas, técnicas, etc.), en las escuelas de segunda enseñanza y finalmente el sistema de las opciones prestando más atención a las ocupaciones individuales de cada alumno.

1.—Clases paralelas. — Cuando el número de alumnos y el presupuesto del Estado lo permiten, se subdivide cada clase en dos; una más adelantada, para los más inteligentes, y otra más atrasada para los que les cuesta trabajo seguir a los demás. Esto es mejor que no hacer nada. Estas clases se diferencian ya en que el programa de una es reducido y se puede trabajar en ella más despacio, ya en que siendo menor el número de alumnos, el maestro puede ocuparse más de cada uno de ellos o bien porque los métodos seguidos son más intuitivos. Este sistema tiene la ventaja de no ser pura creación del espíritu. Existe ya en Mannheim, especialmente desde hace unos veinte años y da buenos resultados (3).

En Zurich, gracias a la iniciativa de M. Hans Hosli, profesor de francés, se organizaron en 1915 en las escuelas de segunda enseñanza, clases paralelas que según M. Hosli rinden grandes servicios. En una de las clases (clase A) se siguen métodos más abstractos, y en la B métodos más concretos. Los alumnos son repartidos amistosamente entre los profesores interesados, teniendo en cuenta lo más posible, al hacer el reparto, más bien las diferencias cualitativas del espíritu que las diferencias cuantitativas de capacidad de trabajo (4).

Según me han dicho resulta tan interesante tratar con los alumnos de la clase B como con los de la categoría A. Aquellos manifiestan una inteligencia más práctica, están más cerca de la vida, y son con frecuencia más ingeniosos que sus camaradas reputados como "más listos".

Yo creo que ensayos de este género se podrían intentar inmediatamente, sin que sea necesario cambiar ninguna ley ni ningún reglamento, a condición únicamente de que dos maestros de clases paralelas, o dos maestros especiales funcionando en las mismas clases, se entendiesen entre sí, como se hizo en Zurich; para repartirse los alumnos según sus capacidades. Supongamos, por ejemplo, que dos maestros, dando cada uno tres horas de lección en una clase desdoblada, el de matemáticas y el de alemán, verbalmente se ponen de acuerdo para tener sus lecciones a las mismas horas del día. En lugar de dar dos veces sus tres lecciones a dos clases de capacidades

mezcladas, cada uno de ellos dará tres horas a los alumnos avanzados de las dos clases que se reunirán para su lección, y tres horas a los alumnos débiles también reunidos. Así mientras el profesor de matemáticas trabaja con los primeros, el de alemán trabaja con los segundos y viceversa. De este modo se ha hecho en Zurich y el ensayo ha sido coronado por el éxito. No obstante, se puede hacer la objeción de que los fuertes en aritmética no tienen que ser necesariamente fuertes en alemán y que un reparto racional en dos grupos no se podrá hacer más que en este caso.

El Congreso pedagógico de 1917, al cual me he referido anteriormente, expresó su deseo en favor de un ensayo de agrupación de alumnos por capacidad: "La promoción debe esforzarse en agrupar en una misma clase a los niños que hayan alcanzado relativamente el mismo desarrollo intelectual... Sería conveniente que los departamentos de Instrucción pública hicieran la prueba del sistema segundo en las escuelas de Mannheim".

Han pasado doce años y no se ha ensayado nada, lo cual es verdaderamente sensible. Con muy poco gasto se hubiera podido hacer. Y aun suponiendo que no diera el resultado que se esperaba, seguramente no habría hecho mal a nadie y quizás hubiera sugerido alguna otra innovación, puesto que lo propio de todo experimento es enseñar siempre algo, aun en el caso de no confirmar la hipótesis que se le había sometido.

Por lo demás, me parece que la creación de clases para fuertes y débiles resolvería insuficientemente el grave problema de las aptitudes. Importa más, en efecto, diferenciar a los niños, según la variedad de sus aptitudes que por la cantidad de su capacidad de trabajo. Convendría sustituir la clasificación cuantitativa por una cualitativa. La escuela actual quiere siempre jerarquizar; lo que importa ante todo es diferenciar. Esta idea fija de la jerarquía proviene del empleo de los diversos sistemas usados para aguijonear a los escolares: buenas o malas notas, puestos, castigos, concursos, premios... Naturalmente, en la escuela de mañana todos estos expedientes serán desechados o por lo menos no tendrán la importancia de antaño. El interés, he aquí la gran palanca que sustituirá a todas las demás.

Ha llegado el momento de sustituir la pedagogía de una dimensión que coloca a todos los alumnos en fila india y en una sola línea, por una pedagogía de dos dimensiones, que al lado de las diferencias indudables en la capacidad del trabajo tenga en cuenta sobre todos los diversos tipos de aptitudes, tipos que deben estar colocados en la misma fila y de ningún modo unos detrás de otros.

El modo como se lleva a cabo esta clasificación jerárquica es por lo demás de lo más discutible. Se sienta, en principio, que ciertas asignaturas tienen una importancia primordial, o se da a las notas obtenidas por algunas de ellas un predominio multiplicándolas un cierto coeficiente escogido de un modo arbitrario. Y permitidme (en recuerdo de la encantadora conferencia que nos dió el Sr. Roorda), leeros la siguiente divertida fantasía que él ha publicado recientemente en la "Tribuna de Lausanne":

"Los pedagogos chinos — esto no asombrará a nadie — emplean un medio muy complicado para saber si deben conceder a tal de sus alumnos el derecho de proseguir los estudios que le pondrán en disposición de ejercer, más tarde, la profesión de dentista. Cuando el alumno tiene diez y seis años cumplidos, se calcula la media aritmética de las notas que ha

obtenido durante los doce últimos meses en sus lecciones de chino. Del mismo modo se procede con todas sus notas de geografía, historia, matemáticas, religión, economía política, dibujo, baile y trombón de varas.

Cada una de estas medias aritméticas se multiplica por uno de los números 5, 4, 3, 2, ó 1. Sea, por ejemplo, el multiplicador 3 para la historia y el multiplicador 1 para el dibujo. Después se suman todos los resultados obtenidos. Si el total de esta adición es inferior a 266, el alumno tiene que quedarse un año más en la escuela; es decir, que se abrevia un año su existencia de dentista.

Los pedagogos chinos se afilian además en dos campos opuestos: los partidarios del profesor Dzinun, que multiplica por 3 la nota de geografía y por 2 la de matemáticas; y los partidarios del profesor Lahitu, que lo hace a la inversa.

Como se podía prever, los pedagogos de nuestro país proceden de una manera mucho más racional. En primer lugar, han renunciado en todo tiempo a la enseñanza del chino. Opinan, con razón, que un futuro veterinario puede contentarse con estudiar latín ocho años seguidos. Pero, sobre todo, donde se muestran más serios que sus colegas del Celeste Imperio es en la manera de enseñar el francés a sus alumnos. De una parte, consideran la composición y el dictado; y en otro grupo ponen la gramática, la recitación, análisis lógico y la lectura. Son lo suficientemente razonables para comprender que la importancia de la composición es a la de la lectura como 2 es a 1; y en definitiva, les basta efectuar nueve adiciones, nueve divisiones y una multiplicación para reconocer que el joven Roberto no merece en francés más que la nota 6,392. Y como esta nota combinada con las otras (calculadas según el sistema Bolomais) no da más que una media de 6,499, el alumno Roberto se tendrá que quedar un año más en los bancos de la escuela antes de suceder a su papá, el veterinario. He aquí por qué nuestras vacas están tan bien cuidadas".

Ya que hablamos de notas y medias, permítaseme atraer la atención de las autoridades competentes sobre el procedimiento verdaderamente extraño que se emplea para calcular las medias en nuestras escuelas. Se pretende medir la capacidad y se falsea de una manera imperdonable el resultado de esta determinación.

Hace algunos años uno de los alumnos más brillantes del Instituto de Ginebra, cayó enfermo con escarlatina en el momento de los exámenes de junio, y no pudo efectuarlos. ¿Saben ustedes las cifras que le dieron por estos exámenes no verificados? Todo ceros. Como sus notas mensuales eran muy elevadas, estos ceros no hicieron descender la media aritmética, hasta el punto de impedirle pasar, y prácticamente el incidente no tuvo consecuencias más molestas. Pero ¿qué pensar del procedimiento? Yo lo encuentro escandaloso. ¿Cómo una institución como el Instituto, que enseña a sus alumnos a calcular medias y que intenta despertar en ellos el respeto a la verdad científica, se permite falsear una media reemplazando por ceros medidas que no han sido tomadas. ¿Qué se diría de un físico encargado de determinar la temperatura media de una localidad y que en pleno verano contara cero grados cada día que no haya podido tomar su observación, porque estaba enfermo o por haberse roto su termómetro?

Este modo de obrar no es un escándalo solamente desde el punto de vista matemático común. La probabilidad de que un alumno que es el primero de su clase obtenga cero en todos sus exámenes es do

tal manera infima que admitirlo es sencillamente absurdo. Además, no se comprende bien por qué, si se quiere a todo trance dar un número a una medida que no ha sido tomada, se ha de escoger precisamente la cifra más baja. Si en la duda se pusiera la nota del centro, por ejemplo 3 sobre 6, claro que no estaría más justificado desde el punto de vista del rigor matemático; pero disminuiría al menos el grado de desviación probable y el error cometido. Esto tendría además la apariencia de cierta neutralidad moral con respecto al escolar ausente. Mientras que poner un cero hasta que se pruebe lo contrario, ¿no es reconocer implícitamente que el alumno es un reo, como decía M. Roorda? Menos que un reo, puesto que a éste se le tiene por inocente hasta que se demuestre que es culpable, mientras que un colegial es considerado a priori como nulo hasta que haya probado no merecer esta indignidad.

Se pretende suprimir los exámenes. Pero las pruebas mensuales subsistirán y no se deberá poner un cero al alumno que no se haya presentado este día. Todavía una vez más, reemplazar una observación no tomada por un cero, es hacer una verdadera falsificación de una media y causar un perjuicio moral al alumno. Esta práctica no hace honor ni al espíritu de geometría, ni al espíritu de finura de la institución que lo emplea.

Perdón por esta digresión y volvamos a nuestras aptitudes.

2.—*Clases móviles.* — Se llama así al sistema que permite a un alumno seguir en las diversas asignaturas, lecciones de grados diferentes. Por ejemplo, un alumno que esté fuerte en aritmética y flojo en latín, seguirá la aritmética con los alumnos de tercer año y el latín con los de segundo. Este sistema (muy racional, sin duda) lo emplean con éxito en algunas escuelas nuevas, pero ofrece dificultades de aplicación, de horario, de promoción. No se debe recurrir a él, creo yo, más que cuando no pueda ser preferido otro más sencillo.

3.—*Secciones paralelas.* — Este régimen existe en numerosos institutos, en el nuestro especialmente, donde tenemos secciones clásicas, real, técnica, pedagógica, y a la par del Instituto escuelas profesionales de artes y oficios, de comercio, etc.

Esta diversidad ofrece, sin duda, posibilidades de elección que podrán beneficiar la cultura de capacidades especiales.

Pero se trata más bien de direcciones diferentes de estudios que conducen a distintos fines que de vías abiertas al desarrollo de las aptitudes individuales.

Dentro mismo de cada sección encontramos aptitudes diversas que no encuentran en ellas los medios de expansión que les sería precisos. ¿Qué hacer en este caso, multiplicar el seccionamiento? Además de las dificultades administrativas que resultarían de ello, no se resolvería el problema: De una parte, esta multiplicación, por muy lejos que se llevase, no respondería a todos los desiderátums individuales; por otra parte, y especialmente lo que hemos dicho al principio, demuestra que el problema de las aptitudes sobrepasa considerablemente al de los programas. La aptitud, en efecto, no está únicamente caracterizada por la preferencia por ciertas ramas de estudio, sino también por la manera de cultivarlas, por el modo de trabajar.

4.—*Opciones.* — Los diversos métodos que acabamos de examinar brevemente no satisfacen más que a medias el desiderátum que pone a nuestras conciencias de educadores, la existencia de las aptitud-

des. ¿Qué hacer para que cada tipo mental individual saque de la escuela el máximo de beneficio que tiene derecho a esperar? El problema parece desesperado. Hecha la escuela para el término medio, ¿podrá alguna vez tener en cuenta los casos individuales?, y sin embargo es imposible tener una escuela para cada niño.

No obstante, hay que resolver este problema, pues en definitiva, en nuestras sociedades, el individuo es el todo. En interés mismo de la colectividad, es preciso que el individuo sea capaz del mayor rendimiento posible.

¿Cómo haremos, pues, para realizar lo que yo llamé ya en una conferencia de la Sociedad médica (en 1901) "la escuela a la medida"? Y ya que pronuncio esta frase, que ha sido frecuentemente repetida, quisiera deshacer un error: se ha creído algunas veces que por la escuela a la medida entendía yo una escuela en la que se medía a los alumnos! Casi no es necesario decir que estas palabras significan simplemente una escuela adaptada a la mentalidad de cada uno, escuela que esté tan bien acomodada a las formas de espíritu como un vestido o un calzado a la medida lo están al cuerpo o al pie.

Cuando un sastre hace un traje — escribía yo en 1905 — lo ajusta a la talla de su cliente, y si éste es gordo y bajo no le impone un traje demasiado estrecho so pretexto de que es la largura correspondiente, en la regla, a su altura. El zapatero que hace un zapato empieza por trazar sobre un papel el contorno del pie que debe calzarse, y toma nota de las particularidades y de las deformaciones. El sombrerero adapta sus sombreros al mismo tiempo a la forma y a la dimensión de los cráneos.

Por el contrario, el pedagogo viste y calza a todas las inteligencias de la misma manera. No hay más que ropa hecha, y sus estantes no contienen la mejor variedad; tienen algunos números de tamaño, es verdad, pero siempre el mismo corte. Así entre los alumnos de nuestra escuela, se ven algunos que están ahogados en los repliegues de un programa demasiado inmenso para sus débiles aspiraciones y sus capacidades problemáticas y se enredan a cada paso en los faldones que arrastran de este uniforme que no consiguen llenar ni hasta arriba ni hasta abajo, mientras que otros están encerrados en una disciplina demasiado estrecha que impide el justo desarrollo de su personalidad intelectual o moral, de suerte que no pueden permitirse un solo movimiento sin hacer saltar un botón.

¿Por qué no se tendrá para la inteligencia las mismas consideraciones con que se rodea el cuerpo, la cabeza, los pies, etc.? (5).

Pues bien, como no se puede tener una escuela para cada niño o para cada tipo mental, el sistema que realizará el máximo del desiderátum de la escuela a la medida, será el que permita a cada alumno agrupar lo más libremente posible los elementos favorables al desarrollo de sus aptitudes particulares. Este sistema es el de las opciones.

En estos últimos tiempos se ha empezado a preconizarlo en varios sitios. Y me parece ser el régimen del porvenir.

Dire que en dos palabras cómo entiendo la cuestión, especialmente para las clases superiores de los institutos. Desde luego disminuir notablemente el número de horas obligatorias de clase por semana, lo que dejará tiempo para las diversas combinaciones que se intentan realizar. Digamos veinte horas por semana.

Esta es la dosis admitida en los liceos franceses y

me parece completamente suficiente. Sobre poco más o menos la mitad de estas horas de lecciones serán comunes a todos los alumnos y deben ser reservadas a la enseñanza del programa mínimo, elementos o fundamentos de cada disciplina. Las otras diez horas que cada alumno está obligado a tomar las podrá escoger y combinar a su gusto entre las que figuran en el horario general (como se hace en las universidades).

Estas lecciones libremente escogidas serán complemento de cursos generales, o de estudios especiales, o también lecciones de ejercicios en los cuales se profundizará en ciertas enseñanzas. No entro aquí en detalles, basta con atraer sobre el principio del sistema la atención de los hombres competentes (6).

¿Se hará a este proyecto la objeción de descuidar la cultura general? ¡La cultura general! Este es otro problema interesante y un poco confuso que merecía ser tratado aparte. Imposible tratar de ello ahora. Notemos que al término de cultura general se le da dos sentidos un poco diferentes: para unos la cultura general es el minimum de conocimientos que debe poseer un hombre culto, minimum necesario para no encontrarse desorientados cuando sale de su especialidad. Para otros, la cultura general es una cultura que se dirige a todas las funciones del espíritu, a las funciones de la reflexión y de la crítica tanto como a la imaginación y el lenguaje, a los sentimientos estéticos, etc. Valdría más decir en este caso: "Cultura intelectual".

Ahora bien, el sistema de las opciones no perjudica a ninguna de estas dos concepciones de la cultura general.

El programa minimum previsto asegura la adquisición de estos conocimientos comunes que deben formar una especie de lazo espiritual entre los hombres de un mismo medio y de una misma generación (se podría también discutir sobre la cuestión de saber si en efecto son los conocimientos escolares los que forman lo esencial de este patrimonio común, o si este lazo espiritual depende más bien de los conocimientos no escolares, sino adquiridos de día en día por la lectura de periódicos y libros, por el teatro, conversaciones, etc. Pero dejemos esto por el momento).

El desarrollo de las aptitudes especiales no perjudica de ninguna manera a la cultura intelectual. Puesto que la inteligencia, es decir, la capacidad de resolver problemas nuevos, de imaginar hipótesis, de verificar estas hipótesis, es siempre la misma en el fondo de todos los pasos que da nuestro espíritu.

Hace falta tanta inteligencia para traducir un texto latino como para resolver un problema de geometría. Los únicos que varían son los materiales con los que trabajan esta inteligencia. Pero el mecanismo de ésta es el mismo en los dos casos.

Es muy frecuente la creencia, e importa mucho disipar este prejuicio, que aun está muy arraigado en muchos espíritus escogidos, que ciertas asignaturas tienen una virtud propia como agente de desarrollo de ciertas facultades mentales; así las matemáticas desarrollarán el raciocinio, la composición francesa, la imaginación, las ciencias naturales, la observación, etc. Pero la observación, la imaginación, el raciocinio intervienen en todo. ¿No hace falta un gran rigor para encadenar sin contradicción las peripecias de una novela o de un drama, y no juega un papel de primer orden la imaginación en las matemáticas?

Lo que ocurre es que los diversos individuos no son igualmente aptos para desplegar su inteligencia en

estos dominios. Esta inteligencia que es la misma en su mecanismo profundo, tal individuo no podrá aplicarla más que a problemas literarios, tal otro únicamente a problemas filológicos, un tercero sólo a problemas de álgebra. ¿Por qué? Lo ignoramos; pero el hecho existe y es lo que importa ante todo para nosotros en este momento.

Cada una de estas diversas disciplinas es como un medio apropiado a la realización de los procesos intelectuales. Píed a Henri Poincaré que escriba una novela de aventuras; de repente sus facultades más brillantes se encontrarán como paralizadas; píed a un Zola que ponga su perseverancia incansable al servicio de un problema de trigonometría, y el fracaso será seguro. Es como si se pidiera a ciertos seres moverse en medios para los que no han sido hechos. Las aptitudes se presentan aquí como órganos adaptados a un medio particular. Un pez no puede nadar sobre la tierra, como tampoco un conejo puede correr sobre el agua. Y sin embargo, la función de la natación y la de la carrera es la misma en los dos casos; siempre es la locomoción. Pero según los medios, son necesarias aptitudes especiales para realizarla.

Tampoco pueden nuestros niños desplegar su inteligencia más que en un medio favorable capaz de poner en actividad esta inteligencia. Vemos, pues, que un régimen como el de las opciones, que respeta las aptitudes y estimula las virtualidades, lejos de perjudicar a la cultura intelectual, aparece, por el contrario, siendo su condición necesaria.

Creemos, pues, lo antes posible un medio favorable que permita a cada uno dar su maximum y dar rienda suelta a su personalidad.

Y no olvidemos que trabajando por el individuo, desarrollando sus capacidades, su originalidad, dando valor a sus fuerzas y a sus riquezas latentes, trabajamos también y quizás principalmente por la sociedad.

(1) Véase el *Intermédiaire des Educateurs*, Ginebra, mayo 1913.

(2) A veces, es cierto, la escuela parece presuponer en el niño cualidades sobrehumanas, como una pasión innata por las cosas aburridas, una capacidad de trabajo infatigable, etc. Pero la práctica no se presta apenas a las necesidades intelectuales de los espíritus originales y verdaderamente por encima del tipo medio. Por esto es por lo que la mayor parte de los grandes hombres han conservado un recuerdo amargo de su estancia en la escuela. Un amigo mío, profesor en Neuchâtel, me ha contado que a él le castigaban muchas veces porque estando muy fuerte en latín, leía "adelantado" durante las lecciones de traducción, en lugar de "seguir", es decir, de ponerse al paso del desgraciado compañero llamado a descifrar el texto.

(3) En otras ciudades de Alemania, como en Charlottenburg, Hamburgo, Breslau, en estos últimos años se han creado escuelas o clases para niños, bien dotados (Begabenschulen, Sondern Klassen für hochbegabte Volksschulkinder).

(4) Véanse para todo detalle de la iniciativa sobre Zurich, los artículos publicados por M. Hoell en el *Pädagogischer Beobachter*, Zurich, abril 1916.

(5) *Psychologie de l'enfant*, Genève, 1905, pág. 73.

(6) Quisiera, sin embargo, hacer observar que la disminución del número de lecciones permitiría dar más importancia a los trabajos individuales. Debería haber en nuestros colegios grandes salas de trabajos con bibliotecas, diccionarios, colecciones, etc., que los alumnos puedan consultar libremente. Un maestro especial se encargaría de esta biblioteca y daría a los trabajadores los consejos y las direcciones que reclamasen. Muchos muchachos no encuentran en su casa la tranquilidad necesaria para un trabajo personal fructuoso y sería natural que la escuela les diese amplitud asílo.

Libros y folletos publicados por la Editorial LA PROTESTA

MAX NETTLAU.—

"Miguel Bakunin, la Internacional y la Alianza en España" 1886-1873	\$ 0.50
Edición especial, papel pluma	" 1.—
Encuadernado en tela	" 2.50
"Errico Malatesta". — La vida de un anarquista. Traducción de Diego Abad de Santillán	" 1.20
Edición especial, papel pluma	" 2.—
Encuadernado en tela	" 3.50
"Fernand Pelloutier y el sindicalismo"	" 0.15

RUDOLF ROCKER.—

"Johann Most, la vida de un rebelde". Prólogo de A. Berkman. Dos tomos. Precio de cada tomo	" 1.50
"La maldición del practicismo"	" 0.10

RUDENKO.—

"En Ucrania. — La sublevación popular y anarquista". — Trad. del ruso por J. Company	" 0.15
--	--------

JAMES GUILLAUME.—

"Miguel Bakunin" (Noticia biográfica)	" 0.20
---	--------

MIGUEL BAKUNIN.—

(Obras Completas)

I "La Revolución Social en Francia". — Tomo primero. Prólogo de Max Nettlau. Traducción de D. Abad de Santillán	" 1.50
II "La Revolución Social en Francia". — Tomo segundo. Prólogo de Max Nettlau	" 1.50
III "Consideraciones filosóficas". — Prólogo de Max Nettlau	" 1.50
IV "Dios y el Estado". — Prólogo de Max Nettlau	" 1.50
Los mismos, encuad. en tela ..	" 3.50

ERRICO MALATESTA.—

"Anarquía"	" 0.20
"En el Café". — Traducción de D. A. de Santillán. Prólogo de L. Fabbri ..	" 0.30
"En Tiempo de Elecciones"	" 0.10

PEDRO KROPOTKIN.—

"Palabras de un Rebelde"	" 1.—
"Conferencias. I) El Estado, su rol histórico. — El Estado Moderno" ..	" 0.50
Encuadernado en tela	" 1.50
"A los jóvenes"	" 0.10

LUIS FABBRI.—

"Cartas a una mujer sobre la anarquía"	" 0.50
Encuad. en tela	" 1.50
"Influencias burguesas sobre el anarquismo"	" 0.20

C. LOMBROSO y R. MELLA.—

"Los anarquistas" (Estudio y réplica) ..	" 1.—
--	-------

NIDO, ROCKER y NEMO.—

"Nacionalismo y anarquismo"	" 0.20
-----------------------------------	--------

SEBASTIAN FAURE.—

"Mi Comunismo" (La felicidad universal)	" 2.—
Encuadernado en tela	" 3.50
"Temas Subversivos"	" 1.50

También se vende en folletos, a 10 centavos cada uno, con los siguientes títulos:

La falsa redención. — La dictadura de la burguesía. — La patria de los ricos. — La podredumbre parlamentaria. — La moral oficial y... la otra. — La mujer. — El niño. — Las familias numerosas. — Los oficios odiosos. — Las fuerzas de la revolución. — La conmoción revolucionaria. — La verdadera redención.

J. DEJACQUE.—

"El Humanisferio". — Prólogo de Max Nettlau y Eliseo Reclus	" 0.50
---	--------

WILLIAM MORRIS.—

"Noticias de ninguna parte"	" 1.—
-----------------------------------	-------

NICOLAI GOGOL.—

"Almas Muertas" (2 tomos)	\$ 2.—
---------------------------------	--------

ELISEO RECLUS.—

"A mi hermano el campesino"	" 0.10
"La anarquía y la iglesia"	" 0.10

JUAN CRUSAO.—

"Carta Gaucha". 7.ª edición	" 0.10
-----------------------------------	--------

D. A. DE SANTILLAN.—

"La jornada de seis horas". — Sobre el desenvolvimiento técnico y su influencia en el mercado del trabajo ..	" 0.10
--	--------

AGUSTIN SOUCHY.—

"La Ucrania revolucionaria". (Resultado de un viaje de estudio desde el mes de abril a octubre de 1920) ..	" 0.30
--	--------

S. RADOWITZKY.—

"La voz de mi conciencia"	" 0.10
---------------------------------	--------

VARIOS.—

"Certamen Internacional de LA PROTESTA". — Un volumen en 4.ª, encuadernado en tela	" 2.—
--	-------

ANSELMO LORENZO.—

"El derecho a la evolución"	" 0.10
-----------------------------------	--------

ANA M. MOZZONI.—

"A las hijas del pueblo"	" 0.10
--------------------------------	--------

JOHANN MOST.—

"La Peste Religiosa"	" 0.10
----------------------------	--------