

Dewey=Montessori

La Educación Chilena en los últimos años

ECUATORIANA DE EDUCACION

NO. 23



-0003

S U M A R I O

	Págs.
· EMILIO UZCATEGUI. — John Dewey y María Montessori	3
· G. ALFREDO JACOME. — John Dewey: el paisaje y el hombre	9
· EDMUNDO CARBO. — La Filosofía Pragmatista de John Dewey y la Educación	16
· JULIO TOBAR. — La siembra de John Dewey en la Escuela Primaria	25
· HUGO L. ALBORNOZ C. — La educación democrática preconizada por John Dewey	32
· LIGDANO CHAVEZ. — La Filosofía de John Dewey	41



· RAFAEL ALVARADO. — Discurso pronunciado en el acto de home- naje a María Montessori	53
· LUIS F. TORRES. — Evocación de la Dra. María Montessori	60
· BLANCA MARGARITA ABAD de VELASCO. — Las ideas pedagó- gicas de María Montessori	69
· MARIA LEONOR SALGADO de CARBO. — Los ejercicios sensoriales en el Método Montessori	78
· LIGIA de BUCHELI. — El Método Montessori, su influencia en los Jardines de Infantes	90



· AMANDA LABARCA A. — La Educación Chilena en los últimos años	95
· EMILIO UZCATEGUI (Discurso). — La Enseñanza de las Ciencias Exactas	135
· JAIME TORRES BODET (Discurso). — Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura	147
Honrosísima apreciación de la Revista hace un prestigioso educador	162

R 3-0003
1952
N: 23
4-1

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

PUBLICADA POR LA
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

NUMERO 23



QUITO-ECUADOR
Av. 6 de Diciembre 332. Apartado 67



JOHN DEWEY, el más alto filósofo y educador de América

77-4431-2009

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

ORGANO DE LA SECCION DE CIENCIAS FILOSOFICAS Y DE LA
EDUCACION DE LA CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Año VI | Quito, Setiembre y Octubre de 1952.

No.
23

John Dewey y María Montessori

Dos grandes figuras desaparecidas

Emilio UZCATEGUI.

Dos pérdidas de magnitud ha sufrido la educación en el presente año, con el fallecimiento del genial filósofo y educador norteamericano John Dewey y de la doctora italiana María Montessori, apóstol de la escuela científica y renovada.

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION rinde su tributo de admiración a estas dos nobles figuras dedicándoles a su vida y su obra la presente edición.

* * *

John Dewey, después de una vida casi centenaria, baja al sepulcro en un momento oportuno para no caer víctima de las suspicacias de esta hora de inquietudes trastornadoras del criterio y en que los hombres buscan enemigos aún en quienes al través de su vida límpida, franca y sin desdoblamientos merece-

rían estar ajenos a toda sospecha. La psicosis de guerra que lleva a la mente a terribles ofuscamientos lo habría arrollado y conducido al mundo de los réprobos, por mucho que los mismos comunistas, lo han combatido tildándolo de **filósofo decadente del imperialismo** y de pretender **reconciliar a los trabajadores con su condición de explotados**. Pues no hay que olvidar que las ideas educativas y filosóficas de Dewey caen dentro de aquéllas que originaron libros como **"The Pasadena Story"** y **"American Education Under Fire"** y a las cuales se refirió la distinguida educadora americana señorita Helen Brell, en su conferencia sobre "Educación para un vivir democrático" cuando hacía referencia a que grupos reaccionarios las consideraban como subversivas.

Dewey, el filósofo que abarcó con profundidad y talento las más extensas y variadas áreas del pensamiento filosófico, hubo de ocuparse en más de uno de sus múltiples libros, del problema moral. Consecuente con su método y construcción científicos, no pudo ni quiso ser dogmático ni teológico; sus puntos de vista éticos son progresistas, evolutivos, de raigambre científica, de severa crítica.

No admite la objeción que se le hiciera de que en la naturaleza de la conducta haya algo que impida utilizar los métodos lógicos, lo que implica aceptar que de los juicios morales no se puede extraer o derivar otros válidos. Las proposiciones científicas se refieren a condiciones genéricas; los juicios éticos, a actos individuales, dicen sus opositores y añaden que no puede haber continuidad de la experiencia moral. Pero Dewey refuta ampliamente este pensar apriorístico y dogmático, aún para lo moral y sostiene que los juicios científicos y los éticos tienen los mismos caracteres lógicos en cuanto se refieren a casos individuales y a actos. Defiende que es posible llevar la investigación en ética en forma de alcanzar proposiciones universales, lo que equivale a decir, que hay un tratamiento científico de la ética. "La importancia de las proposiciones generales en la ciencia no es una razón para admitir —alega— una diferencia entre su lógica y la de un

tratamiento científico de la conducta". Y añade: "identificado el juicio científico con el acto ya no hay razón para mantener la diferencia entre la lógica de las ciencias aceptadas como tales y la conducta".

Su defensa de la posibilidad efectiva de que la ética puede construirse al amparo de los métodos científicos va más allá y concuerda con el genial proyecto del gran pensador argentino José Ingenieros de llegar a elaborar un sistema moral sin dogmas.

Prosigue Dewey. La ciencia según el concepto común es "un cuerpo sistematizado de conocimientos", el que entraña, por una parte actividades intelectuales tales como observación, descripción, comparación, inferencia, experimentación y prueba, y por otra una propiedad que reside en los hechos ordenados. Lo científico incluye ambos aspectos. Hacer un estudio científico significa métodos regulares de controlar la formación de juicios relativos a un objeto, realizar una ordenación de juicios que garantice el control de su formación. Todo lo cual se puede hacer en la construcción ética.

Quejándose de que todavía los filósofos quieren mantener la moral ligada al cielo y queriéndola hacer descender a la tierra, como otrora hicieran otros filósofos con los demás problemas filosóficos escribe, en una de sus últimas obras, **Problems of Men**: "En la situación actual los métodos científicos tienen eficacia en la determinación de las condiciones económicas concretas en que vive la masa de los hombres, pero no se utilizan para establecer, en forma libre y sistemática, los fines morales y humanos presentados por condiciones prácticas cada vez más importantes, el estado real de los fines y valores. De aquí que las cosas más importantes queden para la decisión de la costumbre, el prejuicio, los intereses de la clase y las tradiciones incorporadas a las instituciones, cuyo resultado son, en su mayor parte, determinados por el poder superior que se halla en posesión de los que administran estas cosas".

Y más adelante: "En una época tan perturbada como la ac-

tual, una filosofía que niega la existencia de medios naturales y humanos de determinar los juicios acerca de lo que es bueno o malo, trabajará en favor de quienes aseveran poseer resortes sobrenaturales y sobrehumanos de determinar en forma infalible los fines últimos, sobre todo cuando pretenden poseer los medios prácticos para asegurar a quienes creen en las verdades que ellos profesan el logro de los bienes últimos”.

He querido detenerme un poco para analizar este escabroso aspecto, el de la moral deweyana, por ser el que menos se ha divulgado. En el campo de la pedagogía ha dado también muchos motivos para que se pudiera ejercer discriminación ideológica sobre él. Opuesto diametralmente a las concepciones de Hutchins, hace burla del sistema preconizado por este reputado educador y dice: “Si se la considera prácticamente, la idea de que pueda obtenerse alguna clase de educación mediante la selección de, más o menos, un centenar de libros, es risible. Una cosa es que un adulto lea, relea y digiera con calma durante toda una vida un metro y medio de biblioteca; y otra bien distinta es que estos libros sean condensados en cuatro años y suministrados a dosis fijas”.

Con estas maneras de pensar, de continuar viviendo y de haber salido en viaje al exterior se exponía a que no se le permitiera el regreso a su propia tierra para cuya gloria tanto trabajó.

* * *

La trayectoria ideológica de María Montessori con respecto a Dewey, es muy diferente; aunque los dos educadores coinciden bastante en los aspectos psico-pedagógicos y en muchas consecuencias prácticas para la realización de una nueva escuela, estructurada conforme a mandamientos científicos y comprobados.

Su sincero catolicismo, jamás le pudo traer a la Dra. Montessori, dificultades ni sospechas. Al contrario, en buena parte contribuyó a la difusión de su sistema de educación. Su obra, qui-

zá capital, en que expone los pormenores de sus concepciones y prácticas pedagógicas lleva la sanción papal y su misma autora reconoce que "el título del libro adquirió importancia histórica desde el momento en que el Sumo Pontífice Benedicto XV lo copió de su puño y letra cuan largo era para dar una prueba de su aprobación y benevolencia para con este método educativo". He aquí las propias palabras pontificales: "Sea la bendición apóstólica prenda de las gracias y favores celestiales que imploramos para que sea fecundo en bienes el Método de la Pedagogía Científica Aplicado a la Educación de la Infancia en las Casas de los Niños".

Además, en esta obra hay un interesante capítulo destinado a la Educación Religiosa. En él, por un lado declara que hay un paralelismo completo entre el sistema denominado Montessori en general y la educación religiosa y en él se describe, por otra parte, las formas de realización de la educación religiosa en los párvulos, mediante construcciones especiales como la Iglesia de los Niños, altares pequeños y muchos objetos rituales en miniatura. "De esta manera, dice, los niños, desde su más tierna infancia, viven, por decir así, en la Iglesia y adquieren insensiblemente un conocimiento en materia de religión verdaderamente extraordinario con relación a su edad". Y no sólo es esto. Buscó y halló igualmente la forma de relacionar los trabajos campestres con la enseñanza religiosa. "Discurrí que sería muy bonito y digno que los niños cultivasen el trigo y la uva destinados a formar las Especies Eucarísticas y aplicar a las alegres labores del campo la actividad religiosa de los pequeñuelos", anota.

* * *

No obstante cuanto llevamos dicho, hay una zona de confluencia entre los dos ilustres educadores. Ambos fundaron establecimientos a los que dieron vida para experimentar y someter a prueba y modificación sus ideas y principios pedagógicos y metodoló-

gicos. Ambos creyeron en la necesidad de dar oportunidades al niño para que sus actividades se desarrollen libremente. Ambos, preocupándose de los detalles que permiten las realizaciones de la escuela renovada, se pronunciaron contra los tradicionales bancos escolares. Ambos consideraron al niño como el epicentro de la función educativa. Ambos atienden más a las necesidades presentes del niño que a las expectativas de la vida adulta. Ambos, siguiendo la inspiración de Kant, creyeron que la pedagogía tiene que ser científica o no ser nada.

John Dewey: el paisaje y el hombre

G. Alfredo JACOME

John Dewey es, sin duda alguna, uno de los autores de la "Revolución Coperniana" en la Pedagogía. Por él, y por su luminoso pensamiento filosófico, el centro de gravitación del universo educativo ha venido a ser, definitivamente, el niño.

Exégeta genial de la estructura socio-económica de la época en que le tocó vivir, su mérito consiste en haber plasmado una filosofía educativa que se adecúa admirablemente y sirve con fidelidad suma los intereses del capitalismo en pleno vértigo de industrialización. Porque tanto la tendencia pragmática de su filosofía educativa, como el vitalismo que dimana de su Pedagogía, tienden a ubicar al educando en el plano óptimo de su utilidad como célula social, dentro del gigantesco engranaje del industrialismo en su etapa de producción en serie.

Pero Dewey disiente —y en esto radica la bondad humanística de su filosofía y política pedagógica—, de quienes consideran

que la Escuela debía ser "una preparación para la vida". Porque, con una concepción funcional y social del proceso educativo, Dewey reclama una más alta categoría para la Educación: convertirse en el mismo proceso del vivir. Ya no la actividad por la actividad misma, para la simple adecuación a la inestabilidad senes-tésica del niño y el adolescente. Ya no el conocimiento motivado por la acción: han de ser la acción y la experiencia los que estruc-turen el conocimiento. Y entonces surge el lema metodológico "Learning by doing", o sea la enseñanza por la acción; pero una acción que tome como fundamento el medio social. El mismo sus-tantiva su pensamiento en sentencias como éstas: "La Escuela es una institución social primordialmente". Y agrega: "La Educación es la vida; la Escuela es la sociedad".

¿Cómo se forjó el hombre que filosofa dentro de estas coor-denadas de una dinamia social tan pragmática y vitalista?

América, la del Norte, para Will Durant está dividida en dos: La América oriental, esencialmente europea, por inglesa y puri-tana, y la América del Oeste, dorada por las leyendas áureas. Pero si bien para Durant entre las dos secciones de la América del Norte se puede establecer diferencias de horizontes cósmicos y sociales, ambas han surgido mediante el dinamismo de yanquis y "hoosiers". En el lado levantino pronto se inició la febril exca-vación de los yacimientos de carbón y hierro. Y las altas chime-neas comenzaron a encender sus gruesos cigarros, mientras los pio-neros intrépidos iniciaron la argonáutica aventura de explorar el "Oeste dorado", a través de llanuras y praderas sembradas de bú-falos y erizadas de salvajes alaridos indígenas

Pero luego el tráfico industrial se generalizó. La orilla del Atlántico, con los rascacielos que se empinan como monumentos del poderío imperialista; las llanuras labrantías del centro, vetea-das por el paso veloz de las locomotoras, y las riberas del occiden-te, áureas de ocasos y naranjas, forman el escenario de un pueblo engolfado en la incesante tarea de **hacer** civilización. La cultura, muy retrasada frente a los progresos fantásticos de orden mate-

rial, muestra todavía su tímida cara infantil, tiznada de hulla. Estos hombres que laboran sin tregua en la fiebre de acumular riquezas y progresos, no se han dado tiempo —el tiempo es oro—, para abrir un paréntesis introspectivo y dedicarse a la gratuita y baldía ocupación de meditar, de hacer filosofía y literatura. Y EE. UU. sigue dependiendo del pensamiento europeo y constituyendo una provincia intelectual del Viejo Continente.

John Dewey es una de las escasas excepciones. Y Whitman. Ambos surgen en las tierras levantinas de América del Norte. Este entona su rudo canto democrático en medio del chirrido de las máquinas y a los pies de las moles grises de los rascacielos. Aquel es un producto híbrido de paisajes lacustres y chimeneas.

El Paisaje. — Burlington, pequeña ciudad de 20.000 habitantes, situada en la ribera oriental del lago Champlain, es la cuna de John Dewey, en donde nació, el 20 de Octubre de 1859. Pertenece al Estado de Vermont, al extremo noreste de los EE. UU., y colindante por el lado norte, con la provincia canadiense de Quebec. Vermont es una pintoresca y hermosa región. Su mismo nombre de origen francés —Verd Mont, Montañas Verdes—, nos habla de la lozanía de su paisaje. Es, por otra parte, una región lacustre cuya belleza ha sido comparada con la de Suiza.

Este marco natural, plácido y eglógico, de undosos pastizales y estremecimientos lacustres, es el crisol en el que se funde la personalidad de John Dewey. En él se cumple una vez más, aquello de que el paisaje es un demiurgo que modela el espíritu de los hombres. Porque Dewey fué siempre, a pesar de su ambular cosmopolita, un hombre de auténtico espíritu rural, sencillo y amable, y de un temperamento esquizotímico, autístico y de intensa vida interior.

Pero Vermont no es sólo la placidez lacustre y campesina. Si bien el setenta por ciento de su población vive en el campo, también el atuendo de las máquinas perturba, cada día más, la bucólica paz de los campos labrantíos, y las sirenas de las fábricas alternan con los mugidos de las vacadas. Por los lagos y ríos y ca-

nales, y por las líneas férreas y carreteras son transportados los productos agrícolas, forestales e industriales de Vermont, hacia los centros de comercio.

John Dewey es el producto de este ambiente bucólico y, al mismo tiempo, mecánico. Por eso en su pensamiento se encuentra la serena profundidad de las meditaciones, fruto de sus retiros cogitativos en la campiña de Vermont; pero también el dinamismo y el espíritu progresista. La personalidad íntegra de Dewey es el reflejo también del ambiente urgido por el vértigo de la industrialización al máximo.

Dewey constituye por este concepto, un eslabón entre el estatismo medioeval que se perpetuó en una aristocracia anacrónica, y la dinámica capitalista, en su etapa culminante. Si Bentham expuso la doctrina del utilitarismo, Dewey la convierte en una realidad pragmática. Si Comenio inicia la corriente activa en la educación, Dewey amplía la acción, ya que, saliendo del plano interno, se convierte en actividad externa, a través de la experiencia del propio alumno.

El Profesor. — John Dewey inició sus estudios en la Universidad de Vermont, hasta el año de 1879. Luego pasó a la Universidad de John Hopkins, en la que se doctoró en filosofía y pedagogía, en 1884. En ésta tuvo como maestro al célebre Stanley Hall, quien fué, con sus modernas concepciones acerca de la psicología infantil, su verdadero inspirador y guía. La influencia ejercida por Stanley Hall en Dewey es notable y decisiva: Ambos coinciden en atribuir importancia capital al universo espiritual del niño, integrado por impulsos, instintos e intereses. La concepción genética y dinámica del proceso educativo pertenece a maestro y discípulo, por igual.

Graduado en 1884, se dirige hacia el oeste, aconsejado por Greeley. También Dewey recorría los caminos de evasión hacia el "dorado oeste". Pero mientras los pioneros iban encandilados por una leyenda que hablaba de tesoros áureos, Dewey llevaba en sí el tesoro de un ideal grandioso para la educación.

En 1888 y 1889, enseña filosofía en la Universidad de Minnesota. Posteriormente es nombrado Profesor ordinario, en reemplazo de su maestro George Morris, en la Universidad de Michigan.

Su creciente prestigio le conquistó luego la cátedra de filosofía y pedagogía en la Universidad de Chicago, en donde trabajó hasta el año de 1904. Estos 10 años fueron de producción febril. Fundó en 1896 la "University Elementary School", verdadero laboratorio de pedagogía experimental cuya dirección ejerció hasta 1904. Como resultado de las investigaciones realizadas en dicho laboratorio, publicó varias obras, entre ellas "Las Escuelas de mañana" y "La Escuela y la Sociedad", en las que pone las bases de una nueva pedagogía. Su labor de publicista es creciente: es nombrado Presidente de la "American Psychological Association" y coeditor de la revista "The Psychological Review".

La Universidad de Columbia en Nueva York, le llamó en 1904 a desempeñar la cátedra de filosofía y pedagogía y en ella permaneció algunos años. Recorre luego diversas universidades de EE. UU. dictando varios cursos. Estuvo en Illinois en 1907; retornó a la Universidad de John Hopkins, en 1910 y en 1911 mantuvo un ciclo de charlas en el Colegio Smith, sobre la psicología y ética del yo.

En 1918 fué invitado por la Universidad de Leland Stanford Junior para dar tres conferencias sobre la West Memorial Foundation, y como fruto de ellas publicó "El hábito y el impulso en la conducta".

Su prestigio se difundió por todo el mundo. En él se veía al caudillo de una pedagogía nueva. Entonces fué llamado a China y en la Universidad de Pekín mantuvo un curso para maestros que duró 2 años. También el Gobierno turco solicitó sus servicios y por encargo del Ministerio de Educación formuló un plan de renovación de las Escuelas de dicho país.

Convencido de la responsabilidad que su vocación de maestro le imponía; sabedor de que al tener en sus manos la niñez y juven-

tud, contraía un grave compromiso con el porvenir de un pueblo. Dewey fué una personalidad gallardamente proyectada hacia el futuro. Como todo hombre extraordinario rompió las amarras con el pasado y abrazó fervorosamente las ideas radicales de su tiempo. Proclamó su fé en la teoría evolucionista e hizo de ella el fundamento de la orientación genética de su filosofía. Todo esto cuando el darwinismo era sinónimo de herejía y los evolucionistas eran estigmatizados por preconizar un grosero materialismo.

El 20 de octubre de 1929, con motivo del sexagésimo aniversario de su nacimiento los discípulos y colegas del gran educador, le dedicaron una serie de trabajos que fueron recogidos y editados con el título de "Ensayos en honor de John Dewey".

Los años próvectos fueron de incansable actividad para Dewey, convertido en el máximo expositor de una nueva filosofía de la educación. Lo admirable era que este hombre, ya nonagenario, que a lo largo de más de 70 años había realizado su siembra espiritual, prosiguiera bizarro e infatigable, en plena lucidez de intelecto, esparciendo sus raudales de luz, como sol en ocaso, pero manteniendo siempre su soberana categoría de astro.

Al cumplirse 90 años del nacimiento de este gran maestro, se estableció en Nueva York un Comité presidido por William H. Kirpatrick, digno discípulo de Dewey y hoy su continuador. Comité que se propuso auspiciar un homenaje de carácter mundial al filósofo de la Revolución coperniana en la educación. La Casa de la Cultura Ecuatoriana, por intermedio de la Sección de Filosofía y Ciencias de la Educación se adhirió al homenaje ecuménico y en su honor se llevó a cabo un acto solemne en el Salón de la Ciudad, en Quito. John Dewey fué uno de los pocos hombres que, en forma justa y merecida, sin la alharaca de los prestigios circunstanciales y efímeros, haya asistido en vida, a su propia glorificación.

Hoy que ha cruzado los umbrales de la muerte, rumbo a la inmortalidad, justo es que como homenaje a su memoria, nos em-

peñemos en hacer realidad algo de su prédica luminosa, algo que sea compatible con nuestra propia idiosincracia.

Y como óleo de nuestro convencimiento en el destino mesiánico de la educación, conviene que pongamos en nuestros cerebros y la convirtamos en jaculatoria una de las máximas de su Credo pedagógico. Esta por ejemplo:

“Creo que cada Maestro debería darse cuenta de la dignidad de su vocación, de que él es un servidor público encargado de mantener el buen orden social y asegurar el correcto desarrollo social”.

La Filosofía Pragmatista de John Dewey y la Educación

Por EDMUNDO CARBO

El término **pragmatismo** fue introducido por Charles Sander Peirce y se lo conoció como el principio de Peirce, según el cual, el significado del pensamiento está determinado por la **adecuación respectiva** de la **conducta** o por los **efectos sobre los objetos**. Fue Williams James quien lo extendió como método y lo opuso al racionalismo imperante en la filosofía. El método pragmático, dice James, consiste en "tratar de interpretar cada noción según las consecuencias prácticas respectivas". El pragmatismo se aviene con los **hechos**, mientras el racionalismo se complacía en las **abstracciones**. Para James, "**son ideas verdaderas aquellas que podemos asimilar, validar, corroborar y demostrar**". "La verdad —insiste— **acontece** en una idea; ésta se **hace** verdad; hácenla verdadera los **acontecimientos**. Su verdad no es sino un **hecho, un proceso**, el de su **propia demostración** o verificación; su validez

es un proceso de **validación**. "De allí que el pragmatismo se convierte en un instrumento que no tiene la pretensión de dar soluciones definitivas. Mira la vida en su complejidad, con todos sus accidentes, con todas sus circunstancias psicológicas y no solamente busca una conformidad lógica o epistemológica. Un concepto es verdadero, no cuando corresponde a la realidad, sino cuando tiene éxito en la realidad. La palabra **conformidad** es una **abstracción** que no dice ni significa nada; es un modo racionalista de pensar en abstracciones. La verdad de un concepto la medimos por el grado de **practicidad**. Ya James mismo se cuidó de que esta practicidad no se confundiera con el utilitarismo, cuando dijo: "la verdad es una categoría de lo bueno". Para el pragmatismo actual, la verdad es lo útil socialmente considerado; esta verdad es convencional, tiene un carácter psicológico. Es del interés de todos ponerse de acuerdo en convenciones para una vida más rica en lo social; en consecuencia, trasciende el orden meramente individual y admite un elemento de carácter universal.

John Dewey defendió y extendió el carácter social e instrumental del pragmatismo. Con él, el pragmatismo ha afirmado el carácter dinámico y siempre cambiante de la vida. Con marcada inclinación sociológica, ha explicado el desenvolvimiento humano como el resultado de una natural cooperación del hombre en la sociedad, sin que sea necesario recurrir a ninguna consideración metafísica. "La verdadera naturaleza de la vida —escribe Dewey en "Democracia y Educación"— es la lucha por continuar existiendo. Puesto que esta continuidad puede ser asegurada solamente por una constante renovación, la vida es un proceso de auto-renovación. Lo que la imitación y la reproducción son a la vida fisiológica, la educación es a la vida social".

La educación sirve a una profunda tendencia humana que consiste en alcanzar la satisfacción y la felicidad y evitar lo desagradable. Esta tendencia no se relaciona exclusivamente con las formas materiales del placer, sino que comprende también los actos mentales y emocionales más sublimes. El pensamiento mismo

—de acuerdo con la filosofía pragmática de Dewey— es una función mediante la cual el hombre tiende a liberarse a sí mismo, de los sentimientos de tensión y busca los medios de salir de una situación desagradable mientras ésta no sea resuelta satisfactoriamente. El pensar es un producto de la acción. De esta manera, la motivación y las normas de nuestras acciones, se relacionan indefectiblemente con nuestros intentos por encontrar los mejores caminos para **dominar y mejorar** nuestro ambiente, que es el ámbito donde se realizan nuestras acciones. La única forma de conseguirlo es por el uso y dominio de experiencias, de modo que puedan siempre conducir a una acción más efectiva y más rica. La vida humana misma puede ser descrita como un proceso experimental, y el mejor método de vivir es el método empírico. Este método es necesario para la cooperación social. La sociedad es el suelo en el que se desenvuelve la vida humana, por consiguiente, “el control final del método empírico radica en saber si la guía o norma de creencias y de conducta surge de las situaciones de la vida o transcurre al margen de ella”. La filosofía no empírica —expone Dewey en “Experiencia y Naturaleza” niega a la vida el poder para desenvolver sus propios métodos regulativos y para suministrar desde dentro sus objetivos adecuados, ideales y criterios. Los **ideales** y los **principios** son métodos para una mejor regulación de la vida y el desarrollo de éstos, en sí mismos, es el fin moral. Uno de los muchos males que surgen del **trascendentalismo** y del énfasis en los ideales metafísicos y los principios, es la tendencia hacia lo **absoluto** de procesos que son esencialmente vida inherente y relativa. Esta tendencia absolutista, —dice Dewey— ha creado órdenes “eternos” y “sagrados” fuera del intercambio de las experiencias humanas y ha erigido “tabúes” fuera de los fenómenos naturales. El pragmatismo, de esta manera, estimula una actitud experimental y científica.

Proclama el valor de la **inmanencia**, la libre inventiva humana; el dinamismo cambiante de la vida, y la intervención circunstanciada del sujeto. Este relativismo constituye la vitalidad del

método pragmático concretado en la "lógica experimental". Según J. Dewey, nada mejor que ella para impulsar el progreso; ella ha liberado al espíritu de la tradición y ha hecho avanzar a las ciencias y, cuando se lleva a los campos de la Ética, hace que cada cualidad que se juzga, sea consideración buena de acuerdo con su contribución al mejoramiento de los males existentes en la sociedad.

Bajo esta mirada de **inmanencia** y **experimentalismo**, la Filosofía cambia su carácter. No puede dirigir a la Ciencia; está en mitad del camino; no tiene una posición preeminente. Se convierte en una función social cuyo propósito principal es la crítica. Pero una crítica hecha desde un punto de vista práctico, completamente antiintelectualista.

La crítica del **hecho**, del **sujeto**, del **objeto** y de la Ciencia misma es uno de los aspectos característicos del Pragmatismo. **Sujeto** y **objeto** deben ser juzgados en función de circunstancias y de propósitos prácticos. La Ciencia no tiene un carácter absoluto; ella es un instrumento lleno de contingencia y relatividad. Para Dewey, el verdadero problema del conocer consiste en saber cómo conozco "aquí y ahora". "En otras palabras —dice— datum e ideatum son divisiones de trabajo, instrumentos que cooperan para el tratamiento económico del problema del mantenimiento de la integridad de la experiencia". Es clásico su ejemplo del hombre perdido en el bosque. Para salir de él necesita que exista un acuerdo entre la idea y el bosque, pero no con un bosque subjetivo, intelectual, sino con un bosque que responda al fin propuesto. El objeto, la idea y el acuerdo son términos esencialmente prácticos. Fuera de esta relación, **objeto** y **sujeto** carecen de significado. Algunos críticos de John Dewey creen que ha ocurrido un cambio a partir de 1930. Según ellos, modificó sus puntos de vista en cuanto a los "fines", los "ideales" y los "valores". Creen que, en cierto modo, aceptó ciertos valores con carácter de persistente validez. Dicen estos críticos que no de otro modo se pueden entender términos como "fundamentos morales" y expresiones como la

elevación de la "amistad, la belleza como condiciones indispensables de la civilización".

Cuando, frente a los dogmas de la fe, hay necesidad de contraponer la fuerza de esas convenciones aceptadas como saludables para la humanidad, es verdad que en Dewey se pueden observar pasajes como el que reproduzco a continuación: "La realidad de los fines ideales y los valores en su autoridad sobre nosotros, es un hecho indudable. La validez de la justicia, de los afectos y de la correspondencia intelectual de nuestras ideas con las realidades que nosotros llamamos verdad, está así, asegurada en su lugar sobre la humanidad y es innecesario para la actitud religiosa encumbrarse a sí misma con el aparato del dogma y la doctrina" (John Dewey en "A Common Faith". Yale University Press. — New Haven, 1934). Pero, con la sagacidad característica de Dewey, en el mismo trabajo nos dejará entrever que los valores son la proyección de nuestra imaginación moral que busca un criterio directivo y una conformación de nuestros propósitos.

Síntesis del Pragmatismo:

1. Trata de explicar el propósito de la vida humana desde un punto de vista sociológico, dinámico e immanente.
2. Ofrece un esquema práctico para comprender al hombre dentro de una sociedad en transformación.
3. Es, preferentemente, un método que sirve de guía para la acción y la virtud de carácter prácticos.
4. Como método, estimula la actitud experimental y científica. Previene contra la actitud fija de la inteligencia sobre las cosas y las ideas.
5. Ha ayudado a liberarnos del absolutismo intelectualista y nos impulsa hacia el progreso, en vez de la contemplación estéril.
6. No se adhiere a ningún principio definitivo y pregona que ningún "logos" puede impedir que se juzguen las acciones y la correspondencia de las ideas con propósitos prácticos, benéficos para la humanidad.

Influencias del Pragmatismo en la educación:

Ha influido directamente en la orientación de principios educativos básicos de la educación contemporánea: valor preponderante del aprendizaje por experiencias; las ideas son el producto de nuestras acciones, de este modo, la escuela ha abandonado su pasividad receptiva, su actitud simplemente contemplativa de la vida. "Tratar de desarrollar los poderes del razonamiento, los poderes del enjuiciamiento, sin tomar en cuenta la selección y arreglo de medios en la acción —dice Dewey— es el error fundamental de nuestros actuales métodos en esta materia. Como resultado de ese error, presentamos al niño símbolos arbitrarios. Los símbolos son una necesidad en el desarrollo mental, pero su papel es el de herramientas para economizar esfuerzo; presentados por sí mismos son una masa de ideas arbitrarias sin significación, impuestas desde fuera".

Ha hecho ver la necesidad de que la educación sea considerada como un proceso de vida social. En "Mi Credo Pedagógico", Dewey ha proclamado que la "única educación es la que resulta del estímulo a los poderes del niño mediante las exigencias de las situaciones sociales en que éste se encuentra". "Se cree, insiste, que el valor de todo radica en un futuro remoto; que el niño debe hacer ciertas cosas en beneficio de otras que ha de hacer más tarde, y para las cuales aquellas son meros preparativos. De aquí resulta que lo que el niño hace en la escuela no llega a formar parte de la experiencia de su vida y, así, carece de valor educativo". Todo aprendizaje es social. El conocimiento tiene poco o es sin valor, a menos que se encuentre relacionado con su empleo en la vida diaria. Hay que hacer una selección de lo que se aprende. Pero hay que hacerla desde el punto de vista del educando y de la utilidad social de ese conocimiento. **Es importante lo que se aprende y el punto de vista desde el cual se aprende, es decir, los propósitos que perseguimos al aprender.**

La educación de inspiración pragmática no puede dirigir al

educando hacia un fin económico o social determinados, porque "Con el advenimiento de la democracia y de las condiciones industriales modernas, se ha hecho imposible predecir hoy, de una manera definitiva, lo que será la civilización dentro de veinte años. De consiguiente, es también imposible preparar al educando para su vida futura, significa darle el gobierno de sí mismo, significa educarlo en forma tal que él adquiera el uso completo y fácil de todas sus capacidades".

En una sociedad libre y dinámica, las relaciones humanas no son fijas. Comprender esa interacción e interdependencia es fundamental en la educación de espíritu pragmático.

La educación pragmática tiene en consideración las diferencias individuales. El objetivo social de esta educación no es el de conseguir una irrazonada y artificiosa igualdad en la conducta y en el progreso intelectual. Cree que todos los miembros de una sociedad democrática tienen iguales derechos y debe ofrecérseles iguales oportunidades para alcanzar el máximo desarrollo que es compatible con sus capacidades a fin de que alcancen el máximo de producción y disfrute de los bienes a que tienen derecho como seres humanos.

Las ideas más claras sobre el interés todavía son las formuladas por Dewey en "El interés y el esfuerzo en la Educación". El interés está íntimamente ligado a la acción, pero a la acción que tiene un propósito y un objetivo. Cuando hay una meta y un propósito que realizar se vencen todas las dificultades; de este modo no existe oposición entre interés y esfuerzo. Desaparece esta antinomia de la Pedagogía clásica. El problema de la educación moderna no es conocer una lista de "intereses" de los alumnos, sino **cómo suscitar, mantener y utilizar el interés**. Distinguió la simple curiosidad del interés auténtico como la identificación del individuo con el objetivo y los medios que sirven para alcanzarlo.

El aprendizaje **por la experiencia** significa más que aprender por la acción; es experimentar propositivamente **ensayar, descubrir, comprobar**. La simple acción puede no significar más que

pérdida de tiempo cuando no hay propósito definido. Reconoció, además, que la actividad no es solamente física. Hay actividad mental y ésta juega un rol importante en la elaboración de ideas, que es la síntesis de nuestras experiencias personales. La **experiencia** no es acción desconcertada y sin orientación; todo lo contrario, es encauzamiento, dirección, planificación que tiene la cautela del proceder científico. Así podemos comprender su famoso pensamiento acerca de la **“educación como una continua reconstrucción de la experiencia”**. La experiencia no puede ser suministrada por otro; es personal y única; pero necesita guía y orientación si ha de responder a un valor social. Esa experiencia dirigida que es la enseñanza, necesita la comprensión simpática del profesor para obtener una idea de lo que siente y necesita el niño, para conocer sus necesidades, intereses e informaciones individuales. No es suficiente creer que hay materiales y métodos que han probado ser efectivos con otros individuos y en otro tiempo; hay procesos que generan la experiencia y ellos se hacen en función de un individuo y de un momento particulares. El profesor tiene la responsabilidad de conocer a los alumnos y las asignaturas que ofrecen actividades que merecen ser seleccionadas por su contribución para la organización social de la escuela, en la que todos participan y contribuyen con sus posibilidades. El es responsable de las experiencias que satisfacen necesidades y desarrollan las potencialidades individuales. Debe planificar, en forma suficientemente flexible para adaptarse a las exigencias individuales y, con suficiente firmeza, para permitir una segura dirección en el desenvolvimiento de sus capacidades. Debe juzgar y encauzar las actitudes desde el punto de vista de su valor individual y social. Aprovechar y acondicionar el ambiente; seleccionar las experiencias más estimulantes para el desarrollo. Como la persona más madura y de más experiencia, el profesor tiene la res-

ponsabilidad de la interacción social e intercambio en la vida de la comunidad escolar y local.

Todo el ideario filosófico y las más fecundas sugerencias prácticas fueron previstas y analizadas por el más fecundo de los pensadores e innovadores en la educación, que fue John Dewey.

La Siembra de John Dewey en la Escuela Primaria

Julio TOBAR.

La magnitud de Dewey. — Hace pocos meses falleció después de una larga y fecunda vida de dimensiones mundiales el más grande educador de todos los tiempos: John Dewey.

Consideramos que, en los anales de la Historia de la Educación, no se registra una personalidad más elevada y más completa que el excepcional filósofo y educador norteamericano. Dotado de una capacidad única para las grandes construcciones mentales y de una vocación ejemplar para la obra educativa, abarcó con una maestría genial desde los escabrosos horizontes filosóficos que los dominó, hasta las más completas y perfeccionadas prácticas docentes. Su influjo se ha extendido incontenible por casi todos los países del mundo preocupados por el mejoramiento educativo. Cuando se pretende encasillar en dimensiones pequeñas la obra

de los personajes prominentes, resulta harto difícil dar feliz cumplimiento a los propósitos. En el caso de Dewey, dada la magnitud, complejidad y diversidad de su obra teórica y práctica nos vemos constreñidos a restar, contra nuestro deseo, esa magnitud y ese esplendor. Por otra parte, difícil resulta en estos momentos "dar al César lo que es del César" puesto que la construcción de las doctrinas y prácticas pedagógicas se han venido haciendo a través de los tiempos y, naturalmente, en algunos aspectos Dewey no las ha creado pero sí dado nueva forma, nueva interpretación, nueva valoración y distintas aplicaciones. Sus doctrinas pedagógicas son el monumento más formidable de todos los tiempos; su semilla, repartida a todos los vientos y latitudes, germinará fecunda.

Su influencia se ha materializado en todos los continentes desde hace unos 50 años. A través de los más destacados educadores y de las más progresistas instituciones se ha introducido Dewey con eficacia única. Destaquemos en algunos países:

Llegó a Inglaterra a través de Findlay, profesor de pedagogía de la Universidad de Manchester, de la sociedad pedagógica "Froebel Society" y del profesor Nunn quien afirmó que Dewey "ha hecho mucho por emancipar la inteligencia profesional de los maestros de la actual generación".

En Francia le admiró Compayré, Delacroix, (decano de la Sorbona), Durkheim, Fanconnet, etc.

En Suiza se pueden encontrar profundas huellas deweyanas en la obra pedagógica de Claparède, Ferrière y Bovet. "Si la pedagogía de Claparède debe su origen a Rousseau, debe por lo menos su desarrollo a Dewey". Este ejerce una gran influencia en el Instituto Juan Jacobo Rousseau de Ginebra.

En Bélgica también alcanza notable influencia por intermedio de Decroly. Un autor anota: "Fué entre 1905 y 1908 que, como lo hace observar Ferrière, nació el método Decroly. Como éste es una especie de método de los centros de interés, hay una cierta similitud entre dicho método y la práctica que Dewey ha hecho

en su escuela laboratorio. Hay, por lo tanto, motivo para preguntarse si Decroly, al crear su propio método, no se habrá inspirado en el método activo y social de Dewey”.

En Alemania se registra su influencia especialmente a través de Kerschensteiner tanto que él mismo insinúa: “las proposiciones prácticas de organización de Dewey coinciden en gran parte con las mías y la claridad y la lucidez de su pensamiento sobre educación me han dado, en muchas ocasiones, el valor de poner a prueba mis propias ideas. Muchas de éstas que entonces se encontraban todavía más o menos obscuras fueron aclaradas por el estudio intensivo de sus obras”.

En 1928 fué invitado por el gobierno soviético para estudiar las condiciones de la educación en Rusia y tuvo oportunidad de sugerir reformas. También en Turquía (1924) fué consejero oficial del Ministerio de Educación para la reorganización del sistema escolar y su influencia fué en gran escala. Lo mismo podemos afirmar que sucedió en la India y principalmente en China.

En lo que respecta a nuestro continente, Dewey se ha infiltrado en numerosas escuelas norteamericanas a pesar de que no siempre le han aceptado de buen agrado. En la América Central y del Sur, creo que todos los países algo han tomado de su inagotable pedagogía. En el Ecuador se ha hecho más efectiva su influencia desde la creación del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación.

Unas pocas ideas educativas de Dewey. — Hemos querido tomar algunas ideas pedagógicas de Dewey. No las hemos seleccionado ni clasificado porque todas son de importancia capital. El preconizó con vigor ideas como la unidad del proceso educativo, el concepto democrático del derecho a la educación sin limitaciones de clase y sin feudal preocupación por la exclusiva formación de élites, la igualdad de oportunidades para proseguir en el sistema escolar hasta donde lo permitan los “haberres individuales”.

Dewey combate a la escuela tradicional en sus raíces mismas

a la que anatematizó con estas expresiones: "Lo mismo que el biólogo puede coger uno o dos huesos y reconstruir el animal entero, del mismo modo, si contemplamos la escuela corriente con sus filas de odiosos pupitres, colocados geoméricamente, muy juntos para que haya en el salón el menor movimiento posible, todos ellos casi del mismo tamaño, con el espacio justamente necesario para poder colocar los libros, el papel y el lápiz y con una mesa, sus muros desnudos, con alguna lámina, a lo sumo, nosotros podremos reconstruir la única actividad intelectual que es posible en tales lugares. Todo está allí hecho para escuchar, porque estudiar las lecciones de un libro es solamente otro modo de escuchar".

Dewey aconseja a los maestros crear una escuela incorporada a la vida de la comunidad. Propugna que, en su organización represente las formas más valiosas de una "comunidad embrionaria"; de este modo, la escuela presentará al niño continuidad en la experiencia y en sus intereses vitales. Aconseja que el ambiente escolar predominante para una acertada educación infantil deba reunir estas cuatro condiciones: 1) debe "simplificar" lo complejo de la vida y cultura modernas para hacerlas asequibles a la asimilación infantil; 2) debe eliminar los aspectos perjudiciales o desfavorables del medio ambiente para que ellos no influyan en la formación educativa, esto es, debe seleccionar los estímulos; 3) debe evitar que el niño se enquiste en un círculo social y favorecer su comunicación con ambientes más amplios; y, 4) debe ayudar al niño a coordinar las impresiones contradictorias o antagónicas que pueda sufrir en su comunicación en situaciones sociales diversas con el objeto de "estabilizar o integrar su mente y sus emociones".

El plan de estudio y programa son también motivo de diametral renovación por parte de Dewey. Rompe la tradición formalista y busca las fuentes del plan de estudios y del programa en algo vital: en la forma típica u ocupaciones de la vida social de nuestro tiempo. En la escuela se realizarán las mismas activida-

des que en el hogar y en el medio social. Estas actividades vitales deben ser el punto de partida en la organización de toda la actividad escolar. El trabajo intelectual derivará de este foco esencial que compromete la actividad del niño y le tiende un puente de continuidad entre la experiencia libre y abierta y la experiencia sistematizada escolar.

El plan de estudio y el programa así concebidos llevan al seno de la escuela la naturalidad de la vida social en forma selectiva y coordinada. Vida y cultura se identifican; experiencia y aprendizaje también. Sobre esta base el niño puede y debe ser introducido en el estudio de las formas más puras de las ciencias, del arte, de la técnica.

Precisamente los programas primarios vigentes en el Ecuador tienen una marcada influencia de Dewey. Pues, su organización con tres elocuentes rubros de "Conocimientos que debe adquirir", "Lo que debe poder hacer" y "Actividades para llenar éstos objetivos" son ricos en iniciativas y en posibilidades de una actividad variada y significativa en la vida infantil. Estos dan oportunidad para que el aprendizaje se realice a través de actividades y experiencias.

Dewey y el método de enseñanza. — Son suyas estas expresiones: "La única senda directa a la mejora permanente en los métodos de instrucción y de aprender es concentrarse sobre las condiciones que exigen, promueven y comprueban el pensar. El pensamiento es el método del aprender que emplea y recompensa el espíritu. Hablamos bastante legítimamente del método de pensar; pero lo importante que hay que tener en cuenta sobre el método es que el pensar es el método, el método de la experiencia inteligente en el curso que ella toma".

Esta doctrina nos lleva a pensar que son inútiles todos los procedimientos que conducen a la acumulación o almacenamiento de materia cultural sin que el alumno tenga acción reflexiva y sin que perciba la finalidad vital de tales adquisiciones. No hay

pues, forma metódica, útil si el maestro, materia y materiales ahogan la función de pensar eficientemente puesto que, en una sociedad democrática deben capacitar al individuo para pensar con personalidad, independencia y claridad.

Dewey nos enseña las etapas de este proceso vital de pensar; parte de la experiencia que sugiere un problema definido. Luego, el alumno recogerá las informaciones y datos que le permitan formular posibles soluciones; el uso de estos elementos le conducirán a la solución más adecuada y, finalmente, podrá el alumno verificar mediante su aplicación la validez de la solución lograda.

Según Jesse H. Newlon, el cambio de método didáctico en la escuela norteamericana tiene el sello de Dewey. "El método tradicional de recitación —dice— ha sido reemplazado por la "recitación socializada", por el "prométodo" y por el "proyecto método".

La participación del niño en el gobierno escolar. — En el afán indeclinable de Dewey para crear en el ambiente escolar condiciones semejantes a la de la sociedad, creyó necesario fomentar la participación del niño en el gobierno escolar. Es tal el progreso alcanzado en este aspecto, en ciertas escuelas norteamericanas que, los educadores extranjeros se admiran en grado superlativo del funcionamiento de este mecanismo escolar y del grado increíble de responsabilidad por parte de los niños en todas sus actividades. En este medio, profesores y alumnos se consideran y tratan de igual a igual, desde luego con las debidas atenciones y miramientos.

La arquitectura y el mobiliario escolar. — La influencia de Dewey en la vida escolar fué total. No descuidó ningún detalle por simple o ajeno a la docencia que parezca. Por su iniciativa se modificó también el aspecto arquitectónico de las construcciones escolares. Si una fué la arquitectura de la escuela hecha para escuchar, otra debía ser de la escuela hecha para la vida social,

para la investigación, para la actividad. Y así, la enriquece con bibliotecas, gimnasios, talleres, salas para reuniones artísticas, comedores.

El mobiliario escolar es transformado también. El fué quien ideó la construcción del pupitre móvil adaptable a las diversas ocupaciones. Actualmente, las escuelas progresistas de su país los utilizan con gran éxito.

La Educación Democrática Preconizada por John Dewey

Hugo L. ALBORNOZ C.

Para Claparede, tres son los distintivos que mejor caracterizan la filosofía educativa del educador norteamericano John Dewey: lo genético, ya que, para él la educación es un proceso que se realiza de adentro hacia afuera y no el resultado de imposiciones externas; constituyendo, de consiguiente, los poderes internos del niño, los puntos de partida para su propia educación.

Lo funcional, porque considera a los procesos y actividades psíquicas como medios destinados a ayudar a mantener y mejorar la vida, considerada como una serie de funciones. Sólo cuando estos medios establecen una armonía entre la conducta y la necesidad, tienen valor educativo. En otras palabras, las actividades y experiencias que se ofrece en la escuela, tienen que servir para satisfacer alguna necesidad del educando.

Y, finalmente, lo social, ya que considera al niño como miem-

bro de un grupo social y, mediante el poder de la educación, aspira a convertirlo en un miembro activo, valioso y útil, dentro de dicho conglomerado.

Nuestro trabajo va a referirse, en forma especial, a la tercera de las características de la filosofía educativa de Dewey.

La sociedad democrática pura, con oportunidades para todos, sin preferencias ni distinciones sociales, con trabajo de cooperación, con un principio de ayuda frente al de la competencia egoísta e interesada, son los cimientos robustos que brinda al tipo de educación patrocinada por John Dewey, caracteres perdurables y de contenido universal.

Nos referiremos a la importancia de los procesos democráticos en la educación de los niños, como medio para transformarlos, más tarde, en buenos ciudadanos.

Cada día va haciéndose más y más evidente la inaplazable necesidad de que maestros, alumnos, administradores educativos, supervisores y padres, trabajen juntos, en forma más efectiva, para bien de la educación y de la democracia, lo cual es de importancia tan vital como la actividad que desarrollan las Naciones Unidas para alcanzar la paz mundial. La única manera de desenvolver las destrezas básicas para una vida cooperativa, es el vivir este tipo de vida. Es preciso preparar a las nuevas generaciones de ciudadanos con la necesaria capacidad para participar activamente en las actividades democráticas del grupo al cual pertenecerán. Los procesos democráticos para orientar la educación con esta finalidad, no serán únicamente responsabilidad de la escuela, también el hogar, los clubes juveniles y todas las demás organizaciones de carácter social deben prestar su contribución. El resultado de este esfuerzo común será el que todos los educandos sigan adquiriendo una creciente capacidad para trabajar en grupo, primero en el hogar con sus padres y hermanos, luego en la escuela con maestros y compañeros y, por fin, en el futuro, dentro de su propia organización social — parroquia, cantón, nación, mundo—.

Pero ni los mismos maestros, menos los administradores y supervisores, podrán comprender lo que significa y lo beneficioso que es el vivir en una sociedad democrática, si no es por medio de experiencias directas en esta clase de conveniencia.

Pero, desde hace muchísimos años, se ha venido hablando, en todos los tonos, de las excelencias del vivir democrático. Desgraciadamente, muy pocos son los que han ascendido un escalón más y no se han contentado únicamente con "hablar" de democracia, sino que han comenzado a "hacer" democracia.

La Humanidad enfrenta actualmente un dilema definitivo: democracia o dictadura. El gobierno por la voluntad del pueblo o la tiranía. Libertad o esclavitud. Los pueblos que han comprendido la urgencia y la importancia de tomar una decisión ante este dilema han tenido que realizar una revisión, un nuevo estudio, una mejor apreciación de sus recursos y de sus valores para la vida de su nación.

Los pueblos respetuosos de los valores humanos, como es obvio suponer, se han decidido por la democracia: pero, para conquistarla, cuáles son los métodos y las armas de mayor prestigio y eficacia?

Es indispensable el análisis frío y sereno de todas nuestras instituciones, para verificar si ellas dirigen o no sus pasos hacia las metas señaladas por las necesidades de una vida democrática. La escuela, una institución social de primera importancia, no puede escapar a este severo análisis. En contraste con las escuelas de los países totalitarios, cuya función primordial fué la de esclavizar las mentes y los espíritus de los futuros ciudadanos, para que fueran presa fácil de las oligarquías gobernantes, es necesario analizar si nuestra escuela, al servicio de un pueblo amante de la democracia, se encuentra o no realizando una labor efectiva e inteligente, para educar a los futuros ciudadanos libres de una democracia.

Si analizamos nuestra escuela, con mirada retrospectiva, y, lo que es más amargo aún, si la analizamos en su realidad presen-

te, la encontramos terriblemente influida por una tendencia autocrática, tanto en su organización, como en las técnicas de enseñanza y en la forma de tratar con los niños. De acuerdo con esta tendencia, los dirigentes de la educación han adoptado métodos de trabajo que, con mucho, se identifican con los métodos utilizados por los capataces de las organizaciones industriales.

Pero hay que aclarar que la democracia en la educación, significa algo más que un sitio para cada niño en la escuela y aún más que el constituir una institución donde se preconice el trato imparcial para cada alumno. La esencia de la democracia está constituida por el respeto a todos los individuos y el estímulo para su mayor desenvolvimiento. Esto incluye la necesidad de cooperar y compartir responsabilidades entre todos los miembros del grupo, en todas las decisiones que afecten al bienestar colectivo. Esto significa que el maestro verdaderamente respetuoso de sus alumnos y con mejores capacidades para fomentar su desenvolvimiento, organiza su enseñanza, en forma deliberada, de modo que cada niño tome su parte de responsabilidad en la vida y el trabajo del grupo. Sólo participando en las decisiones y compartiendo las responsabilidades, podremos entrenar a la juventud para que se forme dentro de las condiciones requeridas por un vivir democrático. Con su mayor preparación y su madurez, el maestro, en la mayoría de los casos, puede tomar decisiones en forma más rápida y efectiva que sus alumnos que son tiernos. Sin embargo, si tal procedimiento se adoptara como una práctica cotidiana, se estaría privando a los niños y adolescentes de valiosa oportunidad para alcanzar su progreso. Esta es, precisamente, la base de la política de los dictadores: tomar por sí las decisiones, para evitar que los gobernados alcancen madurez e independencia. Es la forma más efectiva de conservar en sus manos el poder. En contraste directo, la democracia fructifica y progresa, únicamente cuando la gran mayoría es capaz de contribuir para la solución de los problemas comunes y está dispuesta a aceptar responsabilidades para el mejoramiento de la vida del grupo.

La potencialidad creadora de un grupo democrático reside en que, en vez de tener el "caudillo" que piensa por los demás, alienta un enorme respeto por el valor de las ideas y sugerencias de cada uno de sus miembros y acata las resoluciones tomadas por la mayoría, después de madura, serena y constructiva discusión. Las características de los procesos democráticos, revelan la importancia del pensamiento, tanto en la educación, como en la vida misma. Dentro de una democracia, la función de la escuela es la de enseñar a los niños a pensar valientemente y en forma crítica; en tanto que en una dictadura, el déspota no se atreve a dejar a la gente el derecho de pensar con libertad. El método más efectivo para desarrollar en los alumnos los hábitos del pensar crítico, es el colocarlos ante situaciones problemáticas de la vida ordinaria; ante dificultades reales que ellos tengan que vencer con ayuda de su inteligencia. Estos problemas y estas dificultades, constituirán algunas de las experiencias valiosas integrantes del "currículo" y que tendrían por objeto el conquistar los propósitos previamente acordados. El maestro que desea crear y mantener una situación democrática en su aula, buscará todas las oportunidades para desarrollar una inteligente consideración y responsabilidad en sus alumnos en cada uno de los aspectos del trabajo diario. Debe buscar la participación de todo el grupo cuando se discutan las normas y procedimientos para entrar y salir de la clase, para arreglar y utilizar el mobiliario y el equipo escolar, para planificar el horario del día y para orientar todas las otras variadas experiencias de la escuela. Únicamente a través de la participación, los niños se convierten en elementos inteligentes y responsables.

Iniciar una vida democrática en la escuela, vale decir renunciar a las prácticas de la escuela autocrática, significa, irremediablemente, una revisión de todas las fases del trabajo escolar — Métodos de Enseñanza, Manejo del Aula, Administración, Supervisión.

La educación democrática preconizada por John Dewey, estudia con atención preferente y concede una nueva interpretación,

más real, más humana, y más científica al proceso del aprendizaje.

Los adelantos de la pedagogía moderna, al ofrecernos una mejor comprensión de la forma en que se realiza el proceso del aprendizaje en los niños, nos brinda un otro argumento para analizar críticamente los procedimientos de la escuela tradicional. En efecto, ya no podemos concebir al maestro como el **agente instructor**, que considere a los niños (elementos receptores) como entes incapaces de participar activamente en su propia educación. Ciertamente que los niños, con frecuencia, aprenden algo de sus profesores; más valioso es, sin embargo, lo que asimilan de sus compañeros y de sus propias experiencias. Conocemos, actualmente, que el aprendizaje es la consecuencia de la interacción constante del individuo con el elemento humano y con todas las otras fuerzas y los otros elementos que le rodean. El aprendizaje es un proceso activo en el cual el individuo, solo o en cooperación con los otros, determina sus propósitos y se esfuerza para conquistarlos.

Los seres humanos enfrentan muchas necesidades fundamentales, que les inducen a la acción, tales como las necesidades de actividad física y mental, para alcanzar éxitos, reconocimiento y seguridad. De esto arranca la necesidad de determinar, en forma precisa los propósitos o metas a ser alcanzados. Cuando tales propósitos han sido aceptados, por lo general, la persona que los ha aceptado en forma consciente y voluntaria, utiliza todos sus recursos (mentales, físicos y emotivos) para llenar tales propósitos. Busca, o refresca los conocimientos disponibles, pone a su servicio sus destrezas, sus hábitos y su constancia y realiza toda clase de actividades, individualmente o reuniéndose con los demás. Mientras más complejos y difíciles son los propósitos por él aceptados, mayor es el trabajo que tiene que realizar y, naturalmente, mayores los recursos que habrá de poner a su disposición. Para este fin la actividad nunca será exclusivamente física o exclusivamente mental, sino que representará la movilización y el empleo de todas las capacidades orgánicas. Es una reacción integral de la conducta y, a través de estas experiencias, el individuo realiza

su aprendizaje. Adquiere nuevos conocimientos, nuevos hábitos y nuevas destrezas, por otra parte, tiene mayor consciencia de sus propias habilidades, de sus destrezas y de sus necesidades. Levanta y revisa sus ideales y su sentido de los valores, conforme comprende que ciertos propósitos son más valiosos que otros y que, en muchos casos, algunos de sus propósitos originales tendrán que ser descartados. Aprende, igualmente, cuáles son los tipos de planificación y de pensamiento que rinden mayor provecho para alcanzar las metas y también desarrolla, gradualmente, el sentimiento de confianza en sus propios poderes y capacidades.

Pocos, quizá ninguno, de los procesos arriba anotados pueden desarrollarse en las escuelas en que se considera al proceso del aprendizaje como un dar del maestro y recibir del alumno. Ellos emergen, más bien, del vivir cotidiano y de las experiencias que se adquieren. Naturalmente en el proceso de vivir las experiencias, el papel del maestro es importante considerado como un guía inteligente que ha vivido más y conoce más que sus alumnos. El ha de enseñarles a ser más críticos en el análisis de sus propósitos, a fin de que adquieran mayor consciencia de lo que dichos propósitos significan para él y para los otros miembros del grupo. Su guía ha de ser valiosa para que los escolares aprendan mejores formas de planificación y caminos más acertados para realizar lo planificado, con miras a llenar eficientemente sus propósitos. Ha de ayudarles a prever las posibles alternativas que pueden presentarse en su trabajo y a tomar, prudentemente, las mejores decisiones. El maestro es el llamado a **arreglar el escenario** en que los niños realizarán sus actividades escolares y, al mismo tiempo les ayudará a enriquecer su vida dando mayor significado a cada una de sus experiencias. Pero sería gran error el del maestro que quisiera vivir, por sus niños dichas experiencias en vez de ofrecer las oportunidades para que sean ellos quienes las vivan; no es posible privar a los educandos de ninguna de las etapas de este proceso, si queremos que ellas tengan valor educativo. Necesitamos amplias oportunidades para determinar propósitos, para pla-

nificar formas y medios de alcanzarlos, para conseguir buenos resultados, para utilizar todos nuestros recursos y, realizado el trabajo, poder hacer una evaluación que nos ayude a mejorar y que nos muestre el valor y la efectividad de nuestros esfuerzos. Para que el niño aprenda a vivir bien, es preciso que practique una y otra vez, hábitos de buen vivir. El buen maestro tiene que aceptar al niño tal como él es, tal como sus padres lo han entregado pero, por otra parte ha de procurar, utilizando sus propias capacidades potenciales, hacer de él un individuo mejor. Tal maestro conoce bien que no es preciso forzar al niño a la acción; basta estimular y orientar su propia tendencia dinámica que está impediendo al niño a una constante actividad. En efecto, dentro de cada niño y cada niña hay una gran reserva de energías que urgentemente debe ser empleada en actividades educativas. Pero, en la misma forma en que el maestro prudente saca provecho de esta enorme reserva de energía, el profesor autócrata la desperdicia y pervierte.

De ahí la enorme importancia de tomar en cuenta los intereses del niño para su educación. Por triviales que puedan parecer estos intereses a la consideración del adulto, jamás deben ser despreciados por el maestro. Los intereses del niño son siempre el índice de su nivel de madurez y, por otra parte, son la manifestación de sus recursos potenciales para alcanzar su propio progreso. Ninguna persona libre, sensible e inteligente puede poner sus energías al servicio de actividades que no responden a sus intereses. Aunque es cierto, que en muchas ocasiones, el interés es indicativo de una meta lejana antes que de un trabajo que debe ser realizado inmediatamente. Por lo general los niños orientan su vida por intereses que implican actividad inmediata, en tanto que el adulto se fija metas que tienen su realización en el futuro. El buen maestro no puede pretender que el niño actúe como un adulto; su función es ayudarlo a madurar progresivamente en su habilidad para perseguir objetivos que no requieren de inmediatas realizaciones.

En la tarea de educar a los niños el maestro se encuentra ante un serio dilema: o analiza los intereses infantiles, los respeta y los considera como base para su labor o, por el contrario, los ignora y realiza su trabajo pensando únicamente en sus intereses de adulto.

La labor educativa debe partir de alguna motivación; ninguna mejor que el deseo de satisfacer las necesidades e intereses de los niños, para crear actitudes favorables y desarrollar en ellos el sentido de los valores. En otras palabras, para desarrollar **la personalidad del niño**, estimulando diariamente todas sus capacidades, estudiando sus intereses, orientando sus entusiasmos y dando el mejor uso posible a aquella gran reserva de energía de que hablamos anteriormente. La escuela autocrática tradicional consideraba (y por desgracia entre nosotros esto es verdad todavía en un crecido porcentaje) como una pérdida de tiempo el dedicar energías al estudio del niño y el ofrecerle oportunidades para una acción libre y creadora; para este tipo de escuela lo fundamental, lo único era el llenar programas; estos programas que nunca consideraron los intereses infantiles que servían como único medio de valoración para calificar el trabajo del maestro.

Quisiéramos que esté cercano el día en que, gracias a la labor constante y talentosa de todas las Instituciones y personas responsables por el mejoramiento educativo nacional, nuestras escuelas consideren al niño como su elemento más valioso, llamado a ser más tarde, según la educación que le ofrezcamos el ciudadano libre de una democracia o el autómatas de una organización totalitaria.

La Filosofía de John Dewey

IMPORTANCIA PARA LA EDUCACION

Ligdano Chávez

Inmensamente grande es el aporte que ha legado el nonagenario y sabio Profesor de la Columbia University, de New York, al desarrollo del pensamiento filosófico de la humanidad y a la fundamentación, comprensión y enrubamiento de los modernos sistemas educativos.

No hace falta una presentación del asunto: demasiado conocida es la tendencia filosófica de Dewey. ¿Quién de los educadores informados, quién de los hombres de cultura del hemisferio occidental y también oriental puede desconocer el formidable desarrollo que, partiendo de William James, ha alcanzado el "pragmatismo" con John Dewey?

La palabra y acaso los modos de pensar son tan viejos como la misma historia del pensamiento y de la cultura humana. Mas

la estructuración, la radiante magnificencia filosófica del "pragmatismo" correspóndele sólo, en el más alto grado, a John Dewey. Corroboramos de inmediato estas dos aserciones. Nunca es por demás remitirnos a la etimología: "pragma" significó en griego "acción". De aquí que, perentoriamente al **pragmatismo** se le conoce como la **Filosofía de la acción**.

Trazaremos luego los dinteles generales que caracterizan al pragmatismo. No sin antes ponernos a salvo de la degeneración que también un falso concepto ha alcanzado en un mar de opositores de tendencia idealista: el pragmatismo, afirman, es la crasa filosofía de lo práctico, se confunde con el utilitarismo, con el mercantilismo, con el domesticismo que el hombre tiene que imprimir a las cosas para satisfacer sus vitales y diarias necesidades.

Preciso es, por estas consideraciones, situar en el verdadero campo al pragmatismo; anunciando que lo haremos en estas líneas tomando únicamente lo fundamental.

Desde muy antiguo el hombre se ha enorgullecido por el autodescubrimiento del "logos", de la "ratio", de aquel destello psicológico que más ha iluminado en la vida humana y que se le conoce con el nombre de **razón**.

En torno a ella se levantó una verdadera entidad: el hombre era, incontrovertiblemente, un "ente de razón". Nada en él había más alto ni más valioso, ni acaso digno de tomarse en cuenta: por la razón el hombre se irguió como el "rey del universo". Por la razón, el hombre llegó a ser considerado como sujeto lógico, como ente abstracto de vida y de conocimiento. La razón era algo sustancial, una realidad psicológica y lógica independiente en cierto modo, pero que absorbía la realidad total de vida humana. El hombre frente al universo era un ente de razón: vivía por ella y para ella, se dirigía mediante ella, con ella "conocía", elaboraba los conocimientos, formulaba las leyes científicas, y pretendía aún dominar todas las otras grandes fuerzas de la vida humana, como la inalienable majestad del sentimiento o la férrea resistencia de los instintos.

Con el pragmatismo derrúmbase la razón de su alto trono de cristal y colócale en su verdadero sitio al hombre como sujeto pensante y como único centro en la órbita del conocimiento y de la vida.

Por este hecho es indiscutible la validez del pragmatismo: no ha buscado él otra entidad psicológica para reemplazar a la razón. De ningún modo. Porque la nueva consideración, médula del pragmatismo, es el hombre en su "plenitud", el hombre en su totalidad, el hombre como ser integral de la vida humana.

Viene a ser posible de este modo la consideración activista del hombre, la valoración de los actos, la estimación de la **experiencia** en su más amplio sentido. El hombre de las "ideas" y de los "paradigmas" platónicos, el hombre-mónada de Leibnitz, el hombre-noumeno o de razón pura de Kant, el hombre de la "essentia" del "ente" de Tomás de Aquino, el hombre del panteísmo cósmico de Espinosa, el hombre-"idea", trina y una de Hegel y de todos los racionalistas e idealistas, se transforma en el **hombre de acción**, en el hombre, (con el latinajo ya célebre, "homo faber"), que **hace**, que vive en esta realidad con sujeción estricta al tiempo y al espacio, y bajo el régimen asombroso del ambiente cósmico y social.

Desecha el pragmatismo la antañona y carcomida concepción del hombre como una "entidad lógica", maravillosa si, pero fragmentaria; sustraída abstractamente de la verdadera realidad en que vivimos. Y consiguientemente del hombre estático se pasa al hombre dinámico, del hombre acabado y perfecto, al hombre que lucha, que trabaja, que se supera; del hombre teórico, de pura contemplación, al hombre real en plena valoración de los actos.

Está dicho, en mientes, que el pragmatismo ha elaborado una nueva concepción antropológica, una novísima concepción también del universo, de la verdad y del conocimiento.

Completemos cada uno de estos aspectos.

El punto de partida para Dewey es la "experiencia". La con-

cibe como sustitutiva de la palabra "vida" en su más amplio sentido: ya como vida física, ya como vida fisiológica, ya como vida racial, ya como vida individual, ya como vida social. El concepto de "experiencia" es inmensamente grande, fecundo. Mediante él puede explicarse la interacción, la intercomunicación, la compenetración vital de todas las esferas del hombre y todos los instantes del humano vivir: el sentimiento o afectividad, la voluntad, lo sensitivo, los instintos, etc., junto a la razón.

La concepción antropológica del hombre es unitaria y totalizadora; logra dejar de lado lo fragmentario o parcialista.

Ahora al mundo. Tampoco el hombre es una entidad desligada del cosmos. Vive en él, unido a él, dependiendo íntegramente de él. Por consiguiente cómo se presenta el universo frente al pragmatismo?

Conocido es que el hombre "puede ser fácilmente aplastado por fuerzas superiores", pero "tratará de convertir las energías que actúan sobre él en medios para su propia existencia ulterior".

El mundo se presenta ante el hombre ya no como una realidad inamovible, quieta, estática: todo lo contrario se presenta como una "realidad" verdadera, en su estricto valor; una realidad en devenir, una realidad fluyente, cambiante. El concepto de unidad determinada se trueca en pluralidad, en aparición, reaparición, cambio y renovación de las cosas. La consistencia racionalista que el hombre tenía del universo se transforma en una otra consistencia ¡la "fluencia" de lo real!, el devenir pluriversal del cosmos que es escenario del hombre.

El pragmatismo estructura una teoría de la realidad distinta, incluye una nueva relación, al considerar la realidad doble y biunívocamente presentada: la realidad del mundo que nos rodea y la realidad del propio hombre.

Por este hecho, ya ni siquiera se le considera al hombre en su mayor plenitud solamente, aislado del mundo, como en otro grado de abstracción, nada más; sino al hombre pleno y en su propio medio: es decir al hombre actuando entre las cosas. Surge

de este modo un moderno humanismo, un humanismo asimilado a la más amplia realidad que nos envuelve. Pues las cosas no permanecen indiferentes ante nuestros ojos sino en eterno y sistemático intercambio de estímulos: las cosas están en gran parte haciéndose por nuestra intervención. De este modo la misma realidad es de tal naturaleza que nosotros la creamos y la vamos creando en cada instante. Hay una reciprocidad ininterrumpida: recibimos mucho del mundo que nos rodea, pero también intervenimos en su constante modificación.

¿Nace de esta base la relación de conocimiento? ¿En qué forma?

Clásicamente el conocimiento surgía de la relación entre el sujeto pensante y el objeto percibido. Esta relación se producía cuando era posible que el objeto fuera aprehendido por el sujeto pensante, cuando se cumplía una función trascendental por parte de éste y, a su vez, cuando en forma intencional, (la clásica también intencionalidad del pensamiento humano) el sujeto cognoscente dirigía su atención al objeto de conocimiento... En este caso el sujeto permanecía como estable, fijo, definitivo en su acción de "captar" frente al objeto que también permanecía inmóvil, rígido: la sustancia lógica formal, las "categorías" como "formas supremas del pensamiento" actuaban como en función fotográfica del **objeto** (materia de conocimiento) tratando de asir las características esenciales de las cosas. El pragmatismo ha modificado totalmente esta posición pura y simplemente lógica de concebir la producción del conocimiento. Ha introducido el concepto de "plenitud de vida" aún en la función gnoseológica de la formación del conocimiento y la concepción de la verdad.

Este hecho es posible por medio de la "experiencia", mostrándonos la compenetración vital, íntima, total que se va produciendo entre el hombre que actúa "entre las cosas" del mundo ambiente. La función fría de la lógica se transforma en función dinámica, psicológicamente globalizadora de la vida humana para estructurar los conocimientos. Interviene la razón, no hay duda,

pero también intervienen (desde la voluntad, los instintos y la afectividad), todas las demás funciones del psiquismo y de la vida del hombre.

La verdad toma por su parte otra dirección muy distinta. El absolutismo se transforma en relativismo. Frente a la estabilidad intocada e intocable de la verdad abstraída lógicamente, se yergue la verdad dinámica, forjándose en ese mundo creador y en dinamia permanente en el que el hombre desenvuelve su vida. El concepto de verdad tiene que ir reestructurándose en forma constante, a medida que el medio y las cosas van presentando sus cambios y modificaciones. La "plasticidad" del mundo físico, del mundo real, produce la flexibilidad de la concepción epistemológica de la verdad.

Pero lo más valioso no es la persecución de la verdad por sí misma, sino en función de la necesidad que el hombre tiene de buscar los medios para asegurar y mejorar su existencia. La experiencia es el campo de acción. Luego la verdad surge de ahí, de la realidad física relacionada íntimamente con la realidad personal y social del hombre. Verdadero es, entonces, todo cuanto aparece en sentido de los éxitos positivos, lo que asegura la acción, lo que se muestra como biológicamente útil, lo que responde a lo que pedimos y necesitamos.

El pragmatismo se estructura con un franco naturalismo crítico. Pero inmensamente creador, favorable totalmente para el desenvolvimiento de la vida humana: la verdad será pues toda experiencia útil para la existencia humana.



El pragmatismo ha ejercido, por las causas antedichas, una influencia poderosísima en el desarrollo de la Educación. Ha traído el hacer educativo del campo de la teoría estática, fría, que consideraba al hombre como sujeto de pensamiento, puramente lógico y abstraído de su realidad y de la realidad circundante, al

verdadero campo de acción, a la vida fluyente y en eterno devenir, ligada por entero con el mundo físico y con la intra-realidad del mundo psíquico.

John Dewey tiene desarrollada la Filosofía de Educación desde el punto de vista pragmatista en varios libros. Sólo uno de ellos, "Democracia y Educación", contiene tanta variedad de asuntos, tanta extensión en perspectivas y tantas aplicaciones en la vida práctica, que, junto a otros tantos escritos, muestran que ya no se duda de la validez de estas doctrinas. Se procura más bien difundirlas e implantarlas del modo más fiel que el esfuerzo humano va realizando; y no solamente dentro de los Estados Unidos, sino en muchas otras latitudes. De este modo, el pragmatismo educativo ha alcanzado cada vez más una difusión y una aplicación verdaderamente sorprendentes.

Destaquemos hoy algunas ideas en torno al asunto.

La concepción antropológica general que sostiene el pragmatismo se ha desplazado íntegramente hacia el terreno de la Educación: el niño ya no es considerado como una entidad puramente lógica, ni pasivo, ni estático como antes; es ya un ser en permanente dinamía, un ser en acción, un ser que trabaja y se desenvuelve, un ser creador; un ser "artífice" de sí mismo y animador y dominador de su medio.

Por esto la Escuela tradicional, del aprender y del enseñar pasivos, ha sido desterrada por el pragmatismo. En su lugar se ha implantado la Escuela creadora, no simplemente activa, la Escuela en la que se comparten las responsabilidades, los intereses, los objetivos, sobre todo; la Escuela que es ambiente, más que recital monótono y frío de conocimientos lógicos con mimbres de ciencia.

En las Escuelas del pragmatismo el niño y el adolescente tienen que penetrar en la realidad, volcando "su" realidad hacia la realidad total del exterior, fundiéndose en la experiencia vital. Al cambio constante del ambiente, presenta el sujeto de Educación las disposiciones para el cambio y la fluidez o la plasticidad

que necesita él personalmente para sentirse elemento activo y creador en el ambiente donde se desenvuelve la Educación.

La realidad del educando tiene que ser entendida por el educador en el cambio permanente, en el continuo desplazarse y fluir. Por esto el pragmatismo es una doctrina educativa certera, ya que toma al sujeto de Educación en su verdadera realidad, en sus reacciones e intereses propios, distintos del adulto e inalienables.

La antigua **transmisión** de conocimientos se trueca en **un hacer**, un "vivir" de manera centrífuga.

La imposición lógica de la materia de enseñanza se ha lanzado fuera del aula. "Los productos culturales", "como materia de estudio", como materia de enseñanza tampoco ocupan el centro de las actividades. En su lugar se trabaja por la "continua reconstrucción de la experiencia".

Por consiguiente, ya no podemos hablar de preparación para... ésta o la otra vida, sino de acción en esta vida presente y este desenvolverse de la experiencia personal y social.

Las relaciones existentes entre maestros y educandos toman también el rumbo que ya se supone: el maestro no finca su acción en la preparación lógica de la materia de enseñanza. Lo fundamental según el pragmatismo es el arreglo del ambiente, de la situación en la que los educandos van a trabajar y producir. Los estímulos que presente el medio son muy valiosos, inmensamente más valiosos que *todo* el cúmulo de conocimientos que lleve el maestro en plan de enseñanza. En estas circunstancias pierden totalmente el valor los "sistemas" científicos, como estructuras lógicas asombrosamente terminadas. Los educandos y los educadores tienen que partir del comienzo: de la investigación, de la observación, del descubrimiento permanente. El saber en las Escuelas pragmatistas se lo conquista, se lo adquiere; no se lo trasmite como legados indiscutibles, acabados y perfectos de las generaciones adultas sobre las jóvenes. El saber es función de la experiencia.

El método deja de ser formulación lógica, pasando a ser modo de acción; creación conjunta de educadores y educandos: creación que nace del medio, que surge como en un laboratorio: el dinámico laboratorio que se forma mediante la intervención directa y creadora de la comunidad escolar.

De hecho hemos insertado el sentido socializador del pragmatismo. En efecto, aquel individualismo clásico se transforma en obra social de trabajo escolar. Fomenta el pragmatismo la individualización, pero en sentido dinámico, la individualización en función de los objetivos señalados por el grupo, el individualismo que tiende a sentirse parte del laboratorio escolar, el individualismo que responde a la repartición de trabajo, a la necesidad de investigación, de búsqueda de datos, de recursos para alcanzar las finalidades colectivas. Pero el individualismo puro y destructor de la obra de los demás, el individualismo que tiene como base la emulación insana, sin el menor rasgo de constituirse en parte integrante (en el trabajo y en las aspiraciones) del grupo, ese individualismo está fuera de la Filosofía pragmática.

La creciente complejidad de las sociedades constituye el argumento de primer orden para esclarecer la necesidad vital de la Educación. Dewey afirma que "lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la Educación a la vida social". Nace así la necesidad de la Educación sistemática e intencional, relacionando las experiencias de las generaciones pasadas, la experiencia directa del presente y la experiencia dentro de la comunidad escolar.

Si tanta importancia adquiere la Educación, como vehículo por medio del cual las sociedades perpetúan su existencia y con ella sus costumbres, idioma, religión, ideales, aspiraciones, etc., de hecho ha de haber un análisis del tipo de sociedad que necesita la Escuela pragmática. La respuesta es inmediata. No será otra que la sociedad democrática, entendida en el preciso sentido (con relación a la experiencia educativa) de ser la sociedad que ofrezca al educando el mayor grado de oportunidades para su interven-

ción y desenvolvimiento. Mas si la sociedad en general, la exterior de los sistemas educativos o la interior misma, o la sociedad en cualquier sentido, no proporciona los medios necesarios para que todos tengan iguales oportunidades de crecimiento, de progreso, de evolución, no puede ser democrática. Ni en este caso la Educación será función de la sociedad, ni cumplirá su cometido, cual es asegurar la existencia ulterior y el probable desarrollo de las generaciones futuras.

Podemos de seguida inferir el sentido de los fines educativos. Tienen éstos que nacer de la experiencia real, del trabajo diario, de la actividad, de la dinámica de la Educación. Ningún fin puede ser impuesto desde fuera. He ahí uno de los aspectos más valiosos del pragmatismo educativo. Cuando los fines son arreglados en los planos lógicos y en abstracción total de la experiencia educativa, volvemos a la tendencia que concebía a la Educación como "preparación". Mas si los fines van apareciendo como se sucede la experiencia cotidiana, si los fines son recursos objetivos de trabajo, de creación, la Educación será actividad vital, será renovación, será siempre devenir. Porque la Educación pragmática no prepara a los individuos para una sociedad futura, idealmente concebida y predeterminada en los fines de orden abstracto, irreal, por ser sólo preconcebidos: aspira a que los niños y los jóvenes o los adultos vivan en una renovación creciente de la experiencia, actúen en una sociedad presente, real; intervengan en el propio ambiente y con las cosas que él ha dispuesto y naturalmente ofrece. La reciprocidad entonces entre los fines y la dinámica experiencia real viene a ser necesaria y perfecta: los fines van sirviendo de inmediato a la experiencia y ésta va produciendo nuevos fines precisos conforme avance la acción conjunta de educadores y educandos.

Pero el pragmatismo afronta el problema de los fines generales; tales como "el desarrollo de acuerdo con la naturaleza, la eficacia social y la cultura o enriquecimiento mental". Pero los afronta sólo "como puntos de vista para enfocar los problemas

específicos de la Educación"; mas no como estereotipos vistos en lontana aspiración que anule el presente y el hecho tangible de crear un ambiente escolar en donde maestros y discípulos se sientan personas en medio de las cosas reales que les rodean.

De tal índole de fines nacen muchos otros recursos propios de la acción educadora. Digamos dos o tres de ellos: la disciplina, el interés, la responsabilidad.

Si los objetivos nacen del laboratorio diario de trabajo. Si este trabajo es común, también la responsabilidad se repartirá para todos los miembros que activamente integran la sociedad escolar. Surgirá luego el interés que será deseo de hacer, deseo de actuar, deseo de conseguir los resultados intuídos por la comunidad. Y la disciplina será natural: una disciplina que nace interiormente y que se encamina hacia el trabajo y la acción.

El método adquiere caracteres muy distintos también, tal como enunciamos parcialmente en páginas anteriores: habrá necesariamente "el sentido del problema; la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa". Entre el pensar y el conocimiento hay la medida de la intervención dinámica. Esto significa que todo pensamiento se prueba en el conocimiento activo. Recíprocamente el valor de todo conocimiento se prueba en la utilización que alcance en el pensar.



Juzgamos, en conclusión, que el pragmatismo constituye uno de los baluartes más grandes y efectivos que dispone el pensamiento moderno para el progreso de las sociedades: de modo particular en el campo de la Educación.



**MARIA MONTESSORI, creadora de la
CASA DEI BAMBINI**

Discurso pronunciado en el acto de Homenaje a María Montessori

organizado por la Casa de la Cultura y la Facultad de Filosofía,
Letras y Ciencias de la Educación

Rafael Alvarado.

Señor Presidente de la Casa de la Cultura,
Señor Decano de la Facultad de Filosofía,
Señoras, señores:

En la portentosa ciudad de Florencia, relicario del arte, museo incomparable que guarda la mayor suma de tesoros del Renacimiento; en la divina ciudad del Dante Alighieri, a la que exornaron, en competencia de genios, los más grandes que ha producido la estirpe humana, se reunió el año 1950 una de las Asambleas mundiales que las Naciones ofrendan a la educación, la ciencia y la cultura. Tratábase de la Quinta Asamblea General de la

UNESCO, y se encontraban en Florencia los representantes de sesenta y dos países, para discutir problemas del espíritu, para exponer inquietudes y anhelos de la humanidad, en lo que ésta tiene de más noble, encumbrado y dignificador: las actividades de la superación intelectual.

Más de quinientos Delegados iban a tratar de la obra y aspiraciones de los pueblos. Notable por el número y por la nombradía de los personajes que la integraban era la Delegación de Italia, pues en su calidad de invitante y organizadora de la recepción, efectuada en los maravillosos palacios florentinos, había puesto esmero en congregar a los más representativos y sólidos valores de la cultura de ese gran país.

En el valioso y respetable grupo, en esa Delegación numerosa y escogida, destacábase una mujer, una educadora, una anciana maestra, majestuosa como una emperatriz, hacia quien convergían, llenas de admirativa y emocionada curiosidad, las miradas de la nutridísima concurrencia.

MARIA MONTESSORI, la insigne educadora, figuraba entre los miembros de la Delegación de Italia a la Quinta Asamblea de la UNESCO, y los concurrentes la veíamos ocupar siempre sitio de honor, entre los Mandatarios de la República Italiana, los Embajadores y las altas dignidades, en la mesa directiva de aquella solemne reunión.

La rodeaba, como un nimbo, la veneración universal. Estaba allí, evocando méritos y gloria, sacrificios e iluminaciones, dulzura y paz, la mujer admirable que había consagrado toda su vida, con abnegación apostólica y delicada suavidad maternal, a la actividad excelsa y eterna, a la obra que resume todos los afanes de la elevación humana, a la tarea infinita, que sintetiza el anhelo de perfeccionamiento en todos los aspectos de la vida de los hombres: la educación.

Esa mujer era considerada por el mundo civilizado como la grande educadora de los niños. Educadora, por excelencia y por

autonomasia; educadora, en el sentido integral de la palabra. Ya estaba su nombre entre los epónimos reconocidos y admirados en todos los pueblos cultos de la tierra.

Esa mujer, que contaba ochenta años de edad en 1950, había sido en su niñez la primera en ingresar a una escuela pública, y había sufrido por ello, a causa de las ideas de aquel tiempo, incontables censuras, desalentadoras críticas, desaires injustos y represiones ofensivas.

Con valor admirable, que debía incluir aún la resistencia a la oposición familiar, había continuado los estudios superiores y los cursos universitarios, para conquistar un título, doblemente glorioso: la primera mujer de Italia que obtiene el Doctorado en Medicina. Brillantemente gana el título, a los veintiséis años de edad.

Pero en medio de las labores del magisterio superior, pues bien pronto ocupa cátedra universitaria, y junto a las tareas de la profesión, los afanes vocacionales de la Doctora Montessori están dirigidos a la educación de la niñez. Ingresa definitivamente, como a un santuario, al apostolado que llenará y definirá la vida íntegra de la Maestra. Estudia y observa, trabaja sin descanso, funda escuelas; compone un método, que llevará su nombre; lo enriquece, lo reforma, lo perfecciona, con inagotable impulso de superación. Ya no puede abandonar su espíritu la amorosa y tensa dedicación a los problemas de la infancia. Ideará, cultivará y propagará el sistema educativo de formar a los niños en su propio ambiente, con atención profunda y amable, encaminada a observar y aprovechar sus impulsos, capacidades, tendencias, sentimientos, actividades y reacciones.

Escribirá libros que, a poco tiempo de publicados en italiano, serán traducidos al español, francés, inglés, alemán, ruso, portugués, polaco, danés, checoslovaco, húngaro, rumano, árabe, chino, hindú y japonés.

María Montessori, que unía al don divino del talento una extraordinaria belleza, recorrerá el mundo, de uno a otro continente,

prodigando enseñanzas, experimentando, investigando y convenciendo. Será recibida por Reyes, Reinas y Gobernantes, en América, Europa y Asia. Irá de Italia a los Estados Unidos, de la Gran Bretaña a la India, y verá que se fundan nuevas escuelas. las "Casas de los niños", y en ellas se extenderá, como una bendición, como una iluminación, el método que había ideado: el Método Montessori.

Lo perfeccionarán otros educadores, quizá con mayor alcance y más hondo fundamento científico. Pero es indudable que en uno de los tronos de la educación del mundo infantil estará siempre la maestra excelsa, aureolada de bondad y gracia, enaltecida por el fecundo y tesonero apostolado en favor de los niños: la educadora italiana María Montessori.

Por ello, la UNESCO le rindió grandioso homenaje, a nombre del mundo de la educación, el año 1949.

* *

Evocaciones de esta clase tenían que despertar la emocionada curiosidad de cuantos asistíamos a la Quinta Asamblea de la UNESCO, en Florencia, y así, ninguno de los discursos anunciados despertaba mayor expectación que el de María Montessori. Más que la palabra de los Gobernantes de Italia; más que la de los hombres de ciencia, de los primados de la literatura, de las relevantes figuras de la política y de la diplomacia y aún más que los discursos de consagrados oradores, se esperaba oír la suave palabra de la Maestra de los niños.

El día 15 de Junio, en acto que resultó de impresionante solemnidad, porque tenía el anuncio del discurso de la Maestra; ante el auditorio que congregaba a los representantes de todos los pueblos cultos de la tierra, María Montessori, la anciana educadora que tenía majestad de emperatriz, de auténtica soberana de la cultura, y que hablaba ese momento para la Organización mundial que tiene el encargo de salvar los privilegios humanos de la vida

intelectual, para la Organización que defiende los derechos del hombre, cimentándolos en la educación, la ciencia y la cultura. dijo palabras que serán inolvidables para la UNESCO y para el mundo.

* * *

La UNESCO ha escrito en el Preámbulo de su Carta Fundamental este lema: "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz".

La gloriosa Educadora recordó el lema inicial y, en medio del dominante silencio, impuesto por el deseo de no perder una palabra, una modulación o un matiz sugeridor, dijo estas palabras conmovedoras, inolvidables, fervorosas, llenas de sublime unción, de inefable claridad, de suave y sentido amor, de infinito alcance, que pueden resonar en todos los siglos que perdure la humanidad:

"Si tenemos la finalidad de realizar la concordia entre los hombres, por diferentes que sean individualmente, debemos comenzar por los niños y no por los adultos. Debemos comenzar aplicando los ideales de la UNESCO en la educación de los niños desde su primera edad.

Desde la más tierna, porque los niños son capaces de asimilar cultura en cantidades considerables. No los niños de tal o cual raza, sino los de todas las razas de la tierra, aún las menos desarrolladas. Todos los niños presentan una característica común, la de asimilar, en esa edad, lo que les ofrece el propio ambiente que les rodea.

Es con los niños, con los jóvenes, que nosotros podemos tener la esperanza de rehacer un mundo mejor, porque ellos son capaces de darnos más de lo que nosotros poseemos. Ellos pueden restituirnos aquello que poseíamos, y que hemos perdido.

Los que soñaron con la conquista del mundo, qué han hecho? Comenzaron por dar una formación a la niñez y a la juventud,

pero comenzaron por armarles. Esa fue su funesta empresa, tendiente a la destrucción.

Formadle, pues, al niño, desde su primera edad; pero no para servicio de vuestros intereses, sino para servicio de un ideal, de un ideal capaz de inflamar a la juventud. Y ese ideal guiará a todos los hombres formados con tal inspiración desde su infancia.

He aquí nuestra mayor esperanza: mucho más grande que la que nos puede ofrendar la política; porque el niño y el adolescente son maleables, están llenos de vida, son capaces de crear, pueden aportarnos revelaciones, son dignos de ser nuestros compañeros y nuestros mejores maestros, para que la humanidad se encamine hacia las altas finalidades que nos proponemos.

Por esto creo que si un día la UNESCO adopta la resolución de hacer que participen los niños en la reconstrucción del mundo y en la edificación de la paz, si la UNESCO quiere llamarles, y discutir con ellos; si reconoce todo el valor de las revelaciones que los niños pueden hacernos, encontrará un maravilloso auxilio para infundir nueva vida a esta sociedad que debe fundarse en la cooperación de todos los hombres, y no solamente de una parte de ellos; de todos los hombres, comenzando por quienes se hallan en la primera edad, que es la primera y más bella ofrenda de la vida".

* *

Cuando terminó su discurso María Montessori, resonó gloriosamente, inundando el recinto de la Asamblea, una de las ovaciones más extraordinarias que imaginar se puede. Estremecía el ámbito del salón grandioso, cuajado de prodigios de arte; repetía-se en ecos interminables por los contornos del Palacio; difundía-se en las afueras con revuelo triunfal.

Puestos de pie aplaudían los Magistrados italianos, los Delegados internacionales, los concurrentes innumerables que representaban al pueblo florentino y a la cultura del mundo. Las aclamaciones

maciones parecían inacabables, entre voces de afecto y glorificación a la Maestra de los niños. La augusta anciana recibía en esa hora el homenaje de la humanidad culta, del orbe civilizado, de todas las instituciones de la educación, de los hombres que exaltan los valores del espíritu, defienden la paz y esperan bienestar; de todos los hombres del mundo que quieren llegar a la paz y al bienestar por la educación y la cultura.

* *

Aquel acto celebrado por la UNESCO había sido el último homenaje rendido por una Organización internacional a la insigne Educadora. Dos años más tarde y en parecida fecha a la del triunfo apoteósico en Florencia, María Montessori pasó los umbrales de la vida y entró a la inmortalidad, para seguir recibiendo, majestuosa y amable, el homenaje de infinitas rondas de niños y legiones de hombres, en asambleas de pueblos y desfile de generaciones.

* *

Señor Presidente, señor Decano, señoras, señores:

Consideré que en este acto, dedicado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana y la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación a honrar la memoria de María Montessori, sería grato recordar las propias palabras de la Maestra, como quien repite alguna de sus lecciones de sabiduría sobre los destinos de la humanidad, y por ello he repetido esas palabras que tienen vigencia inmortal.

Evocación de la Doctora María Montessori

LUIS F. TORRES.

Evocar el nombre de la Doctora María Montessori es como trazar la epopeya de la infancia. La ilustre educadora italiana, que ya ha pasado las lindes de la celebridad científica, llegó a la más honda captación de las esencias psíquicas de los niños, y elaboró los panales de una pedagogía que tiene los encantos de la vida que comienza, registra las inquietudes de la adolescencia y contiene el germen que ha de estallar, en la hora plena de la existencia, en acción, en lucha, en grandes realizaciones, como expresión sincrética de altos y acendrados ideales.

María Montessori, por su vida y por su obra, ha alcanzado ya los relieves de un símbolo, en modo perdurable; el impulso innovador, el espíritu laborioso, la vocación docente se simbolizan en quien ha tocado el punto máximo de la abnegación, del sacrificio, del amor a la infancia y ha sabido ennoblecer, con la doctri-

na y con el ejemplo, la función más delicada, más compleja y más grávida de responsabilidades, cual es la función educadora.

La Doctora Montessori nació en 1870. Se doctoró en Medicina en la Universidad de Roma en 1894. Fué la primera mujer que obtuvo este título en Italia, constituyéndose, de esta manera, en dechado y paradigma para que las mujeres de otras latitudes, liberadas del complejo de inferioridad o de timorates mal entendida; que aún caracteriza a los medios pacatos y prejuiciosos, dieran honor y lustre a su sexo y ensayaran con éxito indiscutible su calidad mental en el palenque del arte y de la ciencia.

Y con corazón encendido de apóstol y con fervido sentimiento humanitario, como una anunciación de justicia social, puso su talento al servicio de la investigación científica y tratamiento psiquiátrico de los niños mentalmente anormales, de los desequilibrados, de los retardados, y de todos aquellos que, abandonados o víctimas de la injusticia social, pululaban en los barrios densos y populares de la Capital romana. Y siguiendo las huellas del médico francés Seguin, dictó, en el Congreso Pedagógico de Turín, en 1898, varias conferencias acerca de los niños anormales y estableció luego, bajo los auspicios oficiales, la Escuela Normal Ortofrénica, que había de trocarse en un Instituto Pedagógico Modelo. "Mucho más ocupada que una maestra primaria —apunta la Doctora Montessori—, sin tener nunca vacaciones, yo estaba presente y enseñaba a los niños desde las ocho de la mañana hasta las siete de la noche, sin interrupción. Estos dos años de práctica —afirma— son mi mejor logrado título de Pedagogía".

Como los grandes reformadores de la enseñanza, como Comenio, como Pestalozzi, como Froebel, ayer; como Decroly, como Claparède, como Piaget, hoy, la Doctora Montessori realizó sus estudios pedagógicos en el laboratorio de la escuela, a la luz de la medicina y de la psicología, y solamente después de pacientes, constantes y prolijas investigaciones derivó conclusiones y principios que han alcanzado innegable valor didáctico, habiendo logrado catalogarse como un nuevo método: el **Método Montessori**.

Cuáles son los fundamentos esenciales de este Método? Los educadores los conocen perfectamente. Destacaremos, no obstante, algunos de los aspectos más salientes. Partiendo del principio de que la educación tiene por objeto el desarrollo de las energías psíquicas, el Método tiende a ayudar el desenvolvimiento espontáneo de esas energías. Y sus condiciones principales son: la **actividad**, de manera que mediante ella, que es el resorte de la alegría, se discipline el niño para el trabajo, para el bien, para la colaboración; no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia servil; la **libertad**, sin la cual no se revela la personalidad del alumno. Cómo, en efecto, se puede conocer las aptitudes, las tendencias, los gustos, si todos los alumnos están sometidos al mismo régimen, a idénticos trabajos, a la misma disciplina? El sér puede ser conocido tan sólo cuando nada le impide manifestarse como es.

“Uno de los principios cardinales de la Pedagogía Científica —dice la Doctora Montessori—, debe ser la libertad de los alumnos, que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño. En la educación de la primera infancia, el concepto biológico de la libertad debe entenderse como una condición que favorece al desarrollo de la personalidad, así desde el punto de vista fisiológico como psíquico y estimula la libre evolución de la conciencia. El educador, inspirándose, pues, en un profundo concepto de la vida, debiera respetar el desenvolvimiento de la vida de la infancia, haciéndola objeto de un hondo interés humano”. Y sienta este postulado de gran alcance sociológico: “La libertad del niño debe tener como límite el interés colectivo”.

La Pedagogía Montessoriana ha levantado, por decirlo así, la bandera de la libertad en la escuela. Y bien podríamos decir que donde veamos flameando esa bandera, allí hay una escuela nueva, allí ha soplado el espíritu de María Montessori.

Por supuesto, este concepto de libertad es muy sutil, muy delicado; exige una clara y precisa comprensión de parte de los educadores, a fin de que no se la confunda con el movimiento desor-

denado, con la perturbación permanente, con el relajo y la indisciplina. Quien tiene disciplina interior goza de la libertad, y quien goza de libertad, en su más elevada acepción, es capaz de encuadrar sus actos en el marco de la disciplina individual y colectiva. Y quien, dentro de la escala de los valores, sabe guiarse por una justa valoración, hará vibrar una nota de armonía en el gran concierto de la vida social, nacional y universal.

El niño es sagrado, puro, intocable. Es preciso dejar que su espíritu ágil, bello, travieso se expanda por los paraísos que forja su exuberante fantasía. Su corazón, como pétalos de flor, se abre a la vida. No hay que ensombrecerle con nuestros pesimismo y desencantos. De su alma brotan, como de raudal cristalino, los hilos invisibles que han de integrar el océano del futuro. No hay que enturbiar sus ondas, ni desviar el cauce que ha de conducirlo hacia el bienestar, hacia la felicidad.

Y el ambiente que ha de rodear al niño, así en el hogar como en la escuela, es factor determinante en la obra educativa. La Doctora Montessori concede al medio ambiente capital importancia y decisiva influencia. Reclama que se provea a las necesidades del niño situándolo en un ambiente adaptado a su personalidad. Y ello constituye una labor de servicio social, toda vez que el niño no puede desenvolver una verdadera vida en el ambiente complicado de nuestra sociedad y menos aún en los refugios y prisiones que llamamos escuelas. Hay que prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al *mínimum* posible. Y cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más provechoso será el ambiente. Es éste un problema fundamental de la educación.

Y en este ambiente, formado cuidadosamente para el alumno, ha de desarrollar su vida, que ha de ser una alegre e ininterrumpida formación espiritual, con un cultivo esmerado de todos los sentidos, mediante el material didáctico creado, sobre la base de la observación y la experiencia, por la misma Doctora Montessori. No vamos a detallar este material, compuesto originariamente de

veintiséis piezas y cuya finalidad es la de prestar eficaz apoyo para la educación sensorial, intelectual y moral. Dicho material es conocido en buen número de nuestros jardines de Infantes, y aún ha sido objeto de modificaciones y adaptaciones por parte de nuestras solícitas e inteligentes maestras. Porque las maestras de nuestro país —hay que decirlo con honda satisfacción—, como lo reconociera el Profesor Ferrière en su visita al Ecuador, se caracterizan por su gran capacidad de captación, por su delicado amor a la causa de la infancia. Y hay que dar la razón al poeta, cuando dijo: “En todo pecho de mujer siempre hay un niño dormido”. Y son las maestras quienes poseen el secreto para despertarlo a la vida, a la vida del pensamiento, de la emoción, de la acción y del deber.

Sin embargo, a guisa de información y en atención a quienes no están familiarizados con las cuestiones didácticas, diremos que al material Montessori es variado, ameno y sugestivo y persigue la educación de los sentidos, pudiendo aplicarse a niños de tres a siete años de edad. Y por medios ingeniosos, que al pequeñuelo se presentan en forma de juegos —que es su alimento indispensable—, se le conduce al aprendizaje del dibujo, la escritura y la lectura. Las maestras de párvulos saben qué alegría, qué júbilo, qué emoción incontenible experimentan los niños cuando juegan, y jugando y jugando, dibujando y dibujando, se hallan en posesión del secreto de la escritura y la lectura. Véase cómo describe ese tránsito emocional la educadora española, Leonor Serrano:

“Observamos a una parvulita de la escuela Montessoriana de Vía Giusti en Roma. Su vista, suficientemente ejercitada en la comparación de dimensiones y formas; su pulso, lo bastante afinado ya con los primeros ejercicios táctiles sobre las letras de papel de lija, sobre madera, la habían preparado ya elementalmente a esa interpretación psicofísica de la actividad manual creadora, que es la primera escritura. Surgió esa “explosión”, la explosión de la lectura, como dice la Doctora. Y presa la niña de febril entusiasmo, escribía, escribía horas enteras en el encerado, en cua-

dernos, en papelitos". Es el "eureka" de Arquímedes que todos exclamamos cuando dominamos una dificultad, cuando resolvemos un problema, cuando alcanzamos nuestro ideal...

Y toda esta obra bella, misteriosa, sublime si se quiere, que es asistir a la eclosión de las almas infantiles que empiezan, como botones de primavera, a abrirse a la vida, supone la acción armónica y sincronizada entre el maestro y el discípulo. Y por eso la Doctora Montessori está en la justa persuasión de que la obra de reforma no finca tanto en la escuela como en el alma del adulto, en su pureza, en el conocimiento del propio error. Dé ahí que la reforma de la educación reside verdadera y esencialmente en la preparación del maestro, de la madre y de todos aquellos que realizan obra educativa. Es una reforma de nuestra conciencia lo que se impone como iniciación. "Yo voy predicando —afirma con énfasis—, que si el maestro no cede en su obstinación de construir el alma del niño, de dar a éste carácter, inteligencia, virtud, este maestro no está preparado; no lo estará mientras no reconozca que no sólo dentro del niño, sino también dentro del más modesto de los seres vivientes, hay una dirección, hay un impulso más fuerte que nosotros".

Y poniendo de relieve la personalidad del niño, a la que generalmente el adulto no suele dar mayor importancia, María Montessori expresa, anhelante de la reivindicación de los derechos infantiles:

"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, 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 morbosos y que envilecen”.

La realización máxima de la Doctora Montessori, como que fué el cumplimiento de un sueño acariciado, fué la fundación, en 1907, de la primera “Casa dei Bambini”, que más tarde debía de tener una digna emuladora en la “Maison des petits” de Ginebra, colmena infantil que nosotros vimos tantas veces vivir, trabajar, agitarse y henchirse de gloria y de alegría con las risas puras de los parvulillos.

Las “Casas de los Niños” de la Doctora Montessori tienen una significación social por el ambiente familiar que conservan, y porque estaban destinadas a recibir gratuitamente a los niños de aquellos padres que se veían obligados a dejar la casa para acudir al trabajo. Según el reglamento que norma la marcha de estas Casas, debe cuidarse de la educación, la higiene y el desarrollo físico y moral de los niños, mediante procedimientos adecuados a su edad. El personal comprende la Directora, una maestra auxiliar y un médico. Pueden ser admitidos niños de tres a siete años. La enseñanza es gratuita; pero los padres están obligados a prestar su colaboración decidida.

En Italia y en Francia visitamos algunas Casas dei Bambini, y pudimos apreciar el espíritu montessoriano que presidía en su trabajo. La Directora, más que de instruir, se preocupa de seguir el proceso del desarrollo psíquico de los infantes, en sus múltiples e insospechadas reacciones. Los niños disfrutaban de gran libertad para escoger sus trabajos, organizar sus juegos, alternar entre unos y otros, interrogar a la maestra, en cuyo rostro se dibujaban la bondad, la paciencia y la alegría cuando asisten a los triunfos de los pequeñuelos. La Doctora Montessori ha sentido este principio, que debiera ser la norma de toda acción pedagógica: “Trata al niño como quisieras ser tú tratado”. Tratar con dulzura no es, desde luego, sinónimo de “acariciar”: es esforzarse por conocer los deseos infantiles con el propósito de satisfacerlos. Y éste es el problema, porque el niño suele permanecer reconcen-

trado en sí mismo, como en una vida subconsciente y sin el bagaje del lenguaje necesario para traducir sus anhelos. Sin embargo, la madre y la maestra se hallan como insufladas de la gracia divina de poder leer en los rostros infantiles.

Fecunda y admirable la labor educativa y científica de la Doctora Montessori. La trayectoria de su vida está aureolada por realizaciones cimeras. Y entre sus obras, que han de servir de fuente de consulta y de orientación certera para cuantos quieran realizar con éxito la faena educativa, cabe citarse: "Antropología Pedagógica", "Manual Práctico del Método Montessori", "La Autoeducación de la Escuela", y su obra maestra, "Método de la Pedagogía Científica".

Y ahora que María Montessori ha entrado ya en los dominios del misterio y de la inmortalidad; ahora que su nombre ha de ser evocado e invocado como un ilustre guión de la ciencia y el arte de educar; ahora que, por haberse eclipsado su vida material y corpórea ha de prolongarse su memoria en la vida imperecedera del espíritu, queremos traer aquí, como colofón de este homenaje, nuestra personal evocación.

Era el 2 de Abril de 1931. El Grupo de la Nueva Educación de Francia, que presidían la señora Gueritte y Rogert Cousinet — dos educadores de renombre—, celebraba su décima Asamblea. Con este motivo, la Doctora Montessori había sido invitada a dicha Asamblea. Y su presencia en París constituyó un acontecimiento en el mundo científico y pedagógico. Se anunció una de las conferencias de María Montessori en la Facultad de Medicina. Allí la vimos en su esplendor física, con sus sesenta y un años perfectos, en su esbelta y gallarda postura. Allí la admiramos en la robustez de su talento, en la validez de su experiencia, en la solidez de su doctrina. Su disertación versó sobre la Nueva Infancia, que debe ser formada en la nueva escuela. Términos claros, sencillos, sin novedad acaso, pero que entrañan, no obstante, una profunda renovación educativa; renovación o revolución que ha de consistir en que el niño no ha de girar en torno de la es-

cuela, sino la escuela en torno del niño. Y como en el sistema de Copérnico, el sol es el centro del sistema planetario, el niño ha de ser, en la escuela nueva, el centro de todo sistema pedagógico. Y a la importancia de la educación se refirió la Doctora Montessori, en estas palabras que hemos entresacado de nuestros apuntes.

“Las ciencias modernas que atañen a la educación no interesan solamente a los sabios y a los educadores, sino también a los padres y al público en general. Todos conocen los pilares sobre los que descansa la pedagogía moderna: el uno es el estudio y la formación de la personalidad, y el otro, la obligación de situarlo en un ambiente de libertad”.

Y asistimos, finalmente, al término de la conferencia, al cuadro emocionante, de vivo colorido y tierna poesía, cuando un angelical grupo de niñas puso en manos de la Doctora Montessori un ramo de frescas y aromosas flores.

Que esas flores sean un símbolo de recuerdo, junto a nuestro homenaje a la insigne Maestra, consagrada ya como la libertadora de la infancia.

Las Ideas Pedagógicas de María Montessori

Blanca Margarita ABAD de VELASCO.

1906 marca la época desde la cual la Doctora María Montessori comienza a experimentar en la "Casa dei Bambini", de San Lorenzo, en Roma; pero es en 1909 cuando se puede leer en el libro "Método de la Pedagogía Científica", todos los detalles de sus afanes y las posibilidades de aplicar el método ensayado en las escuelas elementales y en los jardines de infantes.

Por todas partes surgieron discípulos y hoy se practica el método Montessori en más de sesenta países, convirtiéndose el método de educación italiano, en método mundial.

La Doctora Montessori se inspira en el trabajo de Eduardo Séguin y de Ytard; sus primeros ensayos los realiza con niños anormales.

De la práctica constante, de la observación sutil, serena y científica, la señora Montessori obtiene por su cuenta nuevas ex-

periencias y comienza a ensayar con niños normales; lleva presente que es imperativo de todo educador guiar a los niños hacia una nueva vida.

María Montessori principia transformando el ambiente escolar, el mismo que, gracias a ella, se vuelve acogedor y está de acuerdo con la edad del niño, con sus intereses y con los principios del método. La escuela se convierte en "la casa de los niños", donde éstos se sienten en su verdadero hogar.

Las ideas fundamentales que guían la práctica del método Montessori se las puede sintetizar en los siguientes enunciados, los mismos que en la actualidad son los principios de la **escuela nueva**, aunque su autora nunca expuso ni escribió un sistema de pedagogía.

a) **La vitalidad.** — La primera preocupación que tuvo la Doctora Montessori, antes de ser educadora, fué, "el culto a la vida", como así ella le llama, preocupación que se revela en su constante interés por el bienestar físico de la infancia. En su libro "El Método de la Pedagogía Científica", nos habla de "la necesidad de procurar las mejores condiciones higiénicas del ambiente, y, en lo que concierne a la vida vegetativa de los niños, asegurar los medios físicos que el cuerpo necesita".

La actividad en el método ayuda al párvulo a conseguir un desarrollo biológico normal, liberándole de obstáculos para que pueda crecer y para que "la vida que en él existe en potencia se vaya actualizando, siguiendo el destino biológico fijado por la herencia".

b) **La libertad.** — El niño silencioso o inmóvil desaparece y es reemplazado por un sujeto que es dueño de sí mismo y que puede actuar positivamente en el grupo.

Este principio que por vez primera lo introduce en aquella época la Doctora Montessori fué uno de los puntos que más dificultades causó a los maestros en el momento de la práctica; pues, el ambiente escolar de ese entonces se caracterizaba por una rígida disciplina.

El niño aprende a distinguir los actos correctos de los incorrectos; no actúa sólo por la imposición de sus profesores. La libertad le brinda al pequeño, la oportunidad de ser responsable, sabiendo comportarse sin vigilancia del superior, siendo espontáneo en todos sus actos.

c) **La actividad.** — Cada alumno aporta lo que es capaz y se esfuerza por alcanzar el máximo de resultados. Si su mente está ocupada en alcanzar un objetivo de hecho el ambiente escolar mantiene el orden, sin confundir este concepto con el existente en la escuela tradicional.

Los niños se mueven con un fin, voluntariamente, sin hacer ruido; no lo hacen porque quieren levantarse, hablar, etc., sino porque un imperativo les exige. La actividad mental es la que cuenta, el pequeño asimila las experiencias que le servirán para una mejor actuación colectiva.

Hay actividad en todo instante: en los ejercicios de coordinación de movimientos, en los trabajos en el campo, en el jardín, en los ejercicios con el material didáctico, etc. La autora del método, recomienda en su libro, que "El maestro ha de ser un ser pasivo, y el niño, activo".

d) **La individualidad.** — Si cada niño puede trabajar solo con un equipo de material, es lógico que el principio individual forme parte de las ideas que informan al método Montessori.

Cada pequeño recibe su trato particular, de acuerdo con las diferencias individuales de los mismos. Trabajan conforme a su ritmo y a sus necesidades. La Doctora manifiesta que: "A lo que debe converger la educación es hacia los individuos tomados uno a uno y convenientemente observados". Mas no se va a creer que el niño en este método, siempre trabaja como persona aparte, todo lo contrario; los ejercicios de ayuda mutua y las actividades colectivas le permiten al escolar realizar vida de conjunto.

Cómo aplica, la Dra. Montessori, estas ideas en la práctica diaria

a) **En el uso del material.** — El material Montessori da al pequeño ocasión para poner en práctica toda su actividad; le permite trabajar sin ninguna ayuda del adulto. Su actividad motora le guía para asociarse con los compañeros y para adaptarse a la vida.

Mediante el manejo del material aprende las relaciones existentes entre un hecho y otro, reconoce los contrastes, aprecia pequeñas diferencias, etc. Todo ello sin esfuerzo violento, siguiendo un ejercicio al otro. La capacidad creadora de los niños tiene muchas oportunidades para desarrollarse; se descubre la personalidad de cada ser y el sentimiento de orden tanto en el ambiente como en el trabajo están asegurados.

Si en verdad el material didáctico le reporta al niño un sinnúmero de actividades que le benefician, también no es menos cierto que dicho material fué concebido sobre una idea abstracta, guardando poca relación entre la vida de la naturaleza y la experiencia inmediata y espontánea del niño.

b) **En la escritura.** — El niño adiestra sus manos y adquiere ligereza y seguridad, actividades que le están preparando en forma completa para realizar el proceso complejo de la escritura, que en este método en un primer momento, se vale de la geometría como una preparación previa a la enseñanza de la escritura y del dibujo.

La actividad motora lleva al alumno a imprimir en su memoria visualmente la forma de la letra; después aprende los nombres de las letras y su combinación en sílabas, palabras, etc. De igual manera aprende a leer. Cada alumno marcha de acuerdo con su forma de reaccionar.

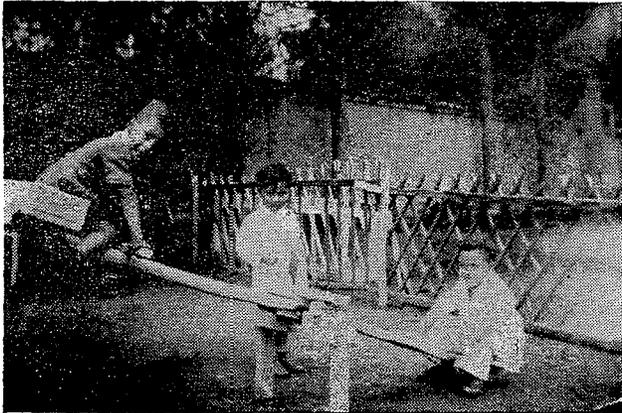
La Doctora Montessori no considera a la vida anímica como un todo orgánico, sino como si ésta estuviese compuesta por varias piezas; esta concepción es la que determina su método de lectura

y escritura. Por eso ella parte de la enseñanza de los elementos en vez de coger el todo, en otros términos, va de la letra a la oración o frase.

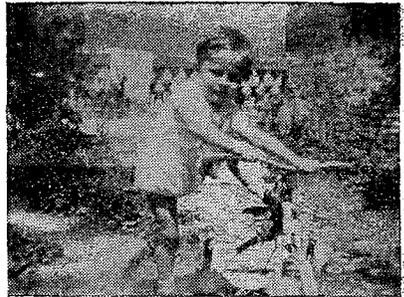
c) **En la educación de los movimientos.** — El alumno recibe las lecciones ya en forma individual o ya colectiva, respetando sus intereses. Al pequeño no se le obliga, se le ofrece la lección; no se quiere forzar la atención de quienes están preocupados en alguna otra cosa. Mediante estas clases los niños aprenden aquellos aspectos culturales que caracterizan a toda persona educada. Se ayuda al alumno a no malgastar sus energías y a realizar esfuerzos por alcanzar un fin, valiéndose de su memoria. Los niños limpian con gusto una mesa de la sala de clase, no salpican agua en el suelo, caminan por una línea trazada en el piso, guardando equilibrio como si estuviese sobre una cuerda tirante, etc.

Por sobre todas las censuras que se han hecho al método Montessori, éste ha quedado incorporado a la pedagogía moderna por sus ideas esenciales de **libertad, actividad y vitalidad** que lo sustentan, al igual que por sus procedimientos referentes a la educación sensorio-motora.

ACTIVIDADES MONTESSORIANAS









Los Ejercicios Sensoriales en el Método Montessori

Por MARIA LEONOR SALGADO de CARBO

Todo esfuerzo humano consagrado al
bienestar del niño perdurará a través
de los siglos.

Fue en una época que comprende los últimos atardeceres del siglo XIX y las primeras alboradas del siglo XX cuando la Doctora María Montessori, que se interesaba de una manera especial por las enfermedades de los niños, comenzó a preocuparse por un método de educación para anormales. En la diaria faena de las clínicas y hospitales, los niños idiotas fueron para la Doctora Montessori el imán espiritual que, atrayéndola apasionadamente, le abriría, más tarde, las puertas de la gloria, para elevarla en sitial de honor entre los grandes educadores del mundo.

Se inició en el campo pedagógico casi por intuición. Ella co-

lumbró la eficacia de los “tratamientos pedagógicos” para curar una serie de trastornos de la infancia y, poco a poco, se fue adelantando fervorosamente en las faenas de la docencia, desde las conferencias para maestros acerca de la educación de niños anormales, hasta llegar a convertirse en la infatigable maestra de párvulos; desde sus primeras inquietudes por los niños idiotas, hasta llegar a fundadora de numerosísimas “Casa dei Bambini” para los normales.

De esa comparación que pudo hacer en su activa y fecunda labor de médica y maestra entre niños deficientes y normales surgió su caudal valiosísimo de “ejercicios de vida práctica”, sus “sistemas de materiales para la educación de los sentidos” y sus “materiales de desarrollo” (que se relacionan con la enseñanza del alfabeto, los números, la escritura, lectura y aritmética), partes éstas, todas, que son el alma y estructura de su sistema.

Importancia de la educación de los sentidos

“El método esbozado para la educación de los sentidos en niños de 3 a 6 años, no es perfecto” —dice la señora Montessori (1). Para su época sí fué un paso de avanzada en el mundo pedagógico. La Doctora Montessori le dio importancia desde dos puntos de vista: biológico y social. El primero para ayudar —dijo ella— al normal desenvolvimiento del ser y, el segundo, para preparar al individuo para su adaptación al ambiente. La preparación biológica debía prevalecer durante los primeros años de la infancia, **para favorecer el desarrollo natural del niño**; la otra, vendría después, cuando hubiere pasado el período de intenso desarrollo.

Esto de tratar de **descubrir** y **corregir** defectos sensoriales, eso de pretender **educar fisiológicamente** para ir luego a la **educación**

(1) “El Método de la Pedagogía Científica Aplicado a la Educación de la Infancia en la “Casa dei Bambini”. Dra. Montessori. Trad. Castellana de Juan Palau Vera.

psíquica y aquello de intentar **formar hombres observadores**, era ya un gran paso para ese entonces. Fundamentar en la **destreza sensorial** la eficacia de la vida mental era lo que no se había hecho. Esto, y aprovechar la infancia, el **período formativo** para la educación de los sentidos, era lo que precisaba, según el criterio perspicaz de la Doctora Montessori.

Ella encontró inadecuado **aislar** al hombre en el ambiente -- primer paso en la educación de su tiempo— para darle una **cultura intelectual** que hacía de él un individuo apto para vivir fuera de la realidad. Ella juzgó inútil formar pensadores y teóricos que, perplejos ante la vida, se veían en el caso de recomenzar su educación tardíamente para llenar el vacío, insalvable por otro medio, de ejercitar sus sentidos y ponerse en contacto directo con el ambiente.

Y, de otro lado, su visión pedagógica se extendió hacia el campo de la educación moral y estética. Ella afirmó que educando los sentidos se agudizaba la sensibilidad hacia lo bello. Y la belleza y la armonía, ayer, como hoy, han sido y son parte de una buena educación.

El material para los ejercicios sensoriales

Haré una breve enumeración del material:

Los ajustes de sólidos

Las series de figuras geométricas sólidas

Las tablas para el tacto (para diferenciar lisura, aspereza, peso, etc.)

Las tablas con hilos de colores

Los ajustes planos

Los sólidos geométricos

Las cajas para ruidos

Las campanillas para sonidos

Recipientes de metal, cerrados, con agua a temperaturas diversas.

Indudablemente, para su tiempo, este material constituyó una novedad científica. En las frías y rígidas aulas de hace medio siglo, poco más o menos, la presentación del material de la Doctora Montessori debió haber iluminado de sonrisas las caritas de los pequeñuelos. Hoy está superada esta etapa y los materiales parecen ya artificiosos. Los sólidos para encajar las formas geométricas, las superficies para el tacto, los hilos de colores, etc., han sido mejorados, evidentemente, hasta la época actual y los niños son ahora miembros activos de un mundo real, natural y corriente.

Pero es importante destacar la intención de la Doctora Montessori acerca de su material:

a).—Quería hacer posible el auto-control, ir hacia la exactitud, actuar en forma razonada.

b).—Agudizar la sensibilidad estética.

c).—Provocar la actividad del niño, interesarlo, llamar su atención.

d).—Poner orden en la multitud de sensaciones que el mundo provoca en el niño.

e).—Ayudar su natural desenvolvimiento.

f).—Adaptarlo al ambiente.

Los ejercicios se realizaban de conformidad con el propósito para el cual se creó el material. El niño tenía que seguir inflexiblemente este orden: reconocer identidades, contrastes, semejanzas. El material, para la Doctora Montessori, no era un medio didáctico sino la parte esencial.

Para conseguir la concentración del niño se acudía a la **preparación externa** que consistía en provocar una situación artificial para el **aislamiento del sentido** —el niño vivía así, un momento de dramatización extraño a su vida corriente — y el **aislamiento del estímulo** — que le obligaba a mantenerse pendiente de un solo objeto. Hay en todo esto, si se mira con criterio nuevo, algo que raya en tirantez, hay prescindencia de los intereses infantiles, hay imposiciones del adulto, hay rígida planificación en el trabajo.

La maestra y los ejercicios sensoriales

.....“Comprendí bien que el primer material didáctico era únicamente de orden espiritual” — M. Montessori.

Lo primero es, pues, la disposición y la adecuada actitud espiritual de la maestra frente a los niños; sin esto fracasa todo equipo material por valioso y aconsejado que fuere.

Para la Doctora Montessori no era la enseñanza de la maestra lo importante. Valían más su actitud prudente y delicada, su intervención oportuna y sagaz para servir, observar y acudir cuando hubiere sido necesario, su atención paciente y cariñosa para los niños.

¿Qué debía hacer la maestra? Facilitar y explicar a los niños el trabajo que debían realizar con los objetos. Necesitaba, así, conocer bien el material y saber dejar a éste el papel que le correspondía como “medio de desarrollo”. Provocar interés y deseo en el niño para actuar con esos objetos, vigilar pacientemente el orden en la utilización de ellos, y, que no se fastidien mutuamente.

La técnica de las lecciones de la maestra se reduce propiamente a dos tiempos o períodos: (Pág. 149)

a).—**Iniciación.** Poner a los niños en contacto con el material. Interesar, guiar, explicar.

b).—**Denominación.** Intervención para afirmar y precisar las ideas. Dar la nomenclatura exacta.

Para la adquisición de los conocimientos, la Doctora Montessori adoptó de Seguin las que ella llamó **lecciones de los tres tiempos** y que comprenden:

1º—En el primer tiempo, el de la sensación, la maestra pronuncia claramente, en diversas modulaciones de voz, el nombre de la cualidad con que impresiona los sensorios, haciendo, al mismo tiempo, recibir la sensación por el niño. Por ejemplo, tratándose de las sensaciones térmicas, la maestra, haciendo palpar los recipientes de metal con agua a distintas temperaturas, dirá:

“frío”, “caliente”. Luego: “helado”, “tibio”, “quema”. Había que evitar toda otra palabra, puesto que no se necesitaba más que la asociación correcta del nombre con la sensación.

2º—Segundo tiempo, el de la percepción: Después de algunos instantes de silencio la maestra pregunta: “¿Cuál es frío?”, “¿Cuál es caliente?” Interroga así varias veces y el niño responde, volviendo, cada vez, a señalar el recipiente adecuado. Este tiempo, dice la Doctora Montessori, es el más importante, pues si el niño puede reconocer la cualidad exactamente y asociarla con el nombre que se le da, la lección está salvada; pero, si hay equivocaciones, la maestra no debe insistir y dará por terminado el trabajo para volverlo a intentar otro día.

3º—Tercer tiempo, el del lenguaje: Es una comprobación de lo aprendido. La maestra pregunta: “¿Cómo es esto?” El niño que ha aprendido responde con éxito: “Es frío”, “Es caliente”, “Es tibio”, “Es helado”, etc. La maestra vigilará la correcta pronunciación de las palabras nuevas, hará repetir varias veces y observará los defectos para corregirlos.

Pero, en lo que insistió severamente la Doctora Montessori fue en que la maestra debía ser una guía sagaz, prudente y observadora, para evitar lo secundario, lo vano e inútil, sin olvidar lo fundamental e indispensable. Así dice: “La existencia de lo superfluo y la carencia de lo necesario son los dos errores principales de la maestra; la línea de demarcación entre ambos, señala el nivel de su perfección”. (Pág. 157).

Fijar la actividad espontánea en una forma ordenada, hacer que el niño se perfeccione a sí mismo, mediante su propio esfuerzo, inhibirse de intervenir cuando esto podía provocar iniciativas y actitudes útiles para el desenvolvimiento, enseñar poco, dirigir con tacto, observar mucho; ésta era la tarea de la maestra.

El Método Montessori y la Educación actual en los Jardines de Infantes

Si analizamos los principios psicológicos sobre los cuales estructuró su Método la Doctora Montessori, tendremos que convenir en que ellos significaron mucho para su época, pero que han sido superados ya, en su concepción, en el momento actual. La libertad, aquella libertad entendida con prohibiciones severas, como la de no permitir que un niño ceda su material a otro o como la de impedirle ejercicios que fueran inútiles para un asunto propuesto, no se concibe como tal en este tiempo. El criterio de libertad es ahora mucho más amplio, de manera que, respetando la individualidad de cada niño, lo coloca en situaciones tales que impulsan sus capacidades creadoras, favorecen las oportunidades para el desarrollo de las aptitudes especiales y propenden al desenvolvimiento social.

El principio de la actividad. Claro que para los primeros años de este siglo, en que la educación de los pequeños era tan rígida, tan severa, que trataba de inmovilizar al niño, valiéndose de premios y castigos y, de éstos más que de aquéllos, el ambiente, la vida de las Casa dei Bambini", sus equipos de materiales y su método de enseñanza, debieron haber sido una revolución pedagógica. Sus "ejercicios de vida práctica" son, hasta ahora, formas valiosas de educación, insustituibles en la adquisición de destrezas y experiencias. Los niños que tienen oportunidad de realizar por sí mismos todo aquello que es necesario para la satisfacción de sus propios intereses, como preparación de alimentos, aseo de la vajilla, arreglo y adorno del aula, cultivo de flores y hortalizas, cuidado de animales, etc., desarrollan sus iniciativas, el sentido de responsabilidad, seguridad de sí mismos, confianza en sus capacidades, sentimientos sociales, etc. Esto, hasta hoy, mejorado y perfeccionado, sigue figurando, en primera línea, en la educación de nuestro tiempo. Pero, es la actividad en el aula de la Doctora Montessori la que ha sido espléndidamente aventajada ya

por la educación actual, eliminando todo lo artificioso y extraño tanto del material como de los procedimientos. La destreza sensorial hoy se consigue con actividades adecuadas a la edad de los niños y tomadas de la vida real en que ellos se desenvuelven. Los materiales para la educación de los sentidos han sido sustituidos por una infinidad de juguetes e implementos adecuados para el juego infantil que entrenan todos los sentidos a la vez que ayudan al niño a satisfacer sus necesidades y cumplir sus propósitos, dando curso a una serie de actividades que ponen en juego la vida mental, física, emotiva y social. Enfrenta, así, el niño, una multitud de problemas de distinta naturaleza, se plantea a sí mismo situaciones y proyectos que los resuelve con placer y desplegando, a impulsos de su propio interés, iniciativas, esfuerzos, y, asumiendo responsabilidades cada vez mayores, conforme avanza el progreso de sus experiencias y destrezas. Y mientras juega a su sabor, va llenando, sin advertirlo, los propósitos educativos que fueron planificados para lograr su desenvolvimiento. Ahora no se separa el punto de vista individual del punto de vista social. Simultáneamente, el niño, va a la conquista de los dos ideales, armonizando y combinando sus intereses personales con los del grupo y capacitándose para la convivencia social. No se hace primero lo uno para después hacer lo otro porque hay que aprovechar, precisamente, los primeros años para desde allí generar las formas de conducta adecuadas a los intereses de la educación social. El ideal educativo de esta época no mira sólo al futuro sino también al presente, de acuerdo con la filosofía del gran pedagogo norteamericano John Dewey. Presente y futuro son la meta en todos sus aspectos: físico, mental, emotivo, social. No da solamente informaciones sino que ayuda al niño a enfrentar los hechos para que por sí mismo adquiriera esa información, ejercitando su pensamiento en situaciones concretas que interesan, descubren, y desenvuelven las aptitudes de cada uno. No prohíbe la cooperación y ayuda mutua, la fomenta. Respeta la individualidad sin provocar individualismo. El que quiere vencer solo un obstáculo

es respetado y estimulado en su decisión, pero no se le prohíbe que, si lo desea, comparta con otros sus dificultades y resuelvan juntos el problema. Ayuda al niño a dirigir y controlar su vida emotiva, buscando todo lo que pueda beneficiarlo y ejercitándolo a enfrentar situaciones que le enseñan a comportarse con éxito, como en la calle frente a los peligros del tránsito, en sus relaciones con sus compañeros, ante casos fortuitos difíciles, de manera que el niño aprenda a reprimirse, controle sus emociones y desenvuelva la confianza en sí mismo y en los demás.

El material de los Jardines de Infantes en la época actual

Los nuevos Jardines de Infantes tienen lo bueno que inició la Doctora Montessori y han añadido a su estructura material y espiritual modalidades sorprendentes. Perduran el arreglo y disposición del ambiente con muebles adecuados, confortables y acogedores. Mesas pequeñas, y livianas; sillas pequeñitas, estantes accesibles a la estatura de los niños donde se exhiben las creaciones de éstos; casilleros individuales reconocibles por un dibujo que cada uno puso en el suyo y en donde cada cual guarda sus cosas; cajones de juguetes de toda clase. Cocina con su menaje adecuado; un comedor alegre y lleno de luz y flores. Fuera: jardín, sol, agua, arena. El edificio, los muebles, los útiles, todo, está en relación con el niño, sus intereses y posibilidades. Las ventanas están a la altura de los ojillos curiosos, las gradas son menuditas y escasas. Y, en medio de todo esto, hay mucho que hacer todos los días: asear las aulas, cambiar las flores, arreglar a las muñecas, pintar, dibujar, construir, en fin, toda una colmena humana y diminuta que cumple su función a maravilla y que se entrena en un mundo real para una vida, también real.

Se han reemplazado los "ajustes de sólidos", por ejemplo, con bloques de madera liviana, de distintas dimensiones y formas para construir casitas, carros, trenes, corrales, etc.; piezas que dan oport-

tunidad de encajar, con un propósito definido. Así aprende lo que es "grande y pequeño", "grueso" y "delgado", "ancho" y "angosto" y todo un conjunto de nociones. Aprecia el peso transportando en carretillas arena o cualquier otro material para sus mismos juegos. Diferencia los colores pintando y coloreando su carro o la casa que construyó. Y todo lo que utiliza en sus juegos responde a un plan educativo que él no conoce, pero que satisface sus necesidades y las de los ideales educativos de esta época. Por ejemplo:

Para desarrollar los músculos largos y las grandes coordinaciones, la vida de los niños decurre, en su mayor parte, al aire libre. Disponen allí de un buen gimnasio y, además, de balones, escalas para trepar, tobogán, sube y baja, triciclos, columpios, carros grandes donde entra el niño, trenes con vagones, carretillas, cuerdas, aros, etc.

Para manipular, el niño dispone de muñecos mecánicos, cuentas grandes para ensartar, bloques grandes de distintas dimensiones, rompecabezas de piezas grandes, frascos de todo tamaño para llenarlos de agua.

Para construcción, bloques diversos que permitan construir casas donde pueden entrar los niños, carros, tiendas, corrales, etc. Estos bloques tienen como condición indispensable, la de que los grandes son múltiples exactos de los menores. Papel de distinta clase, crayones gruesos de cera para decorar sus trabajos, pinceles gruesos, madera suave, cajón de arena, barro.

Para dramatizaciones: títeres, decorados, escenarios.

Para ciencias: hojas, conchas, piedras, insectos, pájaros, nidos, jardín.

Para recreación: libros ilustrados con colores, láminas, cuadros.

Para música: Piano, instrumentos musicales para que toquen los niños.

**La vida al aire libre, con juguetes adecuados a la edad,
ayuda al buen desenvolvimiento físico.**

La rayuela y el sube y baja ayudan a desenvolver el sentido quinestésico y del equilibrio.

El columpio ejercita el equilibrio y el dominio de la emoción.

Los cubos grandes son un medio excelente para entrenamiento sensorio-muscular.

Jugando a ensartar cuentas y a construir torres conquista el dominio sensorio-motriz y utiliza el pensamiento.

El "té de las muñecas" los reúne cordialmente y aprenden muchas cosas de utilidad inmediata y práctica.

Los principios de la Educación Pre-escolar actual

Podrían resumirse los principios de la educación pre-escolar actual en los siguientes:

1.—Todo niño necesita aprender hábitos, adquirir destrezas y desenvolver aptitudes que le servirán de base para su educación posterior.

2.—Todo niño debe recibir, por sus propias experiencias, toda la información que desee y pueda asimilar.

3.—Todo niño necesita una variedad de experiencias.

4.—Todo niño tiene una variedad de intereses que deben ser reconocidos y estimulados.

5.—Todo niño necesita trabajar y jugar con otros.

6.—Todo niño necesita aprender a pensar por sí mismo.

7.—Todo niño aprende más fácilmente mediante la acción que por las simples explicaciones verbales.

8.—Todo niño, después de las experiencias directas, mediante ilustraciones adecuadas o reconstrucciones, aprende más fácilmente que por el uso exclusivo de la palabra.

9.—Todo niño aprende mejor si puede revivir sus experiencias mediante dramatizaciones, discusiones, dibujos, modelados, etc.

11.—Todo niño reacciona mejor a la apreciación y a la crítica constructiva que a la indiferencia y a la censura.

12.—Todo niño es diferente de otro, tanto en su disposición hereditaria, como en sus experiencias, intereses, ritmo de madurez y ritmo de aprendizaje.

13.—Todo niño necesita entrenarse en el dominio de sus emociones.

CONCLUSION:

El aporte valioso de la Doctora Montessori a la educación fue éste: abrir el camino del niño hacia una vida mejor. Sus esfuerzos trazaron el primer trecho de esa senda, naturalmente, el más difícil. La obra continuó a través de los años desarrollándose cada vez con más impulso, pero lo que hizo la Doctora Montessori, adquirió el sello de lo inmortal, porque **todo esfuerzo humano consagrado al bienestar del niño, perdurará a través de los siglos.**

El Método Montessori, su influencia en los Jardines de Infantes

Ligia de BUCHELI.

El esfuerzo y el estudio paciente y altamente científico de un grupo de médicos llenos de un gran amor a la humanidad tarada, marcaron la huella luminosa de aquel espíritu selecto de mujer, la doctora María Montessori, quien se apasionó de inmediato por el estudio y tratamiento de los niños anormales.

Siguiendo esa huella, la célebre Maestra se dedica a buscar los mejores caminos para la educación de los anormales, y en el año de 1906 obtiene la fundación de la CASA DEI BAMBINI, pero ya no para niños anormales, sino, lo que es más, para niños normales y proletarios.

Y no es únicamente su preparación científica la que ayuda a lograr tan brillante éxito en la educación pre-escolar, sino, sobre todo, es su admirable intuición de educadora, ese dón maravilloso de crear materiales adecuados, los mismos que sabe utilizar con

aquel profundo respeto por la vida que nace y empieza a desarrollarse desvalida.

Realmente la doctora Montessori realizó un verdadero milagro educativo con su espíritu exquisito, enamorado permanentemente de la porción más noble de la humanidad: la niñez.

En primer lugar crea un ambiente fecundo de libertad en su Institución. Y eso, la libertad, es lo importante y básico de la educación en general, y de su sistema en particular. Esa libertad nacida del orden interno, que nada impide las manifestaciones espontáneas del espíritu infantil, y que puede mostrarse al niño tal cual es, en plenitud de bondad y brillantes iniciativas.

Según su método y las experiencias adquiridas en la CASA DEI BAMBINI, se ha llegado a la conclusión de que la mayor parte de los defectos infantiles, no son sino el reflejo de los malos procedimientos educativos por parte de las personas que los rodean, y que muchas veces logran transformar las virtudes en vicios, por haber sofocado el ansia de expresión libre, con un ambiente poco propicio a su desenvolvimiento.

Con razón ella dice: "qué distinta habría sido la sociedad, si cada individuo continuara practicando y desarrollando durante su vida las cualidades del carácter que manifiesta poseer, desde que se le trata de un modo racional y se ordena inteligentemente su actividad".

Qué gran número de hombres ha perdido su riqueza espiritual por haber sido sometidos a procedimientos equivocados, aplastando con ellos su personalidad: su libre anhelo de expresión.

Los principios pedagógicos de la Montessori nos demuestran precisamente el respeto que debe merecernos cada niño, la valoración leal que debemos hacer de sus reacciones, lo sogrado de su mundo interior.

Y es por eso que al aplicar y difundir su método, exige la preparación científica de los maestros que lo han de practicar; pues, de otro modo, será un camino seguro al fracaso de la obra y del niño. Sólo la maestra que a más de estudiar no desperdicia

ocasionó alguna para observar y valorar esas reacciones, manteniéndose en un plano de vivencias educativas, será la que pueda obtener los mejores éxitos.

La disciplina activa —algo tan difícil para la maestra—, es otro aspecto del método de la Montessori. Con ejemplos reales nos demuestra cómo conseguirla, y cómo el maestro debe entender y sentir su posición de observador y guía. La actividad debe estar en el fenómeno vital.

Este es el criterio que conviene tener en los Jardines de Infantes. Sobre todo desde el momento en que aparecen las primeras manifestaciones psíquicas del educando. Nunca mediremos lo suficiente las consecuencias que puede tener el sofocar un acto espontáneo, cuando el niño empieza a trabajar en forma sistemática. Es posible que a veces sofoquemos la vida misma del niño. Lo único que tenemos que hacer es ayudar, orientar, guiar en una palabra. De ahí que la independencia es el principio más digno de ser respetado: "no se puede ser libre sin ser independiente".

El niño a la edad de tres años debe comenzar su vida independiente, a base de la inteligente orientación de la maestra: que aprenda a lavarse, a comer, a vestirse. Los niños no son títeres ni quieren serlo. Ellos poseen los medios físico-psicológicos para aprender por su cuenta. Por tanto, lo único que necesitan es una guía bondadosa, sutil. Cuánta felicidad siente el niño que logra realizar sólo aquello que quiere y piensa. Ello es el verdadero camino del triunfo de la humanidad: acción espontánea y libre, pero bien dirigida.

Los ejercicios de la vida práctica constituyen una parte valiosa del método de la doctora Montessori. Preparar al niño para que adquiera hábitos de orden, de limpieza, de manejo de sus sensorios en general. Todo aquello que constituye su comportamiento frente a la vida; su reacción frente a los estímulos del mundo interior y exterior. Con ello se le introduce en la vida social, dándole principios importantes para la conducta individual. Son

adquisiciones que le servirán para toda la vida frente a la colectividad y que le harán mucho bien.

En cuanto a la educación intelectual, se concluye con este principio: Si aspiramos a la libertad, entonces, el papel de la maestra de Jardín de Infantes, a más de observar, se halla en experimentar. Poca importancia tienen las lecciones colectivas. Obligar a los niños pequeños a permanecer inmóviles por mucho tiempo, a pretexto de un aprendizaje memorístico de algo que los adultos consideramos útil, es algo verdaderamente inútil para el niño. Y ahí empiezan las dificultades para la maestra inexperta. Lo que sí debe hacerse es contestar atenta y cuidadosamente a cada una de las preguntas infantiles; satisfacer su insaciable curiosidad, bondadosa, inteligentemente. Las palabras de la maestra han de ser siempre sencillas, claras y verídicas. Ellas están formando el espíritu infantil. Cuidado con defraudar al niño!

Las conversaciones han de ser vivas, sobre motivos concretos. Algo que despierte alegría y ambición, algo que sienta, toque y oiga. Algo que sirva para robustecer su mente y su corazón: hacerle vivir bien.

A este propósito, la doctora Montessori, como para realzar lo más importante de su método, ha querido dejar al último, lo relacionado con la educación sensorial. Y así dice: "El ejercicio de los sentidos es un autoejercicio que, repetido, conduce a un perfeccionamiento de la actividad psico-sensorial del niño". Por eso lo más importante del mentado método es la educación de los sentidos. No sólo medirlos, sino educarlos. Así se pone al niño en capacidad de captar correctamente la vida, el mundo y las cosas. Así su espíritu se formará mejor.

Para tal obra, la Montessori crea un material adecuado, ingeniosamente seleccionado para llenar las necesidades sensoriales del niño. Ya sabemos en qué consisten: cierres, encajes, objetos armables y desarmables, etc. Lo sensible es que no todos los Jardines se hallan en condiciones de adquirir o manejarlo. No

podemos dejar de anotar también que a veces tales materiales resultan un poco artificiales, fuera de realidad. Pero para eso debe estar el espíritu selectivo de la maestra.

No hay duda: método y maestra son de lo más encomiable en la doctora Montessori. Sobre todo por su ansia de dirigirse a la educación de los menores proletarios: por su ansia de preconizar la libertad.

AMANDA LABARCA H.

**LA EDUCACION CHILENA
EN LOS ULTIMOS AÑOS**

SUS AVANCES Y SUS PROBLEMAS



CAPITULO I

Los progresos (1)

1.—Introducción.

La República de Chile, productora de hierro, cobre, nitrato y carbón, elementos indispensables en la economía bélica, acelera el ritmo de sus exportaciones, y por ende de su producción, cuando la guerra se desencadena más allá de sus confines. El hecho de que la afluencia de implementos elaborados en Norte América o en Europa, escaseen en esos mismos lapsos a causa de la conversión de las fábricas en productoras de armamentos y de las flotas mercantes en marinas de combate, incita a crear en el país grandes o pequeñas industrias que los vengan a suplir.

“La segunda guerra mundial significó para Chile una extraordinaria demanda de cobre, manganeso y otros productos. Las empresas mineras trabajaron a plena capacidad. Prácticamente, no

(1) Estas páginas completan y actualizan los capítulos de mi libro “Historia de la Enseñanza en Chile”, publicado en 1939.

hubo cesantía y mejoraron los salarios. Las industrias nacionales florecieron debido a la ausencia de la competencia extranjera” (2).

Resultado: que de los dos conflictos mundiales últimos, Chile derivó una pasajera elevación de su economía.

La post-guerra determina un encogimiento. Esta vez, acentuado por los fenómenos de una inflación monetaria aguda.

Hay que añadir a estas condiciones generales, el hecho de que a partir de la Presidencia de Don Pedro Aguirre Cerda, Chile ha realizado un ingente esfuerzo por industrializarse. Desde que a su iniciativa se creó la Corporación de Fomento de la Producción, (1939) “se han multiplicado las industrias, aumentado la mecanización de la agricultura, extendido los cultivos intensivos; explotado nuevos recursos hidro-eléctricos e incorporado el petróleo a las disponibilidades energéticas nacionales”. (3). Pero ello a costa de los fondos disponibles para otros rubros y de la estagnación de servicios públicos importantes, como son los de educación pública. Los presupuestos de ésta se han abultado en el capítulo de los sueldos, alzados año a año por causa de la inflación monetaria. En cambio, los items para creación de nuevas plazas de maestros, edificios y mobiliario escolar, materiales y laboratorios han sido en la década última más y más insuficientes.

Pese a estas circunstancias, se han verificado significativos progresos en las diversas ramas de la educación. Para su mejor análisis, dividiremos esta reseña en dos capítulos. Dedicaremos el segundo al estudio de sus problemas. En el primero trataremos:

a) esbozo del panorama educativo; b) progresos técnicos en educación primaria; c) el movimiento de experimentación y re-

(2) Geografía Económica de Chile. Vol. II. Pag. 295. Edición de la Fundación “Pedro Aguirre Cerda”, de la Corporación de Fomento de la Producción. Santiago de Chile, 1950.

(3) Idem pag. 297.

novación de los liceos; d) el crecimiento de la enseñanza media de tipo no-humanístico; e) progresos de la enseñanza universitaria y f) las universidades populares.

2.—Esbozo del panorama educativo:

Los organismos de educación primaria y la mayoría de los de enseñanza media, continúan desarrollándose en Chile bajo la tuición del Ministerio de Educación Pública. De esta regla general se exceptúan: las Escuelas Agrícolas Elementales y Técnicas, controladas por el Ministerio del ramo; las primarias de adultos y adolescentes en prisión o en establecimientos correctivos, adscritas al Ministerio de Justicia; las escuelas de Carabineros, Detectives y de Telegrafistas, dependientes del Ministerio del Interior; todos los Institutos de las Fuerzas Armadas que dirige el Ministerio de Defensa Nacional, y algunos planteles para niños en situación irregular y otros de especialistas sanitarios que están bajo la égida del Ministerio de Salubridad, Previsión y Asistencia Social. La Universidad de Chile (nacional), creada por Ley de 19 de Noviembre de 1842, se rige por un estatuto especial y es relativamente autónoma.

Paralelamente a este sistema público, proliferan numerosos establecimientos educacionales de iniciativa privada, al amparo de la libertad de enseñanza asegurada por nuestra Carta Fundamental y a las generosas subvenciones que les otorga el Estado.

Las leyes asignan a las municipalidades deberes educativos que han cumplido precariamente. En 1950, el 99,4% de los establecimientos didácticos de origen público han sido fiscales, es decir, costeados por la Nación. Menos de un 1% lo fueron por las municipalidades.

En 1951, el presupuesto total de gastos de la administración pública ascendió a pesos 23.259.070.480.00 moneda corriente. El del Ministerio de Educación a pesos 3.751.999.719.00 lo que representa el 16,13% del total de egresos.

Dentro de esa Secretaría de Estado, los gastos se han distribuido en el año 1951 conforme a la siguiente pauta.

Secretaría y Administración general (4)	540.090.600	13,50%
Educación Primaria	1.978.501.340	49,3 %
Educación Secundaria	522.697.110	13 %
Enseñanza Vocacional y técnico-profesional	530.512.660	13,3 %
Bibliotecas, Museos y Monumentos	24.399.329	0,6 %
Universidad de Chile	411.790.680	10,3 %
		100.00%

Como Chile es una República unitaria, no existen regímenes autónomos en las provincias. La docencia chilena, ha sido siempre nacional, centralizada y uniforme para todo el país. Las iniciativas de reformas provienen de los ministros, las autoridades didácticas o las asociaciones magisteriales. Gracias a ellas, evoluciona la enseñanza. Además, desde 1929, vienen funcionando diversos tipos de establecimientos experimentales a los cuales haremos referencia en páginas próximas.

En la administración y organización de la **enseñanza pública no se hacen discriminaciones a base de sexo**. La carrera del magisterio, sus emolumentos, su escalafón, la clasificación de planteles, los requisitos de ingreso, los reglamentos se aplican de modo idéntico a varones y mujeres.

(4) Datos suministrados por el Departamento Técnico Central del Ministerio de Educación. Hay que observar que la cifra del 16,13% del Presupuesto consagrado a educación, es menor que en 1945, cuando el porcentaje era de 17%. No están incluidos en estos rubros las subvenciones acordadas a los colegios particulares y algunos otros ingresos provenientes de leyes especiales.

Dentro del Ministerio de Educación, existen cuatro Direcciones Generales: de Primaria, de Secundaria, de Enseñanza Profesional y de Bibliotecas, Archivos y Museos. La jurisdicción de las tres primeras abarca: la dirección técnica de los servicios, la del personal administrativo y docente, la atención de los establecimientos fiscales y la supervigilancia de los planteles particulares dentro de la rama a su cargo. Cada Director posee, pues, atribuciones muy amplias. Sobre ellos no existe una autoridad pedagógica que coordine ni sus realizaciones, ni sus planes de fomento. Cada cual confecciona anualmente el Proyecto de Presupuesto de su repartición con entera independencia de los demás. Administrativamente, dependen del Ministerio y del Sub-Secretario; pero la tuición de éstos es muy débil en cuanto se refiere a problemas pedagógicos. Revisan, corrigen o alteran los proyectos de presupuesto de gastos, elaborados por los Directores Generales; dan o niegan su aprobación a las propuestas de personal; mantienen y controlan ciertas oficinas técnicas generales, como por ejemplo, las de locales, mobiliario, material, estadística, etc. El Ministro tiene autoridad para realizar iniciativas, siempre que estén ajustadas a las leyes vigentes, y para presentar al Parlamento modificaciones a éstas o una nueva legislación. Elige, además, de las ternas de nombramientos del personal, elevadas por los Directores, aquella persona que cree más idónea para el cargo. (Es aquí en donde las corrientes políticas entran en juego y burlan a menudo las disposiciones del escalafón). Pero mientras los puestos de Ministros son transitorios, porque dependen de la estabilidad de la combinación política que los unge, los de Directores Generales son de carácter permanente. Son Jefes de Oficina. Legalmente, no pueden ser separados ni destituidos de su cargo sino con anuencia del Senado de la República. Cada uno desarrolla, pues, su política educacional, dentro de su jurisdicción y en el marco de las leyes vigentes, con gran libertad y hasta en celosa

competencia con sus colegas. De ello resulta que cada Dirección es como una entidad aparte, (5) y que las articulaciones y relaciones entre unas y otras, desde el punto de vista didáctico son en extremo deficientes. No están vinculadas por una orientación general, por una política educativa que circule por todo el sistema impregnándolo de unos mismos ideales. Los programas no están coordinados. Al pasar de una rama a otra, los alumnos deben repetir materias o perder años. Cursos de orientación vocacional, técnicos y aún profesionales, se dan por las tres Direcciones, sin una eficiente y ordenada conexión.

3.—Progresos técnico-pedagógicos en educación primaria:

Desde 1944, las autoridades pertinentes estudiaron el planteamiento de nuevos planes y programas. Los publicaron y han puesto en práctica desde 1948. Significan, sin duda, un aporte valioso al progreso técnico y una renovación de principios. Hasta qué punto serán comprendidos y realizados por el personal es algo que nos dirá el futuro. Es demasiado temprano aún para apreciarlo. Su espíritu se revela en éstas como en otras páginas con que los han explicado las autoridades:

“Enseñar a leer y escribir, desarrollar habilidades y destrezas, formar conceptos científicos y conseguir todo esto con el mejor método, son tareas valiosas e ineludibles de la escuela; pero todas ellas quedarán como logros ineficaces, si no se resuelven en una dirección histórica y social, y si no las ponemos al servicio de la formación de la personalidad que educamos. Y no existirá esta

(5) Prueba fehaciente son las frases estampadas en el Memorándum 8300, que envió el señor Director General, don Oscar Bustos al Ministro de Educación con motivo de la aprobación de los nuevos planes. Los recomienda, entre otras causas, porque “están organizados para establecer la debida correlación entre los diversos establecimientos dependientes de este Servicio”. No se refiere a qu estén correlacionados con la enseñanza media.

dirección si no tenemos una imagen clara de nuestro país y de sus relaciones continentales y mundiales”.

La escuela debe moverse para llenar los siguientes fines específicos: “Capacitar: 1) para la conservación y robustecimiento de la salud; 2) para el conocimiento racional y comprensión del universo; 3) para una justa, solidaria y elevada vida social y cívica dentro de la democracia; 4) para el cultivo del trabajo y el progreso económico, y 5) para la apreciación, interpretación y creación de la belleza”. (6).

En el desarrollo de los programas, la Dirección General recomendó tener presente los siguientes artículos:

“a) el de **actividad o auto actividad** (reconocimiento del impulso vital que todo niño posee para desarrollarse y asimilar los contenidos culturales de su medio y que estimulan su crecimiento;

“b) el de **comunidad** (individuo y comunidad son factores simultáneos que no pueden separarse; se ayudan y complementan en el proceso de la cultura humana);

“c) el de **unidad** (después de un análisis de la realidad, precisa la síntesis que relacione las partes a los todos y que permita una mejor comprensión de la propia vida espiritual, y de la realidad universal), y

“d) el principio de **racionalización** (organización científica del trabajo). (7)

El siguiente es el detalle del plan:

(6) Ministerio de Educación Pública. Dirección General de Educación Primaria. “**Planes y Programas de Estudios**”. Santiago, Chile, 1949. Páginas 15 y 16, 24 y 25.

(7) “Revista de Educación”, publicada por el Ministerio de Educación. Año IX, Nº 52, páginas 67 a 77, artículo de don Gonzalo Latorre sobre “Los nuevos programas”.

ASIGNATURAS	CURSOS: I II III IV V VI					
I.—EDUCACION FISICA: Juegos, deportes, higiene y seguridad personal	3	3	3	3	3	3
II.—EDUCACION INTELECTUAL: 1º)						
Castellano (Lectura, escritura, Ortología, Ortografía, Literatura, Lexicología y Gramática)	6	6	5	5	4	4
2º) Matemáticas: (Aritmética, y Geometría)	4	4	4	4	4	4
3º) Ciencias Naturales: (Enseñanza objetiva, Zoología, Botánica, Física Elemental, Química Elemental y Nociones de Biología)	3	3	3	3	3	3
4º) Ciencias Sociales: (Enseñanza objetiva, Historia, Geografía e Instrucción Cívica)	2	2	3	3	4	4
III.—EDUCACION MANUAL: 1.—						
Trabajos educativos: (Alfarería, Plegado, Recortado, Tejido, Trenzado, Trabajos de construcción en mimbre, fibras, madera y metal; cartonaje y encuadernación) ...	3	3	3	3	3	3
2.— Trabajos prácticos para el Hogar. (Reparación de artefactos eléctricos, mecánicos, etc.). Labores femeninas y Economía Doméstica.						
3.— Actividades agrícolas.						

IV.—EDUCACION ESTETICA: 1.—Ar-						
tes Plásticas (Dibujo intuitivo, di-						
bujo del natural, composición, di-						
bujo técnico, modelado, decorado						
del hogar y apreciación de las ar-						
tes plásticas) Caligrafía	1	1	2	2	2	2
2.—Música y Canto	1	1	1	1	1	1
V.—EDUCACION MORAL: Religión y						
Moral	1	1	2	2	2	2
VI.—EDUCACION VOCACIONAL DI-						
FERENCIADA: Actividades de						
Orientación profesional de carácter						
técnico, artístico y científico	—	—	—	—	4	4
<hr/>						
TOTALES	24	24	26	26	30	30
<hr/>						

Creadas en 1929, la influencia de las **Escuelas Primarias Experimentales** se ha dejado sentir en la formulación de estos nuevos planes y programas y en el evidente progreso de la técnica didáctica. “Con el nacimiento de las escuelas experimentales — expresan los componentes de la Comisión de Análisis de la legislación chilena sobre Experimentación e investigación educacional — nuestra educación marca una nueva era de progreso que superará en forma efectiva las etapas anteriores” (8). “Si tuviéramos que sintetizar las dos décadas que llevan las escuelas experimentales, podríamos decir que han sido décadas de experimentación empírica, durante las cuales han tenido que buscar formas y

(8) En Octubre de 1950 se verificaron en Santiago las “Jornadas de Experimentación Pedagógica”, cuyas conclusiones se hallan publicadas en el “Boletín de las Escuelas Experimentales”, año XXII, Nº 10 del Primer semestre de 1951, Santiago de Chile, Edición del Departamento Pedagógico de la Dirección General de Educación Primaria. A ellas pertenecen los párrafos citados.

métodos de trabajo urgentes, a fin de desterrar definitivamente las tendencias formales e intelectuales de la enseñanza para transformarla en un aprendizaje activo, vital, socializado. En esta labor han estado buscando nuevas formas de trabajo escolar, nuevas técnicas de aprendizaje, nuevos métodos y procedimientos para una educación que sirva a las necesidades reales de nuestra nacionalidad" (9).

Los maestros congregados en las Jornadas Exxperimentales Pedagógicas efectuaron un detenido examen de los resultados y de las dificultades de sus labores y estuvieron unánimes en declarar que uno de sus logros más valiosos ha sido la creación de centros experimentales que abarcan las actividades docentes de una gran área geográfica: son la de San Carlos y la de Huachipato.

Por Decreto 3654 del 30 de Junio de 1944, se declaró Zona Experimental de educación a la jurisdicción del Departamento de San Carlos. (Esta es uno de los cinco departamentos de que consta la provincia de Ñuble en el Sur de Chile). Abarca una superficie de 3.242 Km². y su población total es de 52.000 habitantes. Su ocupación principal, la agricultura). El decreto permitió que esta zona se desglosara del sistema docente general, para que se ensayaran allí nuevas formas de administración, nuevos tipos de establecimientos, nuevos planes, programas y métodos que asegurasen una mejor adaptación de la función educacional a las exigencias de la vida nacional presente. (10)

"El acierto con que nuestro país ha procedido en esta materia, ha quedado de manifiesto por el hecho de que, con posterioridad

(9) Discurso del Sr. Salvador Fuentes Vega, Jefe del Departamento Pedagógico de la Dirección General de Educación Primaria, con motivo de la apertura de las Jornadas de Experimentación Pedagógica, Revista citada, págs. 23 y 24.

(10) Párrafos de un "Informe sobre las zonas experimentales", preparado por don Martín Bunster, Jefe del Departamento Técnico Central del Ministerio de Educación.

a la creación de la Zona Experimental de San Carlos, UNESCO lanzó al mundo sus famosos proyectos pilotos del valle del Marvial, Tanganyka y otros, que no son en el fondo, sino planes educacionales de tipo experimental aplicados a una zona determinada".

(11)

Integran la Zona Experimental de Educación de San Carlos, los planteles y el personal docente de: una Inspección Escolar, 23 escuelas primarias rurales, una Escuela Granja y una **Escuela unificada urbana**, todas fiscales.

Es, pues, la Zona Experimental de San Carlos, un vasto laboratorio que trata de integrar, unificar y coordinar las distintas ramas, grados y sectores didácticos; relacionar sus labores con las actividades de la zona y procurar una descentralización de los servicios en bien de la comunidad misma. Por desgracia, la intromisión de elementos políticos partidistas en la dirección y manejo de estos importantes experimentos didácticos ha dificultado su desarrollo y alterado la atmósfera objetiva en que deberían realizarse.

Sus años de experiencia han fructificado, sin embargo, no sólo pedagógica, sino también administrativamente, puesto que a su modelo se creó, en 1949, por Decreto N° 5965, del 30 de Julio de ese año, la zona experimental de Huachipato. Esta es una comunidad nueva, formada alrededor de las Usinas de Acero. La creación tiene por objeto la elevación de vida de este grupo industrial a la vez que de servir de pauta para planteles futuros en agrupaciones similares.

Se realiza, así, en escala local, un desideratum que se está abriendo camino rápidamente en las esferas progresistas de Chile: que es indispensable dar unidad y cohesión al sistema educativo; abatir las vallas que hoy obstaculizan el paso de uno a otro grado, de uno a otro tipo de establecimiento; abrir cauce expedito a las vocaciones y ofrecer a los niños, bajo una misma dirección, la am-

(11) Revista citada, página 77.

plia gama de enseñanzas que requieren para superarse.

Aun cuando estos experimentos han sufrido los ataques de algunos sectores, continúan afirmándose en la consideración nacional.

4.—El movimiento de experimentación y renovación de los Liceos.

Desde el puesto de Directora General de Educación Secundaria, en los años de 1931 - 1932, tuve el honor de solicitar y obtener la fundación del primer Liceo experimental de la República (Liceo Manuel de Salas).

Hoy es un Instituto de Investigación Pedagógica dependiente de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Chile. Una comisión compuesta de varios Decanos y Consejeros universitarios revisamos en 1950 sus objetivos, organización, planes de estudios y de vida escolar, considerando los resultados obtenidos y el deseo de traducir mejor los postulados de la nueva educación. El plan contempla cursos obligatorios y optativos, un régimen de estudio dirigido, de vida democrática basada en la cooperación entre padres de familia, profesores y alumnos, y un sistema de orientación vocacional, de evaluación de los rendimientos escolares y de coeducación.

Gracias a las experiencias favorables de este primer Liceo Experimental, y a que en él se había formado ya un buen número de profesores imbuídos en los nuevos ideales, en 1945, por un decreto que lleva la firma del Presidente, don Juan Antonio Ríos, se designó una comisión que ideó y puso en práctica un "Plan de Renovación Gradual de Educación Secundaria" (12), que se extendería a numerosos establecimientos y que debería "comprender un conjunto de métodos coordinados, tendientes a transformar

(12) Véase el folleto intitulado "Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria", impreso en Santiago de Chile, Mayo de 1946, bajo los auspicios del Ministerio de Educación.

substancialmente dicha rama de nuestra enseñanza, de modo que la convierta en el instrumento de avance social y económico que reclama el país". El Art. 2º del Decreto establece que el proyecto afectaría "tanto a los planes y programas de estudio como a la organización y régimen interno de los Liceos, a las formas de trabajo escolar, al sistema de calificaciones y exámenes, a las disposiciones relativas al personal y a cuanto diga relación con la nueva estructura del Liceo".

De acuerdo con estas disposiciones, funcionan hoy 7 liceos renovados con 118 cursos, 3.300 alumnos y 303 profesores. (13). Su régimen de vida, sus planes flexibles y sus programas apenas se diferencian con los de su antecesor, el Liceo Experimental "Manuel de Salas". Ambos traducen los postulados de la "nueva educación". Por el hecho de que los "renovados" constituyen un núcleo más amplio, nos ocuparemos de ellos más detenidamente" (14)

1º—El plan de estudios rígido del Liceo tradicional, con iguales exigencias para todos los alumnos, se reemplaza por uno flexible, distribuido en 3 rubros: común, variable y diferenciado. Su finalidad es abrir cauce a las diversas capacidades e intereses de los jóvenes; estimular el desarrollo de sus aptitudes y facilitar su orientación hacia actividades vocacionales.

El Plan Común, obligatorio para todos, contiene aquellos ramos (Castellano, Matemáticas, Ciencias Físicas y Naturales, Estudios Sociales —incluso Historia y Geografía de Chile— idiomas extranjeras, educación artística, manual y física), que son indispensables para una formación general bien equilibrada y para asegurar la comunidad de ideas y aspiraciones dentro del grupo nacional.

(13) A estas cifras hay que sumar los 1,076 alumnos del Liceo "Manuel de Salas".

(14) Los siguientes son párrafos de un Informe preparado por la Secretaría de estos Liceos.

El **Plan Variable**, que comienza desde el primer año, ofrece diversas posibilidades de estudios, tendientes, primero, a explorar y orientar el desarrollo de las aptitudes especiales de los niños (artísticas, manuales, técnicas, científicas, literarias, etc.) y a intensificar enseguida aquellas que estén más de acuerdo con sus planes vocacionales futuros.

Los **Planes Diferenciados** de Letras y de Ciencias en el segundo Ciclo, acentúan y profundizan la preparación de los educandos en los diversos ramos, según sean las profesiones liberales a que aspiran. Otros organizados en cooperación con los establecimientos de enseñanza profesional, les capacitan para participar con eficiencia en la vida económica del país.

2º—Los **programas** de las diversas asignaturas han sido cuidadosamente revisados, en sus finalidades y en su contenido, suprimiendo las materias innecesarias y agregando otras, cuyo conocimiento es indispensable en la vida moderna.

3º—Los **métodos** de enseñanza se fundan en la psicología del niño y del aprendizaje; son predominantemente activos, se adaptan a las diversas situaciones y tienden a evitar la simple memorización y el verbalismo, desarrollando el espíritu de investigación, el pensamiento reflexivo y la capacidad de trabajar, tanto individualmente como en grupo.

Para evaluar y calificar el rendimiento de los alumnos, el Plan de Renovación ha dado gran importancia a las pruebas objetivas. Las calificaciones se refieren no sólo al aprovechamiento de los educandos; abarcan también diversos aspectos importantes en el desarrollo de su personalidad, y de su participación en las actividades educativas generales del colegio.

4º—La organización de la vida escolar es uno de los principales medios de que se sirve el Liceo Renovado para facilitar la formación de la personalidad y del carácter, la preparación para la vida ciudadana, la inculcación de sanos ideales y normas de convivencia y, en una palabra, la educación moral y cívica. Esta organización se funda en los principios de la democracia, y se es-

fuerza por crear, bajo la orientación y supervigilancia constante de los profesores, ambiente propicio a la obtención de dichos fines. Los consejos de curso, los comités centrales, el gobierno estudiantil, los clubs, las actividades correlacionadas, etc., contribuyen eficazmente, fuera de las clases, a enriquecer la obra educativa y a estimular la solidaridad, la responsabilidad y la autodisciplina.

5º—La obra educativa del Liceo Renovado se vincula estrechamente con los padres y apoderados y con la comunidad, a fin de lograr una máxima cooperación de los diversos factores que intervienen en la educación de los jóvenes. Los padres de los alumnos de cada curso se reúnen regularmente con el profesor respectivo, a fin de discutir los progresos y dificultades de sus pupilos y los mejores medios de favorecer su desarrollo. Existe, además, en cada Liceo un Centro de Padres, y una Federación de estos organismos.

6º—Junto con los de asistencia médica y social, los servicios especiales de orientación educacional y vocacional, tienen gran importancia en el nuevo Liceo. Ellos centralizan, por una parte, la acumulación de datos e informaciones sobre cada alumno y, por otra, la orientación de los jóvenes, de acuerdo con los padres, en los problemas relacionados con sus estudios y con la elección de su carrera, así como el diagnóstico y tratamiento de sus dificultades personales de adaptación. (15)

El número de Liceos experimentales y renovados no ha crecido rápidamente; en parte, porque significan un costo por alumno muy superior al del Liceo tradicional, y, en parte, no pequeña, por la resistencia que a algunas de sus prácticas le oponen las autoridades superiores del servicio. Sin embargo, la influencia que

(15) Párrafos de un Informe preparado por la Secretaría de la Sección del Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. Santiago de Chile, 1950. Véase también "Boletín del Liceo Experimental Manuel de Salas", Prensas de la Universidad de Chile.

ejercen se deja sentir ya en las reformas de planes y reformas de la educación secundaria, iniciados en escala nacional en 1950.

5º—Crecimiento de la enseñanza media de tipo no-humanístico

El acceso a la Presidencia de la República, del abanderado de las fuerzas del Frente Popular, don Pedro Aguirre Cerda (1937) determinó un avance decisivo en la industrialización del país. Ya dijimos que a su iniciativa se debió la ley que dio vida y recursos a la Corporación de Fomento de la Producción. Junto a ello, él se empeñó en preparar el elemento humano que viniese a servirla con destreza técnica. Se abrieron numerosas escuelas de artesanos; las vocacionales e industriales casi duplicaron su matrícula. Disminuyó la velocidad de este crecer en la década siguiente. Con todo, su incremento es una de las características pedagógicas sobresalientes de estos años. En 1930, sus alumnos sumaban sólo 18.080; los de Liceos: 35.292. Hoy, los primeros llegan a 68.371; los segundos a 77.482; la diferencia entre ambos es menos de 10.000.

A tales adelantos, hay que añadir el Instituto Pedagógico Técnico, creado el 17 de Mayo de 1944 para formar el personal docente de la enseñanza Profesional (Industrial, Minera, Comercial y Técnica Femenina) sobre la base de cursos pedagógicos que funcionaron desde 1902 anexos al Instituto Superior de Comercio y otros, establecidos ocasionalmente en la Escuela Técnica Femenina Superior de Santiago.

Del mismo modo, se había creado el 6 de Julio de 1940, la Escuela de Ingenieros Industriales, para aquellos jóvenes que hubiesen terminado los estudios industriales del grado técnico. El título que ofrece es el de Ingeniero Industrial en una de estas especialidades: mecánica, electricidad, metalurgia, química y minas, según sean las que hubieren cursado en un plan que en un comienzo fué de 3 y ahora de 4 años.

DETALLE DE LA MATRICULA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Años	Liceos	Enseñanza media no-humanística					Total de la Enseñanza Media no-Humanística.
		Escuelas Vocacionales Hombres y mujeres	Técnica Femenina	Industria y Minería	Comercio	Agricultura	
1930	35.292	6.177	5.344	1.459	4.678	422	18.080
1935	41.893	9.935	4.016	4.434	4.434	639	23.501
1940	49.389	17.433	5.608	3.765	6.309	760	33.875
1945	62.852	22.229	5.659	12.307	16.819	916	47.930
1950	77.482	34.390	7.465	11.428	13.410	1.678 (*)	68.371

(*) Se computan 692 alumnos de las Escuelas Granjas.

Desde sus inicios, esta escuela de ingenieros y el Instituto Pedagógico Técnico trabajaron por elevarse a la categoría de Universidad Técnica del Estado, lo que han conseguido por Ley.

Desgraciadamente, todos estos servicios no han llegado aún a la etapa de una ordenada y eficaz coordinación. Los niños que comienzan en una escuela vocacional o en una práctica de agricultura no tienen abierto un expedito paso a las industriales de segundo grado o a las superiores agrícolas. Faltan también las articulaciones precisas con otros establecimientos técnicos y con la enseñanza media de tipo humanístico. Los tres últimos lustros han sido de apresurado crecimiento; los de organización dentro de un sistema didáctico racional y completo, han de venir. Y cuanto antes sea, mejor.

6.—Progresos de la Enseñanza Universitaria

Aparte de su natural crecimiento, de reformas de planes y de la creación de varias facultades (16), lo que más impresiona en el progreso de la Universidad de Chile en estos últimos diez años es el incremento en cantidad y calidad de sus funciones de investigación y de difusión.

La Universidad fué hasta 1920 intensamente académica y profesional. La orientación que le ha impreso desde su puesto de Rector, don Juvenal Hernández, la ha transformado en el centro más importante de investigación de la República.

Creados los Institutos de Investigación por iniciativa del Consejo Universitario y a propuesta de las Facultades, tienen por objetivo: cultivar las disciplinas superiores, estimular la búsqueda

(16) De la Facultad de Biología y Ciencias Médicas se han desprendido las escuelas que han formado la "Facultad de Química y Farmacia" y la de "Odontología"; de la de Matemáticas, la de "Arquitectura"; de la de Agronomía, la de "Ciencias Pecuarias y Medicina Veterinaria"; la de Bellas Artes se ha escindido en las de "Ciencias y Artes Musicales" y "Ciencias y Artes Plásticas".

científica y contribuir al conocimiento, utilización y fomento de la riqueza nacional.

La Universidad de Chile proporciona hoy casi todo el personal de investigadores que están al servicio del Estado, que los mantiene en varias reparticiones. Cabe referirse, desde luego, a la Corporación de Fomento de la Producción, la que, sola o en colaboración con otras instituciones, ha llevado a cabo importantes investigaciones en el campo de la geografía, geología, agricultura, y ganadería, industria, economía, etc.

Completan los órganos de **difusión** que menciona el Estatuto Universitario en sus Arts. 53 y 54, el Instituto de Extensión Musical, el Instituto de Extensión de Artes Plásticas, el Departamento de Difusión, el Departamento de Estudios Generales con sus Escuelas de Temporadas y sus carreras cortas, el Teatro Experimental, el Coro Universitario, etc.

El Instituto de Extensión Musical, creado por Ley 6696 de 2 de Octubre de 1940, tiene por objeto:

“a) atender a la formación y al mantenimiento de una Orquesta Sinfónica, de un Coro, un Cuerpo de Bailes y de entidades adecuadas para ejecutar música de cámara o cualquiera otra actividad musical;

“b) proveer los elementos necesarios para dar permanentemente espectáculos musicales, como ser, conciertos sinfónicos, óperas o ballets en todo el territorio de la República;

“c) estimular la creación de obras nacionales mediante concursos anuales de composiciones y difundir su conocimiento;

“d) fomentar, por medio de subvenciones, las actividades musicales del país”.

Por el Decreto con Fuerza de Ley 4817 de 26 de Agosto de 1942, el Instituto pasó a depender de la Universidad de Chile. Gracias a sus conciertos, a la extensión musical, por medio de la radio-difusión, de la celebración de festivales corales, etc., el Instituto ha ejercido, en estos decenios últimos, una notable influencia en la educación del gusto musical de la colectividad chilena.

Mucho menor que su congénere, el Instituto de Extensión de Artes Plásticas tiene a su labor las exposiciones de estas disciplinas, que se realizan mes a mes en la Casa Universitaria y fuera de ella.

El Teatro Experimental fué reconocido en 1941 como organismo oficial de la Universidad. Gracias a las subvenciones con que lo ha dotado, ha podido efectuar un vasto plan de difusión dramática. Ha estudiado y puesto en escena cuatro a cinco grandes obras cada año, para las cuales ha tenido que preparar y formar desde los tramoyistas y los iluminadores hasta los actores. Han creado de muy poco, por no afirmar que de la nada, pues no existía antes de ellos un teatro nacional cuyo propósito fuera el de valorizar las altas manifestaciones del arte dramático.

El **Coro de la Universidad de Chile** es de creación aún más reciente: el Consejo acordó auspiciarlo en Junio de 1945. Intenta depurar el gusto artístico de los estudiantes (que son sus componentes), fomentarles el amor a la música y habituarlos a actuar disciplinariamente para crear la armonía de un conjunto artístico.

En el campo específico de la **Extensión Cultural** operaron en 1950 dos departamentos: el de Difusión, que tenía a su cargo las Conferencias, Misiones, Actos Culturales, Cine Educativo, Transmisiones radiales, bibliotecas móviles, etc., y el Departamento de Estudios Generales, a cargo de las carreras cortas y las **Escuelas de Temporadas**.

Estas fueron creadas el 14 de Mayo de 1938 y desde entonces su radio de acción ha sido más y más amplio. Hasta 1949, se verificaron casi exclusivamente en Santiago. Desde entonces se las ha mantenido también en las principales capitales de provincias.

Su matrícula en 1950 alcanzó a 3.425 alumnos, distribuidos en 137 cursos.

Variados son sus objetivos. Sirven, naturalmente, de instrumentos de difusión de la cultura. Para ingresar a los cursos no se exigen certificados anteriores. Están abiertos a quienes se interesan por ellos. Después, ayudan a los profesores de primera

y segunda enseñanza a completar, renovar o integrar sus conocimientos. Son, por otra parte, fuente de un depurado panamericanismo, porque en sus aulas conviven jóvenes y maestros venidos de todos los países del continente.

Universidades Particulares

Su desarrollo ha sido notable en la década última. A las cinco facultades que la Universidad Católica de Santiago tenía en 1938 ha añadido la de Teología y un Instituto de Estudios Superiores para religiosas; la de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y un Instituto Femenino de Estudios Superiores; la Escuela de Medicina se ha enriquecido con un Hospital Clínico de 180 camas y un policlínico, etc. En 1938 su alumnado apenas alcanzaba los 950, hoy sobrepasa los 2.000.

No ha llevado igual ritmo de crecimiento la Universidad de Concepción que en 1938 contaba con 752 alumnos y que ahora sólo llega a los 1.200.

La Escuela de Artes y Oficios y Colegio de Ingenieros "José Miguel Carrera", constituye hoy la Universidad Técnica Federico Santa María. Debido a las condiciones muy especiales de su fundación, el número de alumnos que atiende es reducido. En 1950 sólo llegó a 517; mas, la calidad de sus estudios es tal, que goza de una bien merecida reputación en el campo de sus especialidades.

7º—Las Universidades Populares

Su aparición en el campo didáctico data de 1920. Entonces como ahora, se han desarrollado al calor de los fervorosos entusiasmos sociales de grupos de jóvenes en su mayor parte estudiantiles universitarios.

La más importante en la actualidad es la "Universidad Popular Valentín Letelier", creada en 1945, al amparo de la Universidad de Chile.

Desde 1945 hasta el 31 de Diciembre de 1949 dependió de su Alma Mater. En 1950 se la independizó y organizó como una corporación educacional de derecho privado.

Sus finalidades, de acuerdo con las expresiones de sus fundadores son: la democratización de la cultura y la dación de enseñanza general, técnica y profesional a los más, de acuerdo con sus aptitudes.

Su clientela está formada por obreros y empleados y por una juventud que al sentirse mal ubicada en su preparación cultural o profesional, busca nuevos derroteros.

En sus clases vespertinas o nocturnas, están matriculados los siguientes alumnos:

Año	Cultura primaria y Acción sindical	370
1950	Enseñanza secundaria humanística	1.580
	Enseñanza Comercial	660
	Enseñanza Técnica y artesanía	700
	Enseñanza pre-Universitaria	336
	<hr/>	
	Total	<hr/> 3.646 <hr/>

Ayudar a la educación primaria, media y pre-universitaria de los que actualmente trabajan durante el día y estudian en las tardes o en las primeras horas de la noche, es, sin duda, su objetivo generoso. Sus escasos medios restan a esta Universidad Popular, como a otras de su género en Chile, las posibilidades de un amplio servicio a la comunidad.

CAPITULO II

LOS PROBLEMAS

1.—Dispersión o coordinación.

El problema más arduo que confronta la didáctica chilena es la carencia de un cuerpo directivo y doctrinal que imprima orientación cohesionada a todas sus ramas. Como lo expresamos al iniciar estas páginas, las Direcciones Generales proceden con absoluta independencia las unas de las otras. Y cada cual se desarrolla al calor de circunstancias propias, de opiniones y anhelos de su grupo dirigente.

Una Superintendencia de Educación está prevista por nuestra Carta Fundamental. Hubo en 1927 un intento de realizarla (17). No se la continuó por motivos políticos. Y estos mismos han impedido hasta ahora llevarla a cabo. Su necesidad administrativa, doctrinaria y pedagógica se siente con mayor fuerza cada día.

Es indispensable, en el estado de desarrollo alcanzado por la docencia chilena, el establecimiento de tal organismo "que ligue los diversos servicios, que establezca entre ellos la necesaria coordinación, y que pueda dedicarse sin apremio al estudio de los grandes problemas educacionales de la nación" (18).

Varios proyectos de ley han intentado darle vida jurídica en los últimos años. Uno fué auspiciado por el ex-ministro de Edu-

(17) Decreto de 19 de Abril de 1927.

(18) Tomás Vila. Cap. sobre "Educación" inserto en el Vol. II de la Geografía Económica de Chile, pág. 206. Publicación de la Corporación de Fomento de la Producción, Stgo. de Chile, 1950

cación Don Benjamín Claro, de filiación política radical; otro por el ministro, Don Bernardo Leighton, social-católico. El más reciente es el del Partido Socialista representado por el Senador y catedrático de la Universidad de Chile, Don Eugenio González, quien se expresaba así ante ese alto cuerpo, en su sesión de 5 de Abril de 1951:

“Nuestra educación se muestra desprovista de un espíritu que la dinamice y de un sentido que le dé coherencia interna, desarticulada en múltiples servicios que no guardan entre sí las necesarias correlaciones, incongruentes en grado sumo con la realidad social en acelerada transformación” (19).

Este proyecto establece sólo dos grandes Direcciones Generales: la de educación sistemática que comprendería toda la que hoy se ofrece desde el grado parvulario hasta la terminación de la enseñanza media en todos sus aspectos y especialidades, y la de educación extra-escolar. Sobre ellas, operaría la Superintendencia. “Para asegurar la independencia de la función docente del Estado, se asigna al Ministerio de Educación un carácter puramente técnico que le permita sustraerse a las contingencias de la política partidista; el profesorado de todos los servicios se formaría en las escuelas de Pedagogía, dependientes de la Universidad de Chile”.

El hecho de que ministros y senadores de diversas tiendas políticas coincidan en solicitar la creación de la Superintendencia, muestra que su necesidad se ha impuesto a todos los que tienen la responsabilidad de la educación pública.

Dudo, sin embargo, que se convierta prontamente en realidad. La resisten con fuerza los intereses didácticos adquiridos desde 1930 por las diversas Direcciones Generales. Dudan, por su parte, los partidos de avanzada de la suerte de una nueva ley de educación estudiada por un Congreso como el actual, en que las hues-

(19) El proyecto presentado por el Senador González, tal como él mismo lo explicó en el Parlamento, es el del Sr. Benjamín Claro, reformado por los profesores señores Víctor Troncoso y Daniel Navea.

tes de izquierda se hallan dispersas y campear hasta en campos antagónicos. Temen fundadamente que tal ley diese por resultado un avance más de las tendencias anti-estatales. En la FEDECH (Federación de Educadores de Chile) que reúne a todas las instituciones de maestros y profesores, esos intereses y estas dudas se hallan latentes y determinan su débil colaboración a los intentos plausibles de legislar sobre la materia.

Si ellas no propician un proyecto de ley en cuya elaboración participen también las diversas agrupaciones políticas y sobre cuyos fundamentos se establezca acuerdo previo, pasará tiempo antes de que este defecto capital sea remediado.

2.—Insuficiencia de establecimientos.

Chile es como un niño que ha crecido más rápidamente que las posibilidades financieras de sus padres para adquirirle ropa a su medida. Todos sus servicios educativos le quedan cortos: escuelas, profesores, laboratorios, bibliotecas, talleres, edificios, material escolar, publicaciones, todo es escaso para las necesidades, y, en algunos items, de una miseria dolorosa.

De acuerdo con los promedios de la estadística oficial, los escolares (7 a 14 años) constituyen el 21,4% de la población. Se la ha calculado para 1950, en 5.900.000. Podemos inferir, por lo tanto, que el número actual de esos niños bordea el millón doscientos mil. Desgraciadamente, los que aceptan los establecimientos fiscales y privados a esa edad, son cerca de 850.000, de los cuales sólo 567.000 están enrolados en las primarias del Estado.

En un artículo, publicado en la revista "Occidente" (20), el profesor Don Antenor Rojo, subraya el hecho de que ninguno de

(20) "Occidente". Revista mensual de informaciones y cultura. Santiago de Chile, Enero de 1951.

los servicios de la docencia nacional cubren las necesidades culturales y económicas del país. En primaria faltarían planteles para unos 450.000 educandos; en los liceos para 50.000; en secundaria no humanística para 100.000. El déficit más notorio sería el de las escuelas agrícolas. A primera vista resulta paradójico que en una nación en que el 33% de los habitantes se consagran a las faenas del campo, las frecuenten sólo 2.000 jóvenes. Se explica —aunque en modo alguno se justifica el hecho— porque esa enseñanza, con excepción de la que ofrecen las escuelas granjas y las dependientes de la Universidad de Chile, está enclavada en un Ministerio que, por la índole misma de sus obligaciones, carece de los recursos y técnicas pedagógicas para hacerla progresar. Hay otra razón de más peso: el ancho caudal de ese 33% lo constituyen los peones que por su mísera condición socio-económica y cultural no vislumbran un horizonte de mejoría cierta dentro de su vocación. El régimen agrario del latifundio y de cultivos extensivos los mantienen en un estado de semi-ignorancia, de semi-pauperismo y de inseguridad, porque pueden ser expulsados fácilmente de las parcelas que cultivan para ellos y de las haciendas en que trabajan. Los pequeños terratenientes, ayunos de cooperativas, con escaso capital, con múltiples dificultades para colocar sus productos a precios remunerativos, a causa del exceso de intermediarios, las largas distancias, los malos caminos, etc, prefieren dedicar a sus hijos a otras disciplinas. Hay en la actualidad un movimiento para incrementar las cooperativas e industrializar la agricultura. Hasta qué punto estimulará ello la afluencia a las escuelas agrícolas, lo dirán los años por venir.

En el proyecto de mejoramiento de la educación pública, presentado en 1951, a nombre de una fracción del partido socialista, a la consideración del Senado, por el Sr. Dn. Eugenio González, se calcula que para saldar la general insuficiencia de nuestro sistema didáctico, habría que adicionar el presupuesto actual de educación en cinco mil millones de pesos a lo largo de 10 años. El propio senador añade: “¿Es excesivo solicitar una cuota adicio-

nal de quinientos millones anuales? Este aumento resulta sobremanera modesto en comparación con otros rubros del Presupuesto Nacional". Y lo es, en efecto. Pero aunque hay voces que reclaman tal plan, la acción mancomunada y decidida para lograrlo se echa de menos todavía.

3.—Confusionismo en la enseñanza media.

El descontento en contra de los liceos es uno de los tópicos más socorridos de las gacetillas diarias. Se le ataca desde diversos ángulos: unos quieren suponer que no hace sino dar una imperfecta e inconclusa preparación para la Universidad. Imperfecta, porque el nivel medio de conocimientos, sobre todo en las asignaturas fundamentales: idioma patrio y matemáticas, acusa en el examen de bachillerato un nivel muy bajo. Inconclusa, porque el alumnado que alcanza al tercer año es sólo un 57% y apenas un 26% llega al nivel del sexto año. ¿A dónde van y con qué preparación esos adolescentes? La respuesta común es que son los perennes candidatos a la burocracia. No por ser tan repetida, es exacta. Los niños que abandonan prematuramente el liceo pasan en porción considerable a las otras ramas de la enseñanza media, cuyos alcances y variedad son generalmente ignorados por el público (21).

Lo que sí es verdad es que los planes de estudio del liceo tradicional continúan presentando una extrema rigidez. No dejan posibilidad para elegir ni profundizar. Los alumnos, obligados a estudiar todas las asignaturas, no se encuentran a ellos mismos, no sienten el goce de aprender aquello que les satisfaría más y

(21) Léase al respecto: "Investigaciones y Estadísticas", estudio preparado por la Sección Pedagógica de la Dirección de Educación Secundaria y publicado en el "Boletín de la Dirección Secundaria", año II, Junio de 1943. Santiago de Chile, y también "Geografía Económica", ya citada; página 117 del Vol. II.

concluyen por contentarse con la calificación mediocre indispensable para no repetir los exámenes.

Otros lo critican por no preocuparse de formar el carácter, ni fomentar las iniciativas, ni despertar las vocaciones. Hay un fondo de verdad. El liceo tradicional tanto el fiscal como el privado, remuneran a los profesores por hora de clase. Para completar un sueldo mediano, deben éstos correr de uno a otro. Y aun cuando todo su horario esté concentrado en un solo establecimiento, la dirección no puede exigirles su presencia sino en las horas de lección. Resultado: que no hay tiempo ni oportunidad para desarrollar una acción educadora sistemática.

Purga el Liceo un pecado de toda nuestra enseñanza: el de haber constituido sus ramas como unidades independientes, sin articulaciones fáciles y expeditas con las otras. Todos los establecimientos de enseñanza media repiten con ligeras variantes lo que el liceo ofrece en su primer ciclo, y sin embargo no coordinan sus planes, ni fundamentan las especialidades sobre el término del tercer año del liceo.

Ello ha tenido justificación en el pasado. Durante los últimos veinte años, los liceos fiscales han dejado de admitir por carencia de plazas, a por lo menos un 30% de sus candidatos. Parte de ellos: los adinerados, han ido a engrosar las filas de los liceos particulares, cuyo crecimiento ha sido de 9.817 alumnos en 1930 a 27.368 en 1950, es decir han triplicado su matrícula. En el mismo lapso, los del Estado ascendieron desde 25.475 a 50.114: se duplicaron, solamente. Los otros han acudido a las escuelas normales, a los institutos de comercio, a las escuelas técnicas e industriales, en cuyos primeros años han hallado, además de un camino hacia metas económicas, una mínima cultura general. Pero la selección se ha realizado, por lo general, prematuramente, no por impulso de vocación madura, sino por escasez de establecimientos públicos y por imperativo de pobreza.

Ahora bien, si hubiese el número de colegios adecuado a la población y si existiesen articulaciones precisas y bien ordenadas

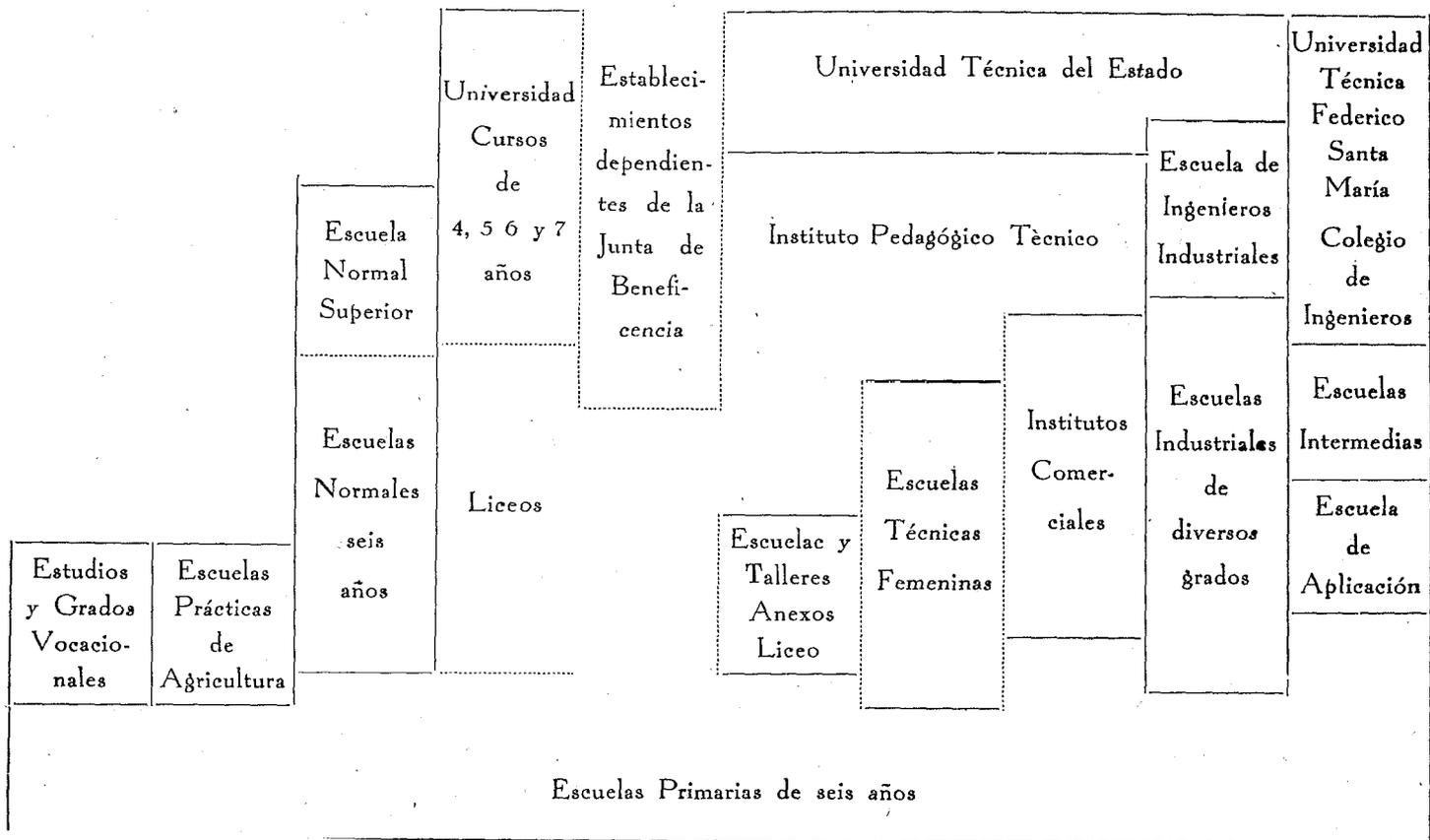
a la altura del final de la enseñanza primaria y del primer ciclo liceano, para ingresar a la rica gama ya existente de cursos y planteles técnico-profesional, gran parte del problema de la desadaptación del liceo sería solucionado.

Hoy, cada rama busca su propio progreso y su continuidad aisladamente. La primaria se expande por intermedio de las vocacionales hacia las industriales, las agrícolas y las técnicas, sin preparar para ninguna en forma completa, porque no se considera etapa preliminar para el grado técnico; escuelas normales o institutos comerciales, ambos de seis años, repiten en sus primeros, los programas secundarios humanísticos, etc. No criticamos que en primaria y en liceos haya cursos de todo tipo de enseñanza media no-humanística, sino que no concierten sus esfuerzos ni armonicen sus puntos de vista y sus programas con los de las otras ramas que son su natural complemento y continuación.

El cuadro siguiente refleja algo de ese confusionismo:

ESQUEMA DE LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DIDACTICO CHILENO

(1950)



4.—Carencia de apreciaciones objetivas y completas.

Expresábamos en párrafos anteriores que se advierte un visible progreso en la teoría pedagógica que cimienta los nuevos planes y programas tanto de primera como de segunda enseñanza, Junto con ello, existe una crítica muy difundida de que los rendimientos escolares de ambas no están en armonía con sus postulados. Para unos, instruyen a penas; para otros, ambas abandonan al azar la educación moral y cívica, la formación del carácter, el sentido de responsabilidad. Se basan los primeros en los exámenes de admisión a las universidades e institutos especiales; los otros en estimaciones subjetivas muy difíciles de probar.

La verdad es que nuestro sistema didáctico nacional se genera y se fiscaliza a sí mismo. Y en ambas etapas no se efectúan investigaciones ni pruebas objetivas periódicas que permitan evaluar los rendimientos. Los visitantes, inspectores, directores de establecimientos sólo pueden aconsejar, rara vez amonestar, casi nunca separar a los profesores que han dejado de ser idóneos, porque esas autoridades descuidan la aplicación sucesiva de tests que sirvieran para probar sus asertos. Desconociendo las dificultades y las fallas del régimen didáctico, se torna muy difícil su mejoramiento práctico. Las teorías son brillantes; su aplicación dista mucho de ese calificativo.

Por otra parte, la línea del menor esfuerzo tienta a numerosos profesores que estimulados adecuadamente y a tiempo, pudieran llegar a ser excelentes.

5.—Estado docente y enseñanza congregacionista.

La lucha universal entre el Estado laico y la Iglesia Católica en el campo de la educación, acusó en Chile un triunfo del primero desde 1879 a 1925. Los elementos liberales predominaron en nuestra Universidad cuando al amparo de la Ley Orgánica de 1879, regía a la vez la enseñanza superior y la liceana. Estas se in-

dependizaron de la apretada tutela clerical y mantuvieron con la Iglesia relaciones de cordial tolerancia. La Constitución y las leyes amparaban, por otra parte, la libertad docente y no se puso reparo ni coto a la expansión de los colegios particulares.

La Constitución de 1925 separó la Iglesia del Estado sobre la cual éste ejercía antes patronato. Desde ese mismo año al 31, se sucedieron innumerables reformas y contra reformas de la docencia fiscal, que empañaron su prestigio y disminuyeron la confianza que les otorgaba el público. Desde entonces, el avance católico en las funciones enseñantes ha ido en rapidísima aceleración. Aunque los ministros han sido de filiación izquierdista, y los Presidentes de la República, radicales, esa influencia se ha infiltrado en todas las actividades didácticas.

Una abigarrada y confusa composición política del Parlamento en que los elementos laicos no han logrado la cohesión necesaria para enfrentarse a una pequeña y recia mayoría de los partidos católicos; la atomización de los socialistas; las querellas intestinas del gran partido radical; las leyes que pusieron fuera de las urnas electorales al partido comunista, todo ha sido muy bien aprovechado por la acción católica para realizar con éxito una gran ofensiva educacional. Su última victoria lleva la fecha de 1951. Propiciaron los conservadores un proyecto de ley para hacer obligatoria la enseñanza de la religión en todos los colegios del Estado, (hoy pueden eximirse los alumnos cuyos padres así lo expresan). La situación política les era favorable. Los radicales transigieron ofreciéndoles en cambio del retiro del proyecto una subvención por alumno igual a la mitad de lo que el Estado gasta por cada uno en su presupuesto nacional. En 1930, los colegios subvencionados, en su 90% católicos, recibieron una ayuda de Pesos 1.121.000; en 1951, la cifra ha subido de los ochocientos millones.

"Damas catequistas" están autorizadas para enseñar religión en las escuelas primarias tanto urbanas como rurales. No son pagadas por el Estado. Son voluntarias bien entrenadas, llenas de un gran celo apostólico y con suficiente tiempo libre para iniciar

o participar en actividades extra-programáticas con las cuales atraen numerosos prosélitos.

En el Instituto Pedagógico, que forma a los profesores de educación secundaria, se beca generosamente a los jóvenes católicos talentosos. Hace veinte años, la mayoría, reflejada en la dirección de la Asociación de Estudiantes de ese Instituto, pertenecía a los partidos de izquierda. Desde hace algunos años es católica.

Por más de 50 años, detentaron el Ministerio de Educación miembros de los partidos liberales. En 1951 lo presidió un social-católico.

6.—El Problema del Analfabetismo

Los datos que existen para calcularlo provienen de los censos practicados cada 10 años, desde 1854, de los datos y cálculos sobre crecimiento de la población y del aumento en el número de alumnos de escuelas, liceos y universidades. Faltar, como lo argüiremos más tarde, los resultados de la alfabetización de adultos en los regimientos y durante los meses en que cumplen su servicio militar.

Básicamente, sabemos que las escuelas nuevas que se abren cada año son insuficientes para absorber el aumento de la población. Las observaciones y el gráfico que insertamos al respecto en la "Historia de la Enseñanza en Chile" continúa en pie (22).

En 1930, el censo y la estadística oficial dieron como porcentaje de analfabetos el 25,6%. El de 1940, el 27,3%. Cotejémoslos con otras fuentes de información: a) el ritmo de incremento de la población; b) el del aumento de planteles educativos; c) el de los datos proporcionados por la industria; d) los que provienen de actos jurídicos en que sea preciso declarar el alfabetismo.

El incremento de la población marcó un ascenso de 1,16%

(22) "Historia de la Enseñanza en Chile. Amanda Labarca H., Santiago, Chile, Imprenta Universitaria, 1939.

aproximadamente por decenio hasta 1920. Desde entonces el ritmo se acelera, gracias a un pequeño mejoramiento en el nivel de vida de las estratas más pobres y a una reducción de la mortalidad infantil, que se inicia con la dictación de la ley del Seguro Obligatorio para obreros (1925), y aumenta considerablemente desde 1937, cuando ella creó los Centros de Madre y Niño. Esta Caja ha pasado a ser desde entonces la principal institución de protección, de asistencia médica y social de ambos, y controla actualmente al 80% del total de niños menores de 2 años. De 255 por 1.000 de fallecimientos infantiles que se registraban en 1936 se ha descendido a 155 en 1950. Esto implica que desde entonces, el ritmo de crecimiento de la población ha incrementado más y más la cifra de escolares.

Podríamos inferir que, dado que la cabida de las escuelas abiertas desde 1940, no ha contemplado este sobre aumento, el número de los no-escolares ha subido.

Analicemos un momento las cifras, no siempre bien computadas de las estadísticas oficiales, pero que constituyen nuestra más amplia fuente de informaciones.

Años	Número de niños en edad escolar	Matrícula en esc. Primarias vocacionales y 1.º ciclo del Liceo	Diferencia entre ambos	
1920	843.777	409.649	434.128	51 %
1930	872.541	534.731	337.810	38,4%
1935	981.885	548.238	433.647	44,1%
1940	1.095.000	699.800	395.200	36,1%
1945	1.120.000	752.000	368.000	32,8%
1950	1.230.000	816.000	414.000	33,6%

Habría que aceptar con dolor que a pesar de los esfuerzos gastados por nuestros gobernantes, la actividad de los gremios magisteriales y el afán de la opinión pública culta, el progreso didác-

tico en lo que se refiere a su radio de extensión ha mejorado muy poco desde 1920.

Hay sin embargo, detalles que atenúan la acongojadora elocuencia de estas cifras: las escuelas, liceos e instituciones nocturnos incipientes en 1920, cuentan hoy con una matrícula anual superior a 5.000. La obra de alfabetización se ha intensificado tanto en los jóvenes obreros como en los que son llamados a instruírse en el ejército. Las cifras que da éste es de 2.500 alfabetizados por año.

Gracias a estos factores, el programa de alfabetización en el adulto es menos sombrío.

Dos investigaciones efectuadas, una por María Cánepa Pesch en un grupo de 150 obreros de Puente Alto (Centro fabril cercano a Santiago) y el otro por Alicia Salazar entre 200 operarias de varias industrias de la capital, para optar el título de Visitadora Social (23), hallamos los siguientes datos:

	En un grupo de hombres	En un grupo de mujeres
	habían cursado en Primaria	
El primer año	6%	1,7%
El segundo año	7%	13,8%
El tercer año	22%	17,1%
El cuarto año	10%	17,1%
El quinto año	5%	12,1%
El sexto año	20%	32,8%
Analfabetos	13%	8,5%
	100%	100%

(23) "Situación Socio-Económica y Cultural de los Obreros Industrializados de la localidad de Puente Alto", Stgo. Chile, 1944, folleto mimeogra-

Es verdad que nos hallamos aquí en presencia de obreros de localidades urbanas y que el mayor porcentaje de analfabetismo se registra en los distritos rurales y entre los gañanes de las ciudades.

En el acto de la inscripción civil del matrimonio hay que firmar. Por quienes no saben, lo hace el Oficial del Registro.

La proporción de analfabetos ha sido aquí.

Año	1930	1944
Hombres	24%	12%
Mujeres	33%	18%

Puede asegurarse, sin duda, que el hecho de registrar el matrimonio acusa ya un cierto nivel cívico y cultural que no es el de los estratos ínfimos.

De acuerdo con estas consideraciones, habría que concluir que no contamos aún con todos los datos indispensables para calcular de un modo exacto el analfabetismo. Nuestra opinión es que debe oscilar alrededor del 25% en 1950, cifra, sin duda muy alta, pero que no representa un promedio demasiado agudo considerando el total del continente. La escasa densidad de la población: su dispersión en áreas geográficas muy lejanas; la falta de caminos y vías fáciles de comunicación; el pauperismo de las clases rurales y la falta de planteles para atender a toda la población, son factores que obran de consuno en toda la América Hispana.

fiado que puede consultarse en la Biblioteca de la Escuela de S. S. "Alejandro del Río" de Santiago de Chile.

"La Mujer en la Industria" por Alicia Salazar, 1943 (Iguales indicaciones bibliográficas para la anterior).

7.—Los semi-letrados

El número de alumnos que abandona la escuela primaria antes de concluir los estudios, es considerable. “En 1940 el 38% de los alumnos de las escuelas primarias se encontraba en el primer curso; el 22% en el segundo; el 17% en el tercero; el 11% en el cuarto; el 7% en el quinto, y el 5% en el sexto (24). Nueve años más tarde la distribución había ascendido apenas a 12% en el 4º año, a 8 en el 5º y a 6 en el 6º. El siguiente cuadro muestra las cifras de los alumnos entre 1943 y 1948:

Año	Curso	Hombres	Mujeres	Total	Cifras correlativas
1943	1º	100.998	89.606	190.604	100%
1944	2º	69.094	59.329	128.423	67%
1945	3º	50.461	49.257	99.718	52%
1946	4º	36.705	35.092	71.797	38%
1947	5º	24.816	24.358	49.174	26%
1948	6º	19.263	17.785	37.048	19%

Si comparamos estas cifras con las estudiadas en 1936 tendremos, desgraciadamente que admitir, que no han mejorado (25).

Las causas de este abandono se deben atribuir: 1º a que no se hace compulsiva la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria; 2º) que cerca del 70% de las escuelas son de 3ª clase, en que uno o dos maestros atienden simultáneamente a cuatro cursos distin-

(24) Geografía Económica de Chile, pág. 175. Véase también folleto de los “Niños Chilenos no se educan”, por Don Gustavo Ossa. Valparaíso, Chile, 1944.

(25) Véase Historia de la Enseñanza en Chile. Pág. 279.

tos. La eficiencia de la enseñanza se pierde en alto grado y es muy abultado el número de repitentes en el primer año; 3º) a que en los distritos rurales el alumno tarda en ingresar a la escuela y la abandona muy pronto; 4º) pese a las leyes existentes, se ocupa a los niños menores de 16 años en trabajos agrícolas y aún en faenas domésticas e industriales.

Para participar en las elecciones políticas de la República es indispensable saber leer y escribir (aunque sea muy rudimentariamente). Esto impulsa a los dueños de latifundios a poner énfasis en la semi-alfabetización que franquea el derecho de sufragio. Deja, sin embargo, al individuo semi-inculto, fácil presa de la propaganda política que él o cualquier otro deseen efectuar.

Los acápites anteriores no agotan en modo alguno la lista de los grandes problemas de nuestra enseñanza, como la parte primera de este trabajo tampoco agotó la de sus iniciativas de mejoramiento. Ambas tratan de complementar un balance que hemos deseado presentar en la forma más científica, desapasionada y objetiva posible. Si el saldo que arroja es de progreso abundante o escaso, lo dirá más el futuro que el presente. Los contemporáneos, los que participamos en una obra, rara vez somos capaces de apartar de su complejidad lo que es pasajero y lo que encierra el germen de un fecundo y prolongado alumbramiento.

La Enseñanza de las Ciencias Exactas

**Discurso del Dr. Emilio Uzcátegui, Decano de la Facultad de
Filosofía y Educación, al inaugurarse el Congreso de
Profesores de Ciencias Exactas**

Señor Vicerrector de la Universidad Central,
Señor Representante del Ministerio de Educación,
Distinguidos Profesores de provincias y de la Capital:

Mi primer deber es presentarles el saludo más cordial y efusivo que la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación brinda a todas las personas que han querido cooperar para resolver los problemas y poner los elementos adecuados para la formación científica y moral del hombre, a través de las ciencias exactas, es decir, las matemáticas, la física y la química.

Especialmente quiero agradecer a quienes desde Provincias han hecho este esfuerzo tan grande para concurrir a este significativo acto de la Facultad. En reciprocidad a esta gentil visita de ustedes, esta Facultad espera organizar una serie de misiones que puedan ir de un Colegio a otro de Provincias con el ánimo de cooperar en

la mejor orientación de la función pedagógica con los profesores, tanto egresados de esta Facultad, como con los que no se han preparado en nuestras aulas.

La finalidad de la Conferencia es eminentemente didáctica y educativa. No pretendemos discutir puntos científicos ni principios matemáticos; damos por hecho que todos los señores Profesores dominarán estos principios perfectamente. Además, en materia de verdades matemáticas no hay mayor cosa que discutir, porque son verdades universalmente reconocidas. En donde radica el problema es en lo relacionado con la enseñanza y especialmente con los métodos a emplearse; precisamente este punto tratamos de dilucidar con los señores Profesores que han concurrido a esta Conferencia.

* * *

Cabe hacer una anotación, como antecedente: ha habido, en cierto modo, un menosprecio por las ciencias exactas dentro de la enseñanza en general. Es de lamentar que no obstante el haber reconocido que las ciencias tienen un enorme valor en la vida y en la formación de la personalidad; en cambio, al formular los planes de estudio y los programas se asigna a las ciencias una mínima situación, tanto que las declaraciones doctrinarias y de principios quedan en la nada. Por esto se debe reivindicar la posición de las ciencias exactas en la enseñanza buscando la manera de integrar un núcleo de materias que contribuyan a la verdadera formación de los estudiantes. Para que el método pueda realizar su verdadera función es menester que se encuentre guiado por una finalidad definida y determinada. En realidad, no podemos concebir una enseñanza racional sin conocer la meta que pretendemos alcanzar. Por no observar este requisito fracasa la enseñanza científica, ya que se enseña ciencias sin saber para para qué ni por qué, tomando por lo regular como base un texto más o menos aceptable y de sentido estrictamente lógico, sin contemplar, en cambio, la psicología y las pecu-

liaridades del educando. La base de un método realmente educativo según las tendencias modernas, debe tomar en cuenta la condición psicológica del niño y del adulto. Asimismo debe tomarse en consideración las condiciones del medio ambiente y las circunstancias que nos rodean; como también la evolución que han tenido las ciencias para ir guiándose por ella en el desenvolvimiento de un programa o plan de estudios de sentido vital. De otra manera, si sólo atendemos al aspecto sistemático y estrictamente lógico, incurriremos en errores y la enseñanza estará condenada a fracasar. Por tanto, debemos procurar, a través de la enseñanza de ciencias exactas y de matemáticas, especialmente, no que cada alumno llegue a ser un especialista en las diferentes ciencias, sino suministrarle un conocimiento del mundo y hacer que se forme un concepto científico de las principales verdades que han sido descubiertas y que puedan estar al alcance mental de los educandos; adistrándoles por otra parte, en las prácticas de la investigación y la experimentación.

En este último punto, aclaro que tampoco debe emplearse la investigación con el fin de hacer de cada alumno un inventor, pero sí con el objeto de despertar en los estudiantes su interés por la observación e investigación con la certeza de que un buen porcentaje de estos alumnos buscará más tarde la investigación científica hasta como una dedicación o una carrera de su vida.

En la actualidad, hay que aceptar que como la enseñanza se ha tornado libresca y teórica, quizá no podemos encontrar, sino en forma incidental y rara, personas que realicen alguno que otro experimento o investigación de tipo científico. Por lo tanto, la función que debemos realizar en los que aprenden matemáticas y ciencias exactas debe ser: por un lado, crear un espíritu de investigación y observación, y luego, dar un fundamento sólido para orientar hacia el redescubrimiento de principios, que pueden guiarnos hacia la dilucidación de los secretos de la naturaleza.

Se dice que por todos los caminos se llega a Roma. Esto es verdad, relativamente. Es decir, se afirma que enseñando bien o

mal los alumnos aprenden algo; pero si esto puede ser verdad en parte, por otro lado existe el imperativo de que es necesario economizar tiempo y esfuerzo en la enseñanza. Así Bacon que preconizó el método científico, está en lo justo, especialmente al tratar de aplicar la observación y la experimentación. Pero junto a esto necesitamos también de la reflexión, del razonamiento y de la abstracción, por lo cual las matemáticas son fundamento incommovible dentro de la enseñanza, especialmente en el ciclo secundario. Por tal razón debemos aunar las dos características o peculiaridades: la de la experimentación que nos lleva a la inducción y la del razonamiento aplicado en el que predomina la deducción. Es decir, a través de las ciencias matemáticas cultivamos la deducción y debemos también ejercitar el método inductivo por esencia, procurando, según los aspectos o temas de estudio, emplear la deducción, aún en materias que no tienen exclusivamente este método. Así, perfectamente la Física y la Química pueden emplear y necesitan del método deductivo, para explicar mejor alguno de sus fenómenos. Por consiguiente, el profesor procurará no menospreciar ninguna de estas vías, sino que ha de buscar en cada problema que afronte, cuál ha de ser el método más adecuado.

* * *

Ahora paso a ocuparme de otro aspecto: el relacionado con la selección de la materia que yo considero quizá el problema de mayor gravedad. En este aspecto los desacuerdos entre los profesores y tratadistas de ciencias exactas son frecuentes y terribles, y más aún cuando se trata de los temas mismos de estudio y de su ordenación en los programas. En realidad el orden es un factor fundamental para poder graduar la materia de lo más elemental y fácil a lo más complejo y difícil. Pero la dificultad estriba, paradójicamente, en que nada es más difícil que saber qué es lo fácil. Todos los pedagogos y los filósofos científicos, especialmente Bacon, han recomendado que se vaya en la enseñanza de lo más fácil a lo

difícil, de lo simple a lo complejo, etc. Pero aquí lo fundamental es saber qué es lo fácil y qué es lo difícil en una materia. En este aspecto de señalar lo fácil a través del programa, para llegar a lo difícil, no concuerdan los diferentes profesores por la diversidad de criterios. Personalmente, yo considero, por ejemplo, que es más fácil el concepto "silla" que es el todo, antes que el concepto "travesaño" que es una parte, cuando a simple vista parecería lo contrario. Analizando una silla, el travesaño parece ser lo más fácil y simple; pero como ya hemos visto, sucede todo lo contrario, pues el concepto silla es el más sencillo y lo comprende cualquier niño antes que el concepto "travesaño".

Lo mismo sucede en las ciencias: es sencillo hablar del átomo para el que sabe de la teoría atómica; es fácil hablar inglés para el que conoce inglés. Pero esta facilidad es relativa y no puede aplicarse a todos. Por esto es necesario adaptar la enseñanza para el que no sabe, buscando lo verdaderamente más fácil y asimilable para iniciar el trabajo.

Al tratarse de la enseñanza de Física o Química, algunos profesores dicen que debe comenzarse en tercero o cuarto curso del colegio, después de los rudimentos que se han tenido en la primaria; pero para mí, resulta grave que se enseñe Física y Química en la primaria y que luego se dé un salto de algunos años para continuar enseñando esta materia en tercero o cuarto curso de secundaria. Yo no estoy de acuerdo con este procedimiento. Mejor es continuar la enseñanza de Física y Química desde los grados primarios sin interrupción ninguna hasta los cursos del Colegio Secundario. Hay por cierto algunos inconvenientes para esto, pero los americanos lo han resuelto en forma práctica por medio de un curso que engloba un núcleo de ciencias y es llamado "Ciencia General" que se enseña en uno o más años y que comprende Física, Química y otras técnicas y ciencias, incluso la Biología, que se dan en forma global, afrontando problemas que vienen a constituir verdaderos centros de interés. Si nosotros introduyéramos este núcleo de "Ciencia general", estableceríamos un puente de unión entre la

enseñanza primaria y la secundaria, que no interrumpa el tratamiento de las ciencias y que evite los saltos bruscos y lagunas que hoy tenemos.

Tengo una experiencia personal y práctica: Cuando se creó el Colegio "Abraham Lincoln" yo quise hacer esta innovación y lo conseguí por un año; pero el criterio de las autoridades de educación fué distinto y se impuso este uniformismo, que es matador de toda iniciativa.

Asimismo se debe estudiar las materias de Física y Química, en forma elemental, sin afrontar los problemas profundos que se ha dado en llamar físico-químicos, pero sí analizando fenómenos y problemas fundamentales en los cuales se tenga oportunidad de estudiar leyes matemáticas, físicas, químicas, biológicas, etc. Por ejemplo, podemos tratar la atmósfera que puede ser estudiada desde diversos puntos de vista, ya sea en el campo matemático, analizando el porcentaje de los diversos elementos que forman el aire, la densidad, etc., o de igual manera se estudiaría ya en el de la Física las corrientes de aire, la presión, etc., ya la Química tendría que ver con la composición del aire, el oxígeno, la oxidación, etc; habría también para informarse de algunos problemas biológicos, descubriendo las bacterias y virus que pululan en la atmósfera; y por fin podemos, aún estudiar algo en relación con el hombre, ya que el aire es esencial para la vida humana. Todo esto es apenas un aspecto de la Ciencia General.

Lo mismo puede hacerse al tratar del agua, es decir analizar fenómenos físicos, químicos, biológicos y humanos de una manera efectiva y englobando todas las ciencias que explican los diversos fenómenos, aun cuando no se deslinden las ciencias, adoptando su propia personalidad.

Esta forma de estudio, por otra parte, guarda relación con el origen de las ciencias y su desenvolvimiento y evolución. La ciencia en sus comienzos no asomó en forma especializada, tal como ahora se presenta en sus mil diferentes ramas. Primero se conoció y hubo una concepción general del mundo y de la vida, a cuya

noción conceptual, más o menos sistematizada, se llamó Filosofía. Este árbol del conocimiento general y este núcleo de concepción más alta, se va más tarde a bifurcar o trifurcar, desmembrándose diferentes ramos especializados, que irán constituyendo nuevas ciencias particulares hasta llegar, como hoy día, a las últimas especializaciones. Se debe tener presente este proceso genético de las ciencias para aplicarlo en la enseñanza, aunque no al pie de la letra. Esto quiere decir, que podemos recurrir al sistema de globalización que se ha aplicado en la escuela primaria y que perfectamente puede ser puesto en ejecución en la enseñanza secundaria.

Muchos al hablar de la ley biogenética, consideran que ha perdido su valor porque no existe el estricto paralelismo ontogénico con el filogenético. Pero no podemos aceptar que haya desaparecido su importancia, por el hecho de que vengan otros conocimientos a ensanchar o transformar una ciencia. Lo que sucede es que hay que considerar la ley dentro de grandes etapas que no contradicen en ningún momento la concepción biogenética. Sería lo mismo que afirmar que han desaparecido las leyes de la gravedad descubiertas por Newton, porque se han establecido las nuevas leyes de la relatividad de Einstein. La ley biogenética dentro de límites moderados existe y es posible aplicarla en forma tina en la escuela y el colegio.

* * *

En cuanto a la selección de la materia para la enseñanza de Ciencias Exactas, hay mucho que decir. Sólo quiero insistir en que no se ha de considerar la cantidad de materia cuanto la calidad y la manera cómo ha de ser tratada. Y esto es lo que ha de determinar la selección de lo que debe enseñarse en el colegio. Generalmente, el profesor cree que todo es importante. Así, el profesor de Literatura considera que si no ha mencionado mil autores y 50 mil obras, no ha enseñado esta asignatura. Pero esto

no es enseñar Literatura, sino hacer una farsa de los estudios, ya que el estudiante sólo conoce de esta manera una lista de autores y un catálogo de obras, que no le dejan un sedimento de verdadera cultura literaria. Esto de conocer dónde nació un autor, dónde murió y qué obras ha escrito, es simplemente tener una ilusión de conocimiento, pero no es saber Literatura, menos conocer la personalidad ni las obras de un autor. Vale más leer una obra de Montalvo, meditarla y criticarla, que todas las biografías o apuntes que se hayan dado sobre este autor. En este principio debe fundamentarse la selección de la materia. Lo mismo hay que decir sobre la Física y la Química. No se debe tener la idea de que enseñar es dar muchos datos y almacenar muchos números en la cabeza. Suficiente sería el conocimiento de pocas cuestiones que puedan ser comprendidas, observadas y experimentadas, que muchos datos teóricos y abstractos. Será más útil y formativo, por ejemplo, que el estudiante prepare cloro y algunos de sus compuestos en el laboratorio, que conocer todas las teorías y detalles del cloro. No se debe, pues, buscar la abundancia de conocimientos sino la calidad de los mismos; es decir, no se debe tener una cabeza llena y atiborrada de mil conocimientos, sino bien equipada y preparada, como preconizaba Montaigne. Haciendo una comparación: una casa será mejor amoblada cuando tenga bien dispuestos sus muebles, aunque sean pocos, que aquella que tenga muchos muebles amontonados, sin ninguna función. Lo mismo en la ciencia se debe dar al estudiante mejores conceptos, creándole la inquietud de adquirir e investigar nuevos conocimientos en lo futuro, antes que aturdirle con muchos detalles superficiales que los profesores consideran tan importantes. Más práctico es que de un Colegio salga el estudiante con el deseo de leer libros y de experimentar por su propia cuenta en el terreno de las ciencias, antes que conociendo en forma teórica y atolondrada mucha Química, Física y Matemáticas. La tendencia y el anhelo de saber, de experimentar y observar han de contribuir a formar nuevos sabios y cultivadores de las ciencias.

* * *

A las Matemáticas que en la actualidad son tan útiles hasta para apreciar la estructura lógica y la verdad de otras ciencias y técnicas como la Estadística, la Biología, etc., se las ha definido como un método de apreciar y representar la estructura lógica. Propiamente no trato de definir las Matemáticas, pero debo manifestar que estas ciencias tienen mucho de abstracción. Sin embargo son equiparables a la Física y a la Química y pueden dar lugar a experimentaciones y observaciones, según la forma cómo se las utilice en la enseñanza. Al hombre se le considera más elevado y es más humano cuanto más capacidad de abstracción posea. Así, un deficiente mental no puede abstraer y requiere de lo concreto aún para el conocimiento de las cosas más sencillas. Precisamente, el estudio y el tratamiento educativos de los deficientes y anormales mentales; los métodos especiales de predominio de lo concreto que se ha utilizado con ellos han servido de base, de indicio y de pauta para mejorar la enseñanza de los normales. Al efecto, muchas prácticas pedagógicas hoy en boga como el método ideovisual, el sistema de centros de interés, etc., han arrancado de los ensayos que se han hecho para dar conocimiento a los deficientes o anormales mentales.

La abstracción es la más elevada función mental y una de las más difíciles de cultivar y desarrollar en el individuo. Las matemáticas requieren de esta función rara y difícil, para llegar a sus últimas especializaciones. Por lo tanto, no debemos pretender que todos los muchachos del colegio vayan a tener la misma disposición para los números y cantidades y la misma capacidad de abstracción para exigirles por igual.

Además, hay otro aspecto que considerar: generalmente se parte del supuesto de que todos los individuos que pueden manejar entes abstractos, son buenos para Matemáticas. Pero esto no es así. Así, por ejemplo, he podido observar que en la profesión de abogado que ejerzo a más de la de Profesor, generalmente se

tropieza con problemas que requieren de las magnitudes y hay abogados que no comprenden el sencillo hecho matemático de que un metro cúbico es igual a un millón de centímetros cúbicos, y que asimismo no pueden resolver sencillos problemas de partición de herencias, ni sumar fracciones de distinto denominador, etc. Igual situación de falta de sentido matemático se observa al tratarse de peritazgos, etc., en los que no pueden concebir simples cuestiones de porcentajes, tanto que he podido ver en la práctica que ciertos profesionales de leyes no pueden apreciar cuál es la mejor propuesta, una de 133% u ótra de 122%. Esto nos da la idea de que ha faltado una enseñanza de Matemáticas con un sentido práctico y de la vida real y que sólo se ha pretendido llenar un programa o amontonar conocimientos sin finalidad ni contenido, obligando si es posible hasta el máximo y haciendo objeto de pérdida de un curso a los estudiantes que no pueden jugar con entes abstractos a través de los números y las matemáticas.

Con estos antecedentes, yo creo personalmente, que no se debe enseñar Matemáticas a todos los alumnos de la secundaria hasta el sexto curso, sino hasta donde puedan aprender. No es posible determinar en general hasta qué curso se ha de llegar. Esto es asunto individual que guarda relación con la capacidad individual de cada estudiante.

Este criterio ha de ser complementado con la idea de enseñar Matemáticas generales y en sentido obligatorio para todos los alumnos; pero dejando la especialización y las Matemáticas más o menos superiores para quienes tengan verdadera capacidad en este ramo. He dicho que es necesario que se dé Matemáticas en forma general para todos los alumnos, porque en la actualidad necesitamos más Matemáticas que nunca, ya que no se puede comprender la Estadística ni la Lógica Moderna sin Matemáticas. Pero esto, como ya he dicho, no significa que todos los hombres hayan de conocer estas técnicas en todos sus detalles y extensión. Obligatoriamente, no puede exigirse a todos los estudiantes que dominen la Trigonometría y no debe tomarse estas materias como valla

insalvable que determine el fracaso de muchos buenos estudiantes que son excelentes en otras materias. Según lo demuestra la Estadística del Ministerio de Educación, el mayor porcentaje de alumnos fracasados de los colegios se debe a la pérdida de año por Matemáticas, cuando muy bien habrían podido salvar esta dificultad y terminar su bachillerato con conocimientos generales de la materia, más otros conocimientos de las diferentes asignaturas. A este respecto, debo recordar a los señores Profesores concurrentes a este Congreso, que la Universidad de Harvard tuvo una reunión de profesores que realizaron estudios durante algunos años encaminados a establecer reformas de importancia educativa en cuanto a los problemas que estamos considerando. Como resultado de esta labor los profesores de la Universidad citada publicaron el informe denominado: "La Educación General en una Sociedad Libre". En esta obra llegan a convenir que hay que dictar Matemáticas en forma funcional y detener su enseñanza en el momento en que el alumno ya no pueda seguir el ritmo progresivo de avance en estas ciencias. Esto no significa que el estudiante no va a seguir estudiando y rindiendo en otras materias como Biología, Literatura, etc., y que no haya de terminar el Bachillerato. No está bien, por lo tanto, que entre nosotros se decrete el fracaso de individuos sólo por el hecho de su bajo rendimiento en Matemáticas. Esto equivale a que exigiéramos que para ser bachilleres todos tengan que ser poetas y hacer versos. Esto sería injusto.

* * *

Mucho más hay que decir pero el tiempo no lo permite. Para terminar pediré que todos los señores profesores que han llegado a esta Conferencia aporten sus ideas con la misma franqueza con que lo estamos haciendo nosotros. Podemos no estar de acuerdo en tales o cuales puntos, pero esto no será un inconveniente, ya que no pretendemos imponer nada y más bien estamos listos a rec-

tificar y reformar las ideas si racionalmente se demuestran otras como mejores. Queremos hacer un trabajo de cooperación, de entendimiento y de creación, y esta obra ha de ser posible sólo gracias al concurso sincero y espontáneo de todos.

Declaro, pues, inaugurada como lo está ya, esta Conferencia de Profesores de Ciencias Exactas y aprovecho esta oportunidad para agradecer a las Autoridades máximas de la Educación por el aporte que han prestado y al personal docente por haber concurrido a este acto de cultura en beneficio de la educación ecuatoriana.

(Versión Taquigráfica de S. Emilio Arévalo).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

Discurso pronunciado por el Sr. Jaime Torres Bodet, Director General de la UNESCO, en la inauguración de la Conferencia Internacional de Artistas

Venecia, 22 de Septiembre de 1952.

Sean mis primeras palabras para agradecer al Gobierno italiano y especialmente al Ministerio de Relaciones Exteriores, el generoso y constante apoyo que ha tenido a bien prestar a vuestra reunión. En la gratitud de la UNESCO, la Municipalidad de Venecia se encuentra indisolublemente asociada al Gobierno de Italia. Su esfuerzo ha permitido dar a las sesiones que hoy inauguramos todo el esplendor que exigía su alto significado. Deseo, igualmente, que las autoridades de la Bienal sepan hasta qué punto hemos cobrado conciencia de la ayuda que se sirvieron prodigarnos con el celo más amistoso y la más incansable benevolencia. Por último, si la Conferencia Internacional de Artistas tiene el privilegio de celebrarse en tan fastuoso recinto como el de San

Giorgio Maggiore, ninguno de los presentes ignora que ello se debe a la gentil iniciativa de la Fundación Cini. Le expreso aquí, en nombre de todos, nuestro cordial reconocimiento.

* * *

En esta prestigiosa ciudad de Venecia y con el mismo concurso de la Municipalidad y de la Bienal, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, precursor de la UNESCO en la defensa y fomento de los valores intelectuales, había invitado ya en 1934 a artistas y escritores —entre los que se hallaban personalidades que nos honran hoy con su presencia— a participar en debates sobre el arte y la realidad y sobre el arte y el Estado. Pero hoy, por vez primera en la historia, eminentes artistas y literatos se reúnen en solemne congreso como delegados de más de 35 naciones y de 9 asociaciones profesionales de amplitud internacional. Lo que la UNESCO les pide es que se interroguen sobre las condiciones concretas de la libertad del artista en la sociedad contemporánea y que busquen los medios de asociarlo, aún más estrechamente, a la actividad de la Organización. Es significativo que tal examen de conciencia se produzca en nuestros días. Toda sociedad, toda civilización, se descubren en las obras de sus artistas y de sus escritores. Si el arte de hoy parece a veces inestable e inquieto ¿no será, acaso, porque refleja un mundo en que la inestabilidad y la inquietud dominan el espíritu de los hombres?

Sin embargo, ni aún hoy es posible olvidar que las obras maestras de las artes y de las letras constituyen las credenciales más perdurables que las naciones presentan a la posteridad. Más que el estruendo de las batallas, más que las fronteras de los imperios, lo que subsiste del esfuerzo del hombre, como testimonio irrecusable de su grandeza, son esos monumentos de piedras, colores, sonidos y palabras, que arquitectos, pintores, músicos y poetas construyeron con materiales distintos, densos o impondera-

bles, peligrosos unos por su docilidad, otros más bien por su resistencia, pero todos ellos objeto del mismo esmero, de la misma paciencia, de igual rigor.

Esas maravillas son incomparables. Su mérito no se puede apreciar por la extensión o la cantidad. La perfección del gálibo de un ánfora no es menor que la de la curva de un arco: la estatuilla vale tanto como el coloso. Pero hay algo más extraño todavía: semejantes obras —cuya belleza parece nacer de la proporción, y no de la magnitud— no podrían sufrir, sin riesgo, cambios de escala. Así, en el arte, hasta la misma dimensión es elemento esencial de la calidad, inseparable de cada realización, a la que pertenece como atributo.

Por otra parte, las obras de arte figuran entre esos bienes que el reparto aumenta en vez de disminuir; porque suscitan y favorecen la comunión humana. Entre los admiradores de un mismo poeta, de un mismo dibujante o de un mismo compositor, se establece una honda fraternidad. En el espectáculo, en el concierto, cada quien beneficia del júbilo del vecino y su placer personal se halla multiplicado por el entusiasmo de los demás.

Señalo este carácter del universo artístico para evidenciar hasta qué punto difiere del universo puramente material, regido por las leyes de la cantidad o por los imperativos de la utilidad, de la economía y de la producción en serie. Estimo capital esta diferencia. Y es sobre la definición de esta diferencia como me parece oportuno plantear el problema de la libertad del artista. Hay que distinguir, desde luego, entre creación y producción. Las técnicas modernas ofrecen la posibilidad de reproducir ciertas obras maestras en gran número de ejemplares, de manera casi perfecta y a precios cada día más reducidos. Pero no pueden sino reproducirlas. Ahora bien, el principio supremo de la obra de arte, se manifiesta de dos maneras. Por una parte, la obra de arte disfruta de un poder infinito de diferenciación. Por otra parte, su calidad fundamental es la de ser única.

Con esto queda precisado lo que significa, en el sentido más

noble, la libertad del artista. Un objeto fabricado, como la reproducción de una obra maestra, se halla determinado absolutamente libre, y por ende, indeterminada. La reproducción se obtiene por una serie de obediencias a la ley de un modelo. La obra de arte, al contrario, se obtiene por una serie de opciones. Quien decide, con soberana elegancia, es el creador. Ser artista consiste en eso: en escoger. De ahí que sea tan necesaria al artista la libertad. ¿Qué elección, en el fondo, no la supone?

Esto no quiere decir, en modo alguno, que la libertad del artista resida en no acatar ninguna regla. Según lo indicaba ya claramente Paul Valéry, su talento consiste en pasar de la libertad inferior —la que pretende burlar las dificultades— a la libertad superior, la que se goza en dominarlas. Todo arte supone ciertas obligaciones. Estas son fecundas cuando su necesidad se deriva de la naturaleza misma del arte. Con ello aseguran la perennidad de la obra. Para el verdadero artista, estas trabas no son obstáculos, sino puntos de apoyo. El artista puede esclavizarse de dos maneras: o por plegarse a directivas ajenas al arte y que no está en aptitud de rehusar sin incurrir en sanciones, también ajenas al arte; o por imaginar que es libre en la medida en que rechaza las normas que constituyen la fuerza del arte y cuya violación entraña una sola sanción: el fracaso artístico. Porque una extremada facilidad en la ejecución se paga, a menudo con una fragilidad extrema de la obra realizada premiosamente.

Para captar mejor lo específico de la obra de arte, he razonado hasta aquí como si el artista fuera una especie de personaje abstracto, artista integralmente y durante las veinticuatro horas del día, exento de las ambiciones, de las pasiones y de las decepciones humanas, sin necesidades ni deberes, sin vínculos ni flaquezas. Pero mejor que yo lo sabéis vosotros: antes que artista, el artista es hombre. Pertenece a un medio, a una tradición, a una época, a una ciudad. Ilustra una cultura. Prolonga una historia. Les debe el ser lo que es.

Más aún; sobre cada artista gravita un universo artístico que

se agranda, cada día, en el tiempo y en el espacio. Toda obra de arte resulta inseparable de las que le precedieron, del movimiento de las ideas, del progreso de las técnicas, de las creencias—verdaderas o falsas—, del régimen político y social, de las preferencias de las minorías, del grado de educación de las masas, de la naturaleza de las instituciones, de mil y mil condiciones que, en cada punto del mundo y en cada momento de la historia, definen la existencia cotidiana de los hombres, y, especialmente, la existencia de los artistas. Un fresco, un bajorrelieve, una tragedia, una sonata, no son nunca puros efectos del arte: la civilización que expresan interviene inevitablemente en su composición. Les confiere esa parte de belleza que no procede de un acierto del virtuoso, sino de una ambición de verdad o de un deseo de justicia, que el alma humana no logra separar por entero de la búsqueda de la perfección estética.

Ni el arte es reductible a la persecución de la belleza formal ni la obra de arte se dirige exclusivamente a espíritus puros. Los que la admiran encuentran en ella —bajo el velo del más discreto lenguaje— un ejemplo, una enseñanza, un estilo de vida. Una obra bella sabe siempre hablar al corazón. Lo conmueve. Y le ofrece una lección para sus impaciencias o sus angustias.

Pero es menester que la lección surja de la creación misma. Porque su enseñanza no sería válida si no reflejase las responsabilidades del hombre libre. En tales condiciones, ¿no es deber del Estado el preservar esa vocación, sin tratar de domesticarla o de seducirla? En una época en que el mecenazgo está a punto de desaparecer, corresponde al Estado ocupar un sitio que pronto estará vacío. Para lograrlo, habrá de suscitar y de sostener a los talentos que merezcan su apoyo. Pero el Estado debe recordar que nada le califica para intervenir en la creación, esto es: en todo lo que, en el arte, depende de los especialistas y de los técnicos. Lo que incumbe al Estado es facilitar las mejores condiciones concretas posibles para esos técnicos. Su misión no consiste en dirigir el talento, y menos aún en someterlo, sino en fecun-

darlo, merced a la multiplicación de las escuelas y de los museos, de los viajes y de las becas de estudio. Le corresponde favorecer la instrucción y el aprendizaje del artista, ayudarle a darse a conocer, a hacerse editar y a que sus piezas sean representadas. Le corresponde asimismo estimular la difusión de las obras de arte y velar, en fin, por la educación plástica musical y literaria del público, para conseguir que, cada día, un mayor número de hombres y de mujeres sean sensibles a la calidad, permeables a la armonía, ávidos de excelencia. De tal suerte, el Estado evita que se contenten las masas con esos productos mediocres que son como la degradación de las obras maestras o su caricatura: los que satisfacen, a bajo precio, el ansia de belleza de quienes, si alguien se hubiera cuidado de formar el gusto, sabrían reconocerla en sus más auténticas expresiones.

A mi juicio, una de las tareas más elevadas que el Estado puede proponerse es la de no permitir que, por pobreza, o por falta de ocio, o por ignorancia, el que posee dones artísticos se encuentre impedido de verlos fructificar.

* * *

Desde sus comienzos, la UNESCO se preocupó de la condición del artista de nuestra época. Durante su tercera reunión, la Conferencia General encargó a la Secretaría que iniciara una encuesta, entre los artistas del mundo entero, sobre las condiciones sociales, económicas y políticas en que ejercen sus actividades creadoras. Los testimonios recogidos ponen de relieve los obstáculos que limitan la acción de los artistas, las dificultades con que tropiezan. Informada de los resultados de la encuesta, la Conferencia General me encomendó convocar a una Conferencia Internacional de Artistas.

Pronto se evidenció que una Conferencia tan amplia y tan compleja no podría ser preparada sin la colaboración de los propios artistas. Se imponía la formación de un Comité de represen-

tantes de todas las artes. Merced al activo concurso de las organizaciones internacionales competentes, es decir del Pen Club internacional, del Instituto Internacional del Teatro, del Consejo Internacional de la Música, de la Asociación Internacional de Críticos de Arte, de la Unión Internacional de Arquitectos y de los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna, ese Comité se constituyó. Los grandes artistas que en él figuran se reunieron en tres ocasiones distintas. En el curso de sus deliberaciones, fijaron el programa y el reglamento y trazaron los planes de trabajo que se someten a cada una de vuestras comisiones. El Comité de Organización ha sido el agente primordial de esta Conferencia. Permitidme que exprese mi gratitud a todos sus miembros, y en especial a su Presidente, el señor André Lhote, eminente pintor y lúcido crítico que todos conocéis.

Otros artistas tomaron parte importante en la preparación de esta Conferencia. Me refiero a los que tuvieron la gentileza de redactar, para cada una de las artes, las notas preliminares cuyo texto se os ha comunicado, y que servirán de punto de partida a vuestros debates. Estas notas son obra del señor Alessandro Blassetti para el cine, del Sr. Marc Connelly para el teatro, del Sr. Lucio Costa para la arquitectura, del Sr. Arthur Honegger para la música, del Sr. Taha Hussein para la literatura, del Sr. Henry Moore para la escultura, de los señores Georges Rouault y Jacques Villon para la pintura y del Sr. Giuseppe Ungaretti, cuya exposición general vamos hoy a oír. Reciban todos ellos aquí la expresión de nuestra sincera gratitud.

Deseo, por último, manifestar nuestro hondo agradecimiento a los ilustres escritores y artistas, orgullo de tanto países, que aceptaron formar parte del Comité de Honor de esta Conferencia. Muchos de ellos no han podido acudir en persona, pero no quisieron dejar de ofreceros un testimonio de interés y de solidaridad. La fama de que gozan asocia vuestra asamblea a países que, por remotos, no os enviaron representantes. Y su nombre contribuirá

a dar a esta Conferencia el prestigio y la autoridad que convienen al estudio de problemas tan elevados.

* * *

Esta es la primera vez, según decía al principio, que se celebra una Conferencia internacional de Artistas como la que os reúne. Sobre vosotros recae la responsabilidad decisiva, y yo os agradezco el haberla aceptado con tanta dedicación y el haberos apartado de vuestras tareas para venir aquí a prestarnos el concurso de vuestra experiencia y de vuestro fervor. Deberéis examinar las condiciones de toda clase, de orden material o moral, que favorecen o dificultan las creaciones del espíritu. Indagaréis acerca de la naturaleza de los obstáculos que limitan vuestras actividades. Expondréis vuestras esperanzas y vuestros deseos. Propondréis soluciones. Y contribuiréis así a resolver, de manera eficaz, los múltiples problemas que se plantean en todos los casos en que la actividad artística incide en el conjunto de las relaciones sociales y se integra en la vida general de la colectividad.

No todos estos problemas atañen a las relaciones entre los artistas y el Estado. No todos tratan del grado de libertad concedido al creador para dar feliz cima a su obra de creación. Los hay que se refieren a su aprendizaje, a su iniciación en una carrera difícil, a su propia subsistencia.

Las dificultades materiales con que tropiezan los artistas en el libre ejercicio de su arte son, con ligeras variantes, sensiblemente las mismas en las diferentes disciplinas artísticas. Tienen un denominador común: la dificultad, para el artista, de vivir exclusivamente del producto de su arte. Por lo que hace a los jóvenes, puede afirmarse que son pocos los que no se ven constreñidos a recurrir a una segunda profesión.

Este asunto es sumamente complejo. No seré yo quien pretenda pronunciar sobre él un juicio que, de todos modos, sería superficial. Para madurar, la obra de arte necesita márgenes de

ocio. Pero ¿cómo precisarlos en términos generales? Para ciertos creadores, la excesiva amplitud de esos márgenes corre el peligro de ser contraproducente. El ocio se vuelve indiferencia, la exigüidad de esos márgenes de ocio es un constante motivo de angustia. Viven perseguidos por la inquietud de no tener tiempo de ser. Hay aquí un fenómeno psicológico y un problema social. El primero depende ante todo de factores absolutamente individuales. Queda, no obstante, el problema social, sobre el que la UNESCO os consulta, pues es el único en el que su acción ante los Estados podría ser de alguna utilidad.

Una pregunta se impone. ¿Cuál actividad, paralela o complementaria, es la más dañina para el artista? ¿La que, por su naturaleza, se aleja más de su propio oficio? ¿O, al contrario, aquella que, por un sesgo burocrático o comercial, solicita precisamente sus dotes de pintor, de escritor o de músico? La respuesta que déis a esta interrogación puede ser de importancia considerable. La opinión de los interesados no es hoy unánime. Aquellos, al menos, que alcanzaron ya la celebridad, rara vez se quejan —especialmente los escritores— de la segunda profesión que, durante la juventud, les permitió subsistir y salvar, más o menos bien, el refugio íntimo en que su obra fué formándose y depurándose. Mientras más distante esa profesión de sus técnicas expresivas, más parece haberles enriquecido merced a un contacto directo con lo humano, y más parece haber renovado su inspiración.

Pero, como quiera que sea, el problema social existe. Y la mejor manera de abordarlo no consiste probablemente en citar los casos en que la segunda profesión contribuyó al éxito del artista o, siquiera, no lo frustró. ¡Cuántos talentos, en cambio, han naufragado como consecuencia del prematuro desdoblamiento que impuso a sus poseedores la necesidad de ganarse el pan!

Ignoro cuáles serán vuestras recomendaciones sobre esta importante cuestión. Pero, con ser ella de tan inmediato interés para los jóvenes, otras hay que igualmente merecen vuestro estudio

muy detenido. Pienso, por ejemplo, en la soledad en que viven, por relación a las artes que no cultivan directamente, muchos artistas de nuestro tiempo. El pintor, el escultor y el arquitecto trabajan demasiado a menudo cada cual por su lado, sin mantener entre sí esas relaciones fecundas de acción común que, en las épocas más luminosas de la historia, hacían del arte la manifestación armónica de un solo y mismo espíritu. El pintor y el escultor colaboraban entonces estrechamente con el arquitecto. El poeta y el músico ofrecían a los artistas plásticos, cuando no los temas de sus frescos y sus estatuas, el tono general de su inspiración, el estilo que, todavía para nosotros, muchos siglos después, define el carácter de cada una de las horas supremas de la cultura humana. Una síntesis semejante ¿no sería deseable intentarla hoy?

El problema a que aludo no se plantea exclusivamente en el campo artístico. En las ciencias —y aún en la filosofía— la especialidad que requieren determinados trabajos ha impuesto a investigadores y a pensadores un sacrificio tan cruel como peligroso el de producir en el aislamiento, sin advertir muchas veces las repercusiones considerables que sus errores o sus aciertos habrán de tener por fuerza en el conjunto de la civilización. No me refiero aquí al mito de la torre de marfil, que pretendía hacer del creador una individualidad monstruosa, exacerbada y, a la postre, incommunicable. Los hechos se han encargado de demostrar en todas partes hasta qué punto ese mito era incompatible no sólo con las responsabilidades sociales del artista como hombre, sino con sus responsabilidades estéticas, como artista.

Hablo más bien en estos momentos de la particularización rigurosa, en compartimientos estancos, con que una especialización excesiva nos amenaza —y de la necesidad de buscar remedio a tan grave mal. Acaso esta preocupación os parezca singularmente distante del tema central de vuestro congreso. Por mi parte, yo no lo creo. ¿Cómo no percibir, en efecto, que la libertad del artista sería ilusoria sin la conciencia clara de sus deberes? ¿Y cómo no comprender que, en un mundo socialmente desequilibra-

do y dentro de una cultura incapaz de conocerse y de definirse a sí misma en conjunto, el artista sería la primera de las víctimas, o, por lo menos, la más vulnerable? El es quien, por la índole de su vocación, tiene más que perder como resultado de esta fragmentación, cada día más tangible y más angustiosa. El, que en su calidad de poeta, de músico, de pintor o de escultor, cada vez que expresa su personalidad profunda e intransferible, necesita sentir que expresa también, con mayor o menor nitidez, una aspiración humana, un mensaje digno de traspasar las fronteras del espacio y del tiempo mismo.

La UNESCO se da cabalmente cuenta de que una organización intergubernamental, como ella lo es, no puede sustituirse a los creadores en un esfuerzo de esta naturaleza. Pero, consciente de sus limitaciones, la UNESCO cree que su labor esencial en este dominio consiste en favorecer el diálogo entre los especialistas. Y no sólo entre los especialistas de una misma técnica, sino entre los especialistas de las disciplinas más diferentes. Por eso, en el campo de las ciencias exactas y naturales, la UNESCO ha dado todo su apoyo al Consejo Internacional de Uniones Científicas, que existía bajo otro nombre desde 1919. Por eso ha creado el Consejo Internacional de Filosofía y de Ciencias Humanas, establecido, bajo sus auspicios, en 1949. Y por eso estamos esforzándonos a fin de fundar, este año, el Consejo Internacional de Ciencias Sociales.

En lo que concierne al arte, la UNESCO ha tenido que proceder con mayor lentitud. Un Consejo Internacional de Artes y Letras, sería, a mi juicio, muy deseable. Pero, para establecerlo, los elementos de que la UNESCO dispone no bastan todavía. Es cierto, por lo que corresponde a los escritores, existe el Pen Club. Los autores dramáticos, los directores de escena y los actores pueden adherir al Instituto Internacional del Teatro, creado, con el patrocinio de la UNESCO, en 1948. Desde 1949 (y también con el patrocinio de la UNESCO) un Consejo Internacional de Música agrupa a importantes organizaciones internacionales en las que

participan compositores, intérpretes y musicólogos de numerosos países. Autores y compositores, por otra parte, han integrado sus asociaciones en una Confederación Internacional. Los arquitectos se han constituido en dos asociaciones. La Unión Internacional de Arquitectos y los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna. Para pensar en una amplia federación de todas estas instituciones, falta, sin embargo, una asociación internacional de las artes plásticas. De crearse, una asociación así no sólo vendría a colmar un vacío que muchos deploran, sino que nos autorizaría a considerar la posibilidad de un gran Consejo de artistas y de escritores, el cual, sin las restricciones de toda organización intergubernamental, habría de contribuir poderosamente tanto a la defensa de la libertad del artista cuanto a la mejor integración de su obra en el panorama completo de la cultura viva.

No se trata aquí de una sugestión improvisada al calor de esta Conferencia. La UNESCO ha llevado a cabo una encuesta acerca de si sería o no conveniente crear una asociación internacional de las artes plásticas. Los resultados de esa encuesta figuran en uno de los documentos sometidos a vuestro estudio. 22 gobiernos y 44 asociaciones nacionales, pertenecientes a 17 países, nos enviaron respuestas precisas a las preguntas formuladas por la UNESCO. Del conjunto de esas contestaciones se deduce que una asociación internacional de artistas parece ser no sólo deseable, sino necesaria. Su establecimiento vendría a completar la red de organizaciones profesionales capaces de promover y desarrollar la cooperación internacional en el mundo. Por lo que se refiere a las relaciones de los pintores y de los escultores con la UNESCO, semejante asociación sería en extremo útil. Su creación nos permitiría instituir ese Consejo Internacional de que antes os hablé, federación que agrupara, sobre un plano no gubernamental a todas las organizaciones internacionales con las que la UNESCO mantiene contacto en el campo de la cultura.

Como sabéis, la UNESCO fué creada para trabajar en favor de la comprensión y del acercamiento mutuos de los pueblos por

medio de la educación, la ciencia y la cultura. Por lo tanto, la UNESCO no puede descuidar el papel que en ese dominio han desempeñado siempre el conocimiento y la difusión de las obras de arte. Estas revelan e ilustran la capacidad creadora de cada pueblo. Expresan y patentizan los valores esenciales de una civilización. Son pregoneros de la fama, y engendran el respeto y la estimación de los demás pueblos. Desde el comienzo de la historia, los viajeros han descrito los palacios y los templos de los países que visitaran. Las obras maestras de los poetas y de los filósofos de las más apartadas naciones han recibido el honor de la traducción. La arcilla y el bronce, las leyes de la prosodia y de la perspectiva, las del contrapunto y de la danza, la habilidad del tejedor y la del orfebre han atestiguado, más allá de las fronteras, las excelencias de lo que, aún siendo extranjero, era fraternal. Hoy, el desarrollo de la técnica permite acelerar el ritmo de esos intercambios en proporciones antes insospechadas. Se graban los sonidos, se reproducen los cuadros, la radio y la televisión están a punto de lograr que todos los habitantes del planeta puedan escuchar un mismo concierto, presenciar un mismo espectáculo. Al propio tiempo, la rapidez y la regularidad de los medios de transporte multiplican la posibilidad de confrontar las obras creadas y de establecer contactos personales entre sus creadores. Es más, esta difusión de las obras maestras, esta apreciación recíproca de estilos y mensajes no constituye únicamente una de las condiciones que ayudan a los pueblos a superar los obstáculos o las rivalidades que se oponen al buen entendimiento mutuo, sino que debe considerarse como un factor del mejoramiento de la creación artística misma.

Por esta razón la UNESCO concede tan marcada importancia a la constitución de organismos mundiales que le permitan trabajar más provechosamente y con mayor rendimiento en la tarea que le fué confiada desde su origen y que consiste en conseguir que los pueblos cobren conciencia de la solidaridad de sus destinos.

Esta es la obra en la que podéis participar mediante el examen de la situación del artista en el mundo contemporáneo. Para que vuestras deliberaciones no sean estériles, conviene que susciten un llamado a la opinión pública. No obstante, ese llamado no alcanzaría a ser oído si vuestra Conferencia no fuese el punto de partida de una acción permanente. La fundación de los grandes organismos que acabo de evocar permitiría realizar dicha acción con la necesaria amplitud. De todos modos, vuestras deliberaciones no serán inútiles. Además de la resonancia que vuestra autoridad les garantiza y de las enseñanzas que no dejarán de extraer de vuestro estudio los Gobiernos y las asociaciones internacionales de que aquí representáis, la UNESCO tiene la firme intención de que vuestras recomendaciones no queden en letra muerta.

* * *

Vuestros debates, en consecuencia, son un preludio a la acción. Deseo que tengan la mayor eficacia y el más fecundo porvenir. La ciudad en que estáis reunidos os ofrece un ilustre ejemplo. Metrópoli del arte, cruce de caminos por largo tiempo frecuentados. Venecia podría dormir sobre los laureles de una gloria multiseular. A la sola enunciación de su nombre, el eco despierta en todas las memorias un rumor de nombres prestigiosos, que honran a la humanidad entera. Sin embargo, no ha creído Venecia que un pasado tan brillante la exima de pensar en el porvenir. De ahí las manifestaciones grandiosas que en ella tienen su sede. La Bienal, que por vigesimosexta vez reúne los más recientes logros notables de la pintura y de la escultura, y que aporta a los maestros la consagración de una retrospectiva general de su obra. Los festivales internacionales de Música y de Teatro. Y para completar la gama, la Bienal del Cine, que concede a la más joven de todas las artes, el mismo honor atribuido a aquellas que, desde la antigüedad, se sienten patrocinadas por las Musas. He aquí, señores, una continuidad en la iniciativa, una voluntad de

experiencia, de efervescencia y de vida. Su venturosa audacia es un estímulo más para que atestigüéis aquí no sólo la perennidad del arte, sino su eterna, su inmarcesible, su intrépida juventud.

Honrosísima apreciación de la Revista hace un prestigioso educador

La Paz, 20 de Octubre de 1952.

Señor Profesor
Emilio Uzcátegui,
Director de la Revista Ecuatoriana de Educación.
Quito.

Mi apreciado colega:

Acabo de recibir el N° 21 de la enjundiosa revista que bajo su dirección publica la CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA. Después de leerla gozosamente, no me resisto al placer de dirigirle estas líneas para expresarle mis sinceras felicitaciones por la intensa labor que viene Ud. realizando en pro de la educación de su hermosa patria.

Lector como soy de numerosas revistas educacionales, puedo afirmar con entera imparcialidad, que la suya es una de las me

jores que se publican en nuestro Continente, tanto porque aborda con inteligencia y acierto los problemas de la educación ecuatoriana, como por la difusión que hacen de los principios de la nueva educación. Permítame que haga una recapitulación del contenido de los once últimos números que conozco, para demostrarle el interés con que los he leído.

El N° 10 trae estudios interesantes sobre los medios audiovisuales de educación, como la radio, el cine y la imprenta. Los Nros. 11 y 12 informan sobre los diversos Congresos de Educación realizados en los últimos años, tales como los del Ecuador, el Seminario Interamericano de Educación Primaria de Montevideo, la IV Asamblea de la "World Organization of the Teaching Profession", la V Conferencia de la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza, el Congreso de Cooperación Intelectual de Madrid, el Comité de Expertos reunido en La Habana y la Primera Conferencia Regional de Comisiones Nacionales de la UNESCO, el N° 13 versa principalmente sobre los acuerdos del Congreso de la Unión Nacional de Educadores (UNE) realizado en Quito en 1950. El N° 14, publicado en homenaje a las Escuelas Normales "Juan Montalvo" y "Manuela Cañizaves", encara el problema de la formación del magisterio. El N° 15 contiene los artículos centrales de Nelson Torres y Julio Tobar sobre el "PlanTEAMIENTO Integral y Práctica del Problema Educativo Nacional" y los "Cincuenta Años de Educación Laica". El N° 16 publica los documentos relativos a la Primera Conferencia Inter-Universitaria del Ecuador, donde puede consultarse ventajosamente sobre las nuevas orientaciones de la Universidad. El N° 17 está dedicado a la educación artística, que es la Estrella Polar de la Educación. El N° 18 es una guía sintética de la educación vocacional, tan importante hoy como medio de encarar la preparación de las juventudes para la productividad. El N° 19 encara el problema angustioso del analfabetismo. El N° 20 se ocupa de varios temas relacionados con la educación primaria, entre los que se destaca el artículo "Fundamentos actuales de la Educación Primaria Ecu-

toriana" escrito por Ud. El N° 21 registra principalmente el resultado de las discusiones que tuvieron lugar en la Reunión de la Mesa Redonda convocada por la Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación de la Casa de la Cultura, para tratar del Plan de Estudios o mejor del Plan de Educación primaria y secundaria y sus conexiones con la Universidad, cuestión que actualmente trata de resolver el Ministro de Educación de Bolivia.

Bien dice el Editorial del último número de su Revista, con el que me solidarizo: "Los 21 números aparecidos en el Quinquenio de Labores, son el fiel reflejo de haber cumplido el propósito de ofrecer algo nuevo, sistemático, impregnado de profunda ecuatorianidad y como producto de un trabajo coordinado y armonioso", a lo que yo agregaría **PERFECTO**.

Siga, mi buen amigo, el camino que se trazó, sin desalientos, amando y personando, quiero decir, dando su corazón y su saber a otros, a cuantos más mejor. Mantenga encendida la llama de su entusiasmo por la niñez, no mida sus esfuerzos ni cuente con las recompensas por el bien que hace. Sabe que el hombre es poco hombre y que la gratitud es rara en este mundo. ¡Qué importa si Ud. hace el bien?

Lo abraza cordialmente su devoto amigo,

(f) **Vicente Donoso Torres.**



P. D.—Próximamente le enviaré una colaboración para su revista.

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

Año VI - Quito, Setiembre-Octubre de 1952 - No. 23

DIRECTOR

Dr. Emilio Uzcátegui

CONSEJO DE REDACCION:

Dr. Benjamín Carrión
Presidente

MIEMBROS:

Alberto Ordeñana
Jaime Chaves Granja
Dr. Emilio Uzcátegui
Dr. Carlos Cueva Tamariz

SECRETARIO DE REDACCION:

Dr. Enrique Garcés

EDITOR:

Jorge Enrique Adoum

JEFE DE CIRCULACION:

Laura de Crespo Toral

COLABORADORES

de REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

en sus cinco años de existencia

Abad Gonzalo	Moreno Espinosa Miguel
Adoum Jorge Enrique	Moreno Segundo Luis
Aizaga América	Muñoz Sanz Juan Pablo
Alvarado Rafael	Murgueytio Reinaldo
Albornoz Hugo	Ortiz Emma Esperanza
Arias Augusto	Ortiz Rigoberto
Arias Raúl	Ordeñana Alberto
Bosch Gimpera Pedro	Osuna Pedro
Bucheli Ligia de	Paredes Irene
Carbo Edmundo	Pérez José
Castillo Abel Romeo	Piaget Jean
Carrillo Alfredo	Plaza Galo
Chaves Alfredo	Privitera Joseph
Chávez Ligdano	Rodríguez García Eduardo
Del Hierro Efraín	Roselló Pedro
Descalzi César R.	Rubio Gonzalo
García Ortiz Humberto	Ruiz Cristóbal
García Leonidas	Salgado de Carbo, Leonor
Garcés Enrique	Scott, Donald R.
Garcés Víctor Gabriel	Smith Dorothy
Gatto Sobral Gilberto	Tobar Julio
Gilbert Abel	Torres Bodet Jaime
González Carlos E.	Torres Luis F.
Guevara Darío	Torres Nelson
Haldeman Rose L.	Utreras Jorge
Hoffstetter Robert	Uzcátegui Emilio
Jácome Alfredo	Uzcátegui Maruja de
Jaramillo Pérez César	Vacas Gómez Humberto
Kingman Eduardo	Vallejo Pedro
Lippincott, Dixie	Velasco Ermel
Jarrín Luis H.	Verdesoto Luis
López Raúl	Vedesoto Raquel
Llerena José Alfredo	Viteri Atanasio
Mancheno Luis	Viteri Durán Alberto
Mata Martínez Humberto	Viteri Durán Juan

Cada autor es responsable de las ideas emitidas bajo su firma.
No se mantiene correspondencia sobre colaboraciones espontáneas.

PRECIOS:
Un número \$ 5,00
Un semestre „ 10,00
Un año „ 20,00

Biblioteca Nacional del Ecuador "Eugenio Espejo"