

Problemas de Educación Primaria

ECUATORIANA DE EDUCACION

No. 20



SUMARIO

	<u>Pág.</u>
E. U. — Problemas de Educación Primaria	3
HUMBERTO GARCIA ORTIZ. — La escuela ecuatoriana y su aspecto sociológico	5
ENRIQUE GARCÉS. — Hacia una nueva cultura del amor por una educación biológica	14
DONALD R. SCOTT. — La supervisión en la educación primaria ..	27
EDMUNDO CARBO. — Plan de estudios y programas	31
DIXIE LIPPINCOTT. — Relaciones entre maestros y alumnos	40
GONZALO RUBIO ORBE. — Relaciones entre la escuela, el hogar y la comunidad	44
HUGO L. ALBORNOZ C. — Formas de evaluación en la escuela primaria	69
LUIS F. TORRES. — La actividad como principio y orientación de la vida escolar	77
MARIA L. SALGADO de CARBO. — La actividad en el aula	94
JORGE E. UTRERAS H. — El ensayo de los núcleos escolares	105
G. ALFREDO JACOME. — La Literatura en la escuela primaria	114
DOROTHY D. SMITH. — La música en la escuela primaria	119
EMILIO UZCATEGUI.—Fundamentos actuales de la Educación Primaria Ecuatoriana	123
LA UNESCO y la Educación Primaria. — Discurso del Sr. Torres Bodet ..	130
Transmisiones de los Programas "LA HORA INFANTIL" y "TEMAS PEDAGOGICOS"	143

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

PUBLICADA POR LA
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

NUMERO 20



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

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, Marzo-Abril de 1952.

No.
20

Problemas de Educación Primaria

El vigésimo número de "REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION" se ha destinado al estudio de varios problemas de la educación primaria, entre los que podemos mencionar los relacionados con el Plan y los Programas de estudio; las conexiones e interdependencia entre maestros y alumnos o entre la escuela y el hogar y la comunidad, la evaluación del trabajo escolar, la supervisión escolar, la actividad en el aula y fuera de ella, etc.

No es la primera vez ni será la última que esta revista especializada de la Casa de la Cultura Ecuatoriana se preocupa de la escuela y de la educación fundamentales. Antes bien, desde su número inicial abordó con particular interés lo relativo al ciclo primario de la educación sistemática.

Bueno será, a modo de revisión retrospectiva y con motivo de haber alcanzado a editar dos decenas de sus números, que recordemos lo publicado acerca de educación primaria con precisión del volumen en que se ha hecho esto:

El laicismo en la Educación, N^o 1, julio—agosto de 1947.

Educación rural, N^o 3, abril—junio de 1948.

- Educación fundamental de los adultos, N° 4, julio—setiembre de 1948.
- Libertad de enseñanza, N° 5, octubre—diciembre de 1948.
- Progresos en la educación de adultos, Nos. 7—8, julio—diciembre de 1949.
- Modernos medios o instrumentos de educación, N° 10, abril—junio de 1950.
- Asociaciones y Congresos del Magisterio, Nos 11—12, julio—diciembre de 1950.
- Congreso de la Unión Nacional de Educadores, N° 13, enero—febrero de 1951.
- Homenaje a los Normales “Juan Montalvo” y “Manuela Cañizares”, N° 14, marzo—abril de 1951.
- Cincuentenario de los Normales Ecuatorianos, N° 15, mayo—junio de 1951.
- La Obligatoriedad Escolar en el Ecuador, N° 19, enero—febrero de 1952.

Quizá alguno de estos volúmenes no trate de un tópico exclusivamente de educación primaria; pero al menos se ha de conceder que primordialmente concierne a esta etapa del proceso educativo.

Ante lo trascendental de la educación denominada primaria siempre serán insuficientes cuantos estudios atiendan a sus múltiples y variados aspectos y siempre será útil y oportuno seguir realizándolos.

E. U.

La Escuela ecuatoriana y su aspecto sociológico

Por Humberto GARCIA ORTIZ.

Escuela y Sociología

Casi no necesitamos empezar por establecer las bases de consideración acerca de las relaciones entre el fenómeno educativo representado por la Escuela y el punto de vista sociológico. Lo que al principio se creía ser una mera relación de un fenómeno social concreto con los demás fenómenos de la vida colectiva, debe ser ahora entendido como el acondicionamiento vital de un pueblo bajo módulos educativos determinados, que vienen a ser la expresión cabal de la concepción del mundo y de la vida que tenga ese pueblo. La relación, por consiguiente, es más dinámica, es integral y obra de una manera constante, tanto en los prolegómenos como en los epílogos de una cultura.

La cultura es la obra humana, por excelencia, realizada so-

bre la tierra; en todo lo demás, pueden trazarse parangones entre la vida humana y la vida animal, pero lo que diferencia substancialmente la una de la otra es la capacidad del hombre para crear **cultura**. Y como la cultura, al fin y al cabo, tiene que ser comprendida dentro de términos históricos, la verdad es que sólo el hombre es capaz de **historia**, por cuya razón nadie ha de vacilar en calificar al hombre como animal **histórico**.

Pero la Historia, o la Cultura, de un pueblo sólo tiene un modo de afianzarse y perpetuarse, de trasmitirse y de subsistir como testimonio —muerto o vivo— del paso de un pueblo sobre el planeta. Ese modo es, a todas luces, la educación, función que, en amplio sentido, y con las necesarias reservas, cumple las finalidades asignadas a la **reproducción**, dentro del mundo de la continuación de los seres vivos.

El grupo humano, la tradición y el territorio

Parece ser que los grupos humanos, como tales, no tienen —ni pueden tener— conciencia de su finitud; y sería bastante problemático tratar de fijar cronológicamente la partida de extinción de un grupo cualquiera, aunque más no sea que por la razón de que, debido a los cruzamientos y mestizajes raciales, se puede afirmar que un mismo grupo es y no es, al mismo tiempo. Así, por ejemplo, si se considera al grupo humano de nuestros aborígenes, desde el punto de vista de su pureza racial indígena, bien se puede afirmar que ya no existe como tal, sin perjuicio de tener que admitir que todavía existe —y con caracteres demasiado evidentes—, al examinarlo desde el punto de vista del grupo humano dominante.

Los grupos humanos, llegados a un cierto estado de **coalescencia** social, pretenden valer eternamente, es decir, superar los estrechos límites del tiempo histórico, como si su constante renovación biológica fuera un indicio de permanencia y de continuidad. Y lo que produce esta especie de conciencia de **inmortalidad** del grupo es, justamente, su capacidad para la creación de una cultu-

ra. Es ella la que opaca el hecho innegable de la terminación en el tiempo de los grupos y permite desarrollar en estos la idea antinómica de su eternidad.

La cultura, desde luego, se vale, se sirve, de dos elementos fundamentales para lograr la formación, en la conciencia del grupo, de esa idea de perennidad. Tales elementos, según todas las apariencias, son la **tradicción** y el **territorio**. Por el uno, el grupo se afianza en el suelo, en el espacio y lo incorpora, podemos decir, en su existencia misma, al extremo de no poder desprenderse de él sin grave quebranto del mismo grupo; por el otro, por la tradición, el grupo desafía al tiempo y anhela superarlo, eternizando sus valores culturales. Como se ve, existe una diferencia, sin embargo, entre el modo cómo juega cada uno de estos elementos: mientras al **territorio** se lo integra en el grupo, se lo absorbe y, en cierta manera, se lo espiritualiza; al **tiempo** se lo supera, se lo sacude, como queriendo deshacerse de todo contorno o límite. En este sentido, la obra humana, cultural, que nace y se forma, dentro de un tiempo y de la historia, tiende a volverse ahistórica y supra-temporal.

Pero la tradición, lazo que une a los hombres en el tiempo, no es sino una de las formas, la más antigua y venerable, a través de las cuales se realiza la obra educativa. Toda educación comenzó siendo **tradicional**, por cuanto no significó, en los primeros tiempos, otra cosa que la trasmisión integral de todo cuanto había el grupo creado, conquistado y descubierto, en su afán de asegurar su subsistencia.

Y aún ahora, la educación tiene que tomar en cuenta, en buena parte, este aspecto de tradición, no en el sentido de que se deje gobernar por fuerzas u organismos apegados a ella, **conservadores** podemos decir, sino en ese otro sentido de que toda educación supone primeramente la enseñanza del patrimonio cultural de la Humanidad, de lo que podríamos llamar la "**sabiduría**" del hombre, y, luego, en un segundo término, la posibilidad de reformar, modificar o alterar ese patrimonio tratando siempre de

engrandecerlo y mejorarlo. Esto último corresponde a esa tendencia, existente también en el individuo, a la **innovación**, fuerza dionisiaca con la cual hay que contar necesariamente en todo proceso educativo, correcta y sociológicamente entendido.

Rol de la Escuela en la Educación

Dentro del desenvolvimiento progresivo de la sociedad, no tardó en aparecer la **Escuela** como el modelo de la institución educativa, como la forma social típica que había de reunir y compendiar en sí el conjunto de relaciones sociales establecidas en torno a la finalidad de establecer el necesario contacto entre las generaciones de un mismo grupo o pueblo. Bien pronto hubo de estructurarse de acuerdo con las condiciones dominantes en la vida social general, llevando en su frente y en su corazón el sello particular de la agrupación social a la que pertenecía, sin perder, por cierto, el carácter específico e institucional, en respuesta al cual había aparecido en todas o casi todas las colectividades.

De esta suerte, y por fuerza de la necesidad, se establecieron relaciones entre los Organismos educativos y los demás organismos sociales, viniendo a ser la Escuela un reflejo del medio ambiente social y un indispensable punto de referencia para juzgar de los niveles de progreso alcanzados por una colectividad. De otra parte, las finalidades históricas, concretas, perseguidas por cada una de las diversas Escuelas surgidas en los diversos medios, han tenido que ser modeladas en conformidad con los ideales, aspiraciones y efectivas conquistas obtenidas de cada pueblo.

No siempre se han dado cuenta los investigadores —sociólogos, pedagogos o simplemente historiadores— de esta profunda relación dinámica existente entre el conjunto de la vida social y sus instituciones educativas. Penetrar en esta relación, lograr establecer las acciones y relaciones entre sus elementos y deducir de allí provechosas experiencias para al orientación de la labor educativa es, en gran parte, el problema más importante de una Sociología de la Educación.

La Escuela como Función Social y la Función Social de la Escuela

Aunque parezca un mero juego de palabras, es lo cierto que los conceptos enunciados en este subtítulo son, a la vez, semejantes y divergentes. Por un lado, se trata de examinar a la Escuela, en cuanto desempeña una función social general y capital, la de transmitir a las nuevas generaciones las enseñanzas del pasado y, en tal virtud, la Escuela asume las proporciones de una función social por excelencia, de una función social de tanta importancia que en ella va envuelta la vida misma del grupo; por otro, se trata de considerar la función determinada que, desde un aspecto estrictamente sociológico, realiza la Escuela en todo medio social, y esa función no es otra que la de tender, al mismo tiempo, a la integración y a la diversificación de los componentes de una sociedad.

Es obvio que la Escuela (la educación, en general) tiende, en un primer momento y hasta cierto punto, a la integración de los individuos en la comunidad, en una como tentativa de uniformar a los miembros de una colectividad, bajo determinados patrones o reglas; y, en una segunda instancia, y desde cierto momento, ella tiende a la necesaria diversificación de los mismos miembros, logrando así la solidaridad por diferencias o solidaridad orgánica de que nos hablan Durkheim y otros, en contraposición a la solidaridad por semejanzas o solidaridad mecánica, característica de ciertas etapas del desarrollo de las colectividades, o de ciertas formas de comunidad en comparación con otras.

Así, pues, la consideración simultánea, pero diferenciada, de los conceptos involucrados en el subtítulo de este párrafo se vuelve imperiosa y útil, si se quiere hacer una investigación cuidadosa de la Escuela en todos sus aspectos y desde el ángulo de la Sociología.

La Escuela y la Historia

Como es natural, se puede también delimitar el campo de observación y de investigación a la sola consideración de la Escuela en su evolución netamente histórica, esto es, comprendida dentro de los grandes ciclos históricos de un pueblo o de una cultura; pero esto ya escapa a una programación sociológica, aunque pueda valerse de tal investigación como de un elemento de juicio bastante valioso

Pero inclusive esta investigación histórica no puede ser hecha con el criterio simplemente historiográfico, que se reduzca a señalar períodos, fechas y datos estadísticos, sino con el aporte de enjuiciamientos, opiniones y aún criterios valorativos de la labor cumplida —o no cumplida— por la Escuela en determinado período y en su respectivo pueblo. Esta tarea es meritoria, sin duda, pero corresponde a una Historia de la Educación.

Con este criterio, el propio autor de estas líneas ha trazado un pequeño bosquejo histórico de la enseñanza en el Ecuador, trabajo que apareció publicado, hace algunos años, en la Revista "NUEVA ERA", de divulgación entre los círculos pedagógicos e intelectuales, tanto del país, como extranjeros.

La Escuela Ecuatoriana y su perspectiva Sociológica

Si desde el punto de vista histórico se puede constatar un gradual y efectivo crecimiento de los sistemas educativos ecuatorianos, así como una intensificación general de la labor escolar, en cambio, considerada la Escuela desde el ángulo estrictamente sociológico, hay que notar un vacío, a causa de no haber tenido suficientemente en cuenta las bases sociológicas necesarias para toda edificación o construcción educativa

Se han hecho tentativas para enlazar la Escuela con el Hogar, así como para normalizar la enseñanza fundamental, pero es-

te aspecto es más pedagógico que atinente a una consideración sociológica. Por otra parte, la renovación constante de la Escuela ecuatoriana, en cuanto se refiere a métodos y procedimientos es innegable; sin embargo, tampoco podemos indicar esto como una consecuencia de una valoración sociológica de la Escuela misma.

La verdad es que aquella función social de gran trascendencia, que hemos asignado a la Escuela, y que constituye la función típica de toda educación, o sea, la de integrar y asimilar a los individuos en la sociedad, por una parte, y la de diferenciarlos y diversificarlos, por otra, no ha sido todavía apreciada en todo su valor por la pedagogía ecuatoriana.

Ha habido, más bien, cierta tendencia a hacer de la Escuela ecuatoriana un instrumento de diferenciación de clases, entre la población, sobre todo, cuando se contraponen la Escuela urbana frente a la Escuela rural. Es obvio que, por este camino, lejos de llegar a la integración social, estaríamos ahondando las diferencias que existen y que es necesario superarlas si se quiere fundamentar válidamente la educación en el Ecuador.

Por estas consideraciones somos partidarios de la unificación total de la enseñanza y de la adopción de un tipo de Escuela común para los medios sociales urbanos y rurales. Particularmente la educación llamada fundamental, primaria o común, debe ser dada dentro de moldes uniformes, sin atender a otro propósito que al de realizar íntegra y plenamente el ideal general de la articulación de la sociedad ecuatoriana y la formación de un tipo histórico y concreto de hombre, válido para nuestras necesidades y para nuestros problemas.

Desde este punto de vista, y con el afán de contribuir a una planificación total de la Educación, basada en los modernos conceptos de la Escuela única, apuntamos a continuación un ligero bosquejo de cómo podría estar estructurado un Plan General de Enseñanza, dentro del cual hemos consultado la necesaria coordinación de todas las ramas de ella y el indispensable enlace entre todas ellas y la vida social misma, última etapa a la que han

de ir a parar todos los miembros de una colectividad, cualquiera que sea.

Dicho plan estaría sintetizado en el siguiente esquema de carácter enteramente provisional:

EDUCACION

I

Escuela Primaria o Fundamental
(cultura común)
Un ciclo (6 a 14 años) de edad
Centro de adaptación (un año) de duración

Proceso de
asimilación e
integración.

II

Enseñanza pre-especializada
Un ciclo (15 a 19 años) de edad
Centro de Orientación Profesional
(un año de duración).

Cruce de los
dos procesos.

III

Escuela Superior (enseñanza universitaria,
profesional, técnica o politécnica)
Especialización
Un ciclo (20 a 24 o 25 años de edad)
Centro de Capacitación profesional (un año de
duración).

Proceso de di-
ferenciación y
especialización

No vamos ahora a discutir las ventajas e inconvenientes que, sin duda, se podrán encontrar en el antedicho planteamiento. No hacemos sino exponer nuestro criterio, a manera de un elemento

básico de discusión que puede servir para que se emitan opiniones y se fijen criterios al respecto.

Relaciones entre las Instituciones Educativas y la Sociedad

No es ninguna novedad el que puedan y deban establecerse tales relaciones, si partimos del supuesto de que el fenómeno educativo no puede comprenderse cabalmente sino en su conexión con todos los demás órdenes de actividad social, y sirviendo el mismo fenómeno de fuerza estimuladora del desarrollo de la sociedad.

Estas relaciones pueden agruparse en los siguientes enunciados:

- A.—Las instituciones educativas revelan el estado medio general del desarrollo cultural del grupo.
- B.—Las instituciones educativas reflejan la actual composición social del grupo.
- C.—Mientras más intensa y extensa es la labor educativa de un Estado, más fuertes son los lazos sociales que unen a los diversos grupos y se concreta el sentimiento de comunidad.
- D.—Las diferencias sociales y de clase son más hondas y agudas cuanto menos desarrolladas estén las instituciones educativas.
- E.—El progreso de la educación en un pueblo debe abarcar todas las ramas de la enseñanza, pues el desarrollo aislado y unilateral de una sola de ellas provoca conflictos sociales y crea nuevos problemas de la sociedad.
- F.—Cuanto más desarrollada se encuentra la educación de un pueblo, tanto más se tiende a la uniformidad de sistemas, de instituciones y de métodos; y cuanto más se abusa de la **libertad de enseñanza**, menos se contribuye a la integración y organización del grupo.

Hacia una nueva cultura del amor por una educación biológica

Por Enrique GARCÉS

Un plan científico para la exposición y la lucha genéticas tiene que abarcar cuatro puntos cardinales: 1º Biológico; 2º Médico; 3º Social y 4º Pedagógico.

El primero comprende los problemas de la evolución y examina al hombre como individuo y como especie dentro del medio físico. Estudia, por tanto, la herencia, adaptación y selección y las ciencias básicas constituyen: Genética, Biotipología, Ecología y Antropología.

El segundo punto abarca a los problemas clínicos vistos desde el campo de todas las especializaciones en relación con la Eugenesia. Trata de conocer el estado de la Patología en los terrenos eugénicos para comprender su alcance social. De modo preferente, las ciencias más destacadas son: Ginecología, Maternología, Puericultura, Neurología, Psiquitría, Endocrinología, Salud Pública y otras.

El tercero, es decir, el sociológico, uno de los más apasionantes y difíciles, necesita del concurso de disciplinas como la Historia, Literatura, Derecho, Política, para entender y tratar de resolver arduos problemas como la regulación de la natalidad, la prostitución y el vagabundaje, las patologías del trabajo y de la miseria, las enfermedades degenerativas de los pueblos y las razas; las tesis sobre la economía frente a la alimentación y otros derechos esenciales de la vida, etc.

Por fin, el cuarto punto, aquel que se relaciona con lo pedagógico está encomendado a la educación de las nuevas generaciones humanas con el fin nobilísimo de buscar el camino y la meta para un mejor vivir dentro de un conglomerado ecuménico que se hubiese organizado con justicia y con amor. En el siglo que moramos, una educación biológica tendrá que inspirarse en esa necesidad y anhelará que todos los conocimientos científicos al rededor de la Eugenesia, sean expuestos con claridad, sencillez y método, a los estudiantes para que vayan certeramente cultivados hacia la forja de una sola moral rigorista y beneficiosa, abandonando los sistemas actuales de morales múltiples y a veces convencionales e interesadas que aceptan lo capital como venial y que, carentes de vigor, que solo pueden dar las bases biológicas, padecen de lenidad y contemporización.

Distinguidos y talentosos compañeros de cátedra abordarán varias ramas de los que hemos enunciado en estos cursillos organizados por el señor Decano de la Facultad de Medicina. A mí, me corresponde hacer siquiera un rápido examen de los problemas pedagógicos que han de llevarnos hacia una nueva cultura del amor. Declaro que el temario y los problemas son extensos, difíciles y que sólo el concurso de varios especialistas podría plantear las soluciones y que para mi modesta preparación el asunto es verdaderamente desproporcionado. Pero al tratar de cumplir el deber —y más todavía cuando este deber a más de humano es ecuatoriano— se olvidan hasta los complejos de inferioridad. Problema vital que hará más cordial el existir y que busca-

rá a la felicidad hoy tan esquiva, merece precisamente el esfuerzo de todos los que desde la juventud dedicamos nuestras aspiraciones a entender los grandes fines de una Medicina Social. Y antes de aventurarnos a hacer la exposición que nos proponemos, diremos con el Profesor Huerta estas palabras pronunciadas en idéntica situación a la presente, en unas jornadas eugénicas españolas "El mundo entero se prepara ya para hacer un nuevo ensayo en el cultivo del amor, a base de la verdad pura y de la pureza verdadera, buscando sus líneas directrices en la sanidad social y en la pedagogía científica, y desterrando para siempre los prejuicios seculares en lo referente a la vida sexual y las afirmaciones sin pruebas sobre el despliegue de la vida humana".

Ya nadie podrá discutir que el mundo necesita una nueva cultura sobre el amor y el triunfo de la causa eugénica. Se necesita "un amor sin traumas psíquicos y sin lacras somáticas, un amor con sólida base biológica y luminosa cima espiritual, un amor que sea un positivo engarce de ilusión sobre realidad y que nos haga acariciar las esperanzas de que se realice pronto una humanidad mejor, más sabia y más feliz, poblando la tierra, hasta hoy valle de lágrimas, de superhombres por obra de la previsión humana".

Creemos sinceramente que una pedagogía biológica al servicio de una nueva cultura del amor, tendrá que meditar altamente sobre los siguientes capítulos

REIVINDICACION DEL INSTINTO. — Hay confusión lamentable entre lo que es el instinto como fuerza indestructible, al servicio de la Especie y lo que es mera sensualidad. El instinto no se pervierte; los sentidos sí se pervierten. El instinto tiene alta moral; los sentidos hacen cuanto sea posible para ignorar la moral o acomodar una moral adventicia. El instinto no se presta para las pornografías y obsenidades repugnantes. Los sentidos sí, porque son materia esencial. Una literatura abusiva que cree hablar acerca del instinto, casi siempre es mendaz, porque solamente está animada de lo sensual. El instinto guía al hombre

certera y derechamente, con dignidad. Es el cultivo de los sentidos y de la sensualidad el que conduce al odioso libertinaje que es degradación y marcha a la ruina. El instinto es aliado del hombre. La sensualidad es su mayor enemiga, así se encubra como apasionante productora de falsos deleites. El instinto es de rectitud biológica. La sensualidad es de tortuosa progenie psicológica. El instinto busca la prole. La sensualidad no busca sino el embotamiento de los sentidos. De todo lo que hemos apuntado, se desprende que el instinto es útil en favor de la Especie, en tanto que la sensualidad no solamente que se califica y se clasifica como inútil, sino perjudicial a los altos y sanos intereses del instinto.

Era necesario ponderar la terrible confusión que circunda a las gentes acerca del instinto y los sentidos, porque en esta confusión radica el comienzo de una serie de males que laceran la convivencia y que han hecho mentira la felicidad. Desde muchísimos campos se ataca equivocadamente al instinto y no a la sensualidad, cuando una tarea inteligente advertiría la necesidad de actuar inversamente: atacar a todo aquello que es barniz de los sentidos y liberar, enaltecer, reivindicar el concepto del instinto como fuerza biológica de altos quilates. No se puede desconocer que en defensa de los principios morales, también se ha cometido el error. Si el instinto es principio, basamento, vigor invencible, fuerza contra la que nadie puede levantarse, qué resultados pudo obtenerse de semejante tremenda equivocación? Al instinto se le puede guiar con prudencia y sagacidad, pero no reprimir. Al instinto de le puede convertir en fiel servidor del hombre, pero no exterminarlo con preceptos y mandas. Querer hacer lo que se ha hecho, no será cosa que la introducción temprana de traumas psíquicos en los niños y los jóvenes, traumas que pueden ir desde la duda acerca de la importancia del instinto, hasta el claro y terminante sentimiento de inferioridad y de culpa. En cambio, se olvidó de lo otro: del ataque a la sensualidad que era lo necesario, pero ataque que por ningún concepto podía rozarse

siquiera con las bases fundamentales del instinto. La pedagogía y la moral ignoraron que el cultivo del carácter y la orientación hacia las sublimaciones provechosas constituyen la mejor escuela para que los sentidos no se desvíen de una orgía de curiosidades mal alimentadas y en otra orgía enervante que su práctica lleva hacia el hastío, la impotencia y la desesperanza.

Una de las elevadas características del hombre y que le diferencia sustantivamente de los demás animales, es precisamente la capacidad de tener conciencia de los instintos. Esta conciencia es elemento fundamental para la lógica y la inteligencia humanas, mediante las cuales ha de ser conducida la vida y han de sujetarse los actos. Una pedagogía que descubre esta verdad no podía tardar. La juventud, en lugar de despreocuparse sobre la gran verdad del instinto genésico, tiene que examinarla cuidadosamente para que esa conciencia se robustezca más. Por este camino se avanzará triunfalmente a que el instinto no se vuelva enemigo de la inteligencia, sino su compañero, quizá su discípulo. Ni siquiera hablemos de superioridad de la vida intelectual sobre la afectiva, porque no es el momento, pero por lo menos nos parece indispensable insistir en la necesidad imperiosa de que al instinto hay que tratarle elevadamente, como que es algo nuestro y profundo, como que no puede ser destruído jamás, como que de él depende la supervivencia del hombre en la superficie del planeta. Es necesario que el instinto sea reivindicado a la luz de la conciencia, tal cual como es, sin deformaciones ni falsos conceptos. Es urgente que no se confunda, por más tiempo perjudicial, al instinto con la sensualidad. El instinto, como energía biológica, es altamente virtuoso y noble. La sensualidad, como resultado de perversiones psicológicas, constituye material innoble. Al instinto se le encauza; a la sensualidad se la puede destruir mediante la guianza del niño y del adolescente por la ancha vía de la voluntad y del carácter. Para el amor, para que el amor triunfe con hartura, solamente se necesita reivindicar al instinto. La derrota del amor radica precisamente en la obsesión reinante, por

mitos y afirmaciones sin prueba, sobre la maldad del instinto, cuando en esencia el amor sufre tantas desventuras solamente porque son los sentidos los que se fatigan en un permanente engañarse y destruir.

PERO QUE ES EL AMOR? — El amor, si hemos de creer hasta a los endocrinólogos, ha de ser valor y ecuanimidad en el hombre; ternura, en la mujer. Sólo los hombres ecuanimes y valerosos y las mujeres abnegadas en ternura, pueden edificar el amor. Es ante todo resultado de la cerebración, pero a base del instinto; nunca de la sensualidad. Amor, por tanto, será perfección de factores biológicos y psicológicos al mismo tiempo, sin distorsiones, sin amputaciones, sin complicaciones.

Para nuestro leal entender el amor convierte al macho en hombre y a la hembra en mujer. No es simple cuestión de palabras, sino de profundo significado filosófico y científico. El macho y la hembra no avanzan más allá del instinto aunque ventajosamente se salven de los desvíos sensuales. El macho y la hembra no tienen conciencia de su instinto y solamente es para ellos una señal terrible contra la que no existe apelación. El hombre y la mujer, por humanos y dueños de inteligencia, tienen conciencia de su instinto y esta conciencia ha llegado a los altos campos de la lógica que produce la corteza cerebral. El instinto no necesita sino de hormonas; el amor, a más de ellas, de la razón. Para mí es inolvidable el siguiente criterio expuesto por el doctor Gregorio Maraón: "El primer amigo del hombre fué la mujer; la mujer antes de serlo: cuando era solo hembra, escogida al azar para satisfacer el hambre del instinto a medida que este urgía. Pero una mañana remota y memorable, cuya fecha puede representar más para el progreso humano que todos los descubrimientos de nuestro siglo, ocurrió este maravilloso suceso: al levantarse el hombre, bronco e hirsuto, de su lecho de hierbas, después de haber cumplido con la hembra que estaba a su lado; reposado por el sueño de esa tristeza que todo animal siente después de amar,

se sintió transido de una tristeza mayor, que era el tener que abandonarle. Y volviéndose a ella, que aún dormía, brilló en sus ojos, desde el fondo de las cuencas redondas, por primera vez en la historia del mundo, una luz maravillosa que era el amor, que sólo se enciende cuando la alegría del instinto se ha apagado porque se ha satisfecho. Desde ese día la hembra fué ya mujer". Y el macho, fué hombre, añadimos nosotros.

Esta es la cultura del amor que nosotros defendemos. Entra una suma, repetimos, de factores biológicos provenientes de la nobleza del instinto que coexisten vigorosamente con los factores psicológicos, provenientes de la nobleza de la inteligencia para producirse la armonía, la complementación, la felicidad y la alegría de vivir. Esta cultura del amor tiene que ser inculcada en la juventud para que deje de pensar en oscuras maniobras sensuales, en otras oscuras falsedades impuestas por los mitos, y en la tenebrosa negrura de la duda y la insatisfacción biológica y espiritual. La juventud de mañana necesita aprender esta nueva cultura del amor para que ame con responsabilidad y construya la célula familiar matando los egoísmos personales, así estos egoísmos tengan raíces en el instinto y en la inteligencia.

LA ALEGRIA DEL AMOR. — Solamente el peso secular de los mitos, ofuscaciones y confusiones que han sido mantenidos arteramente al rededor del instinto y del amor, podría explicarnos una indiscutible patología actual del sentimiento amoroso que se ha vuelto taciturno, sombrío y melancólico. Resulta paradójal que el amor, con destino a producir la vida y mantenerla, piense en la muerte, y que la alegría del amor se haya convertido en tristeza. La juventud especialmente ha dado contornos grises al amor y se puede decir, sin temor a equivocarse, que su dulzura morbosa radica precisamente en mantener angustia y una vaga y pesarosa inquietud que se viste de todos los matices del dolor y de la pena. Hasta la literatura se suma incesantemente para mantener en penumbra y hasta en desolación al amor. Y han de

ser los polos opuestos, pero de una misma reigambre de perversión y desvío, lo que en la literatura se refleje: Werther que se mata por amor; Don Juan que mata por lo que él entiende como amor. Romeos y Julietas con su tragedia amorosa que culmina en la muerte. Casquivanos y pizpiretas que de su cruel enfermedad hacen del amor una piltrafa, son de idéntica perversidad. Unos y otros tienen angustia y ansiedad, verdaderos síndromes de asfixia. Angustia proviene de angosto precisamente, como si se hubiese querido darnos la etiología de la estrechez carcelaria, de la falta de oxígeno y del más vulgar encogimiento de la alegría sana de existir.

Amor en perfecta sanidad tiene que conducir a la alegría perfecta. Amor es creación, no letalidad. Esa brumosa melancolía que puebla la novela y el verso no es sino expresión de lo morboso de una juventud que no ha sido educada sobre los cánones científicos de la verdad. Y como si ya no fuera bastante y desolador este tema estereotipado de la tristeza en el amor, hay todavía algo más asombroso: la misma literatura anegada de la traición, la infidelidad, el sensualismo en el amor harapiendo de unas épocas que se han pasado la vida enturbiando a su más preciosa y fructuosa de las manifestaciones biológico-espirituales con el amor auténtico, el amor con alegría de creación, el amor simple y llano, sin paramentos patéticos y bambalinas para una farsa escénica.

Una nueva cultura del amor ha de reclamar que la juventud pierda los tintes siniestros de la pesadumbre y alcance la alegría del amor. Triunfar produce alegría. Triunfar en la existencia es amar y crear la existencia.

ALGUNOS PRINCIPIOS DEL AMOR. — Intentando una síntesis compatible con una charla de esta índole, señalaremos algunos principios esenciales para una nueva cultura del amor:

1.—Mayor perfección del amor: El espíritu elevará al instinto de su bajo nivel primario para que el amor, como resultado de

bases biológicas y psicológicas en permanente armonía e interdependencia, llegue a ser una idealidad superior. Con estos conceptos, el amor venal quedará como la más grave falta que pueda cometer una persona ya que todo acto del sexo sin amor, por discordante, caerá en la morboso, significará un descenso brutal a los niveles de las escalas inferiores.

2.—Sinceridad y buena fe. — La realidad, si es que queremos verla con ojos de investigadores, nos muestra una pavorosa verdad: en grandes porcentajes está triunfando la hipocresía en el amor. Anhelamos que la nueva cultura del amor aprenda y enseñe que no puede existir el amor sin sinceridad y buena fe. Las traiciones, las infidelidades, la prostitución, la irresponsabilidad tanto en los padres como en las madres, son enormes demostraciones de que el amor sensual no rinde los mejores resultados y que es preciso avanzar por nuevas orientaciones concordantes con la mejor de las morales que es la moral biológica.

3. — Paternidad y Maternidad conscientes. — La responsabilidad frente a la formación de la familia y la responsabilidad absoluta de todos los actos realizados en nombre del amor, tiene que ser una consecuencia admirable. Pero no una responsabilidad que espere castigo o la intervención de las leyes, sino una responsabilidad que se convierta en hábito magnífico. Nadie querrá desconocer que en las actuales circunstancias el amor tiene demasiado de canallesco, si hemos de citar solamente con dos palabras lo que acontece con inusitada frecuencia: burla y abandono.

4. — No es deber el amor. — Interesa hacer resaltar que con el criterio que hemos venido manteniendo, el amor deja de ser, como se lo ha entendido con yerro, un deber impuesto. No. El amor es un dón en favor de la felicidad. Hay que sentirlo y gozarlo, porque de no ser así, de aceptarlo como carga, constituye una desdicha. Claro está que para el amor se quiere el sacrificio de los egoísmos en pro del triunfo de la alegría, pero es distinto. El amor no puede estar revestido con caracteres perentorios, con imposiciones. Es un dón, y los dones no producen hartazgo ni desconfianzas.

CUALES SON LOS METODOS? — Gonzalo R. Lafora, quien resume lo aconsejado por muchos estudiosos acerca de los métodos que deben emplearse para dar instrucción a los muchachos de la segunda enseñanza, señala estas normas generales que nosotros las recogemos para esta exposición: "La mejor manera de dar instrucción sexual en esta fase de la vida, es entremezclarla con los otros estudios que tienen alguna relación con el sexo. — En las ciencias biológicas, cuando se estudie la endocrinología y las secreciones internas y sus diferentes acciones sobre los órganos por la intervención química de las hormonas, se facilitará el conocimiento de la función de las glándulas sexuales. Al estudiar la Psicología se tratará de las emociones de origen sexual y su génesis e influencias sobre el espíritu y el cuerpo. Las conexiones de la Psicología con la higiene mental permitirán instruir sobre la interdependencia entre la vida sexual adecuada y el vigor físico mental, y así mismo tratar del problema de las perversiones sexuales. — En los estudios sociales abordará la cuestión de la influencia del sexo sobre las sociedades humanas. Al cursar la Antropología se discutirán y analizarán comparativamente las formas distintas en que el hombre, según las razas y pueblos, ha resuelto el problema del sexo, comprobándose que en todas ellas el hombre ha creído proceder siempre con arreglo a la inspiración divina, es decir, la de los dioses que él reputaba como verdaderos. Los estudios históricos mostrarán el desenvolvimiento del complejo de impureza a partir del primitivo misticismo, siguiendo después por las fases del judaísmo, del ascetismo helénico, hasta la sobrecompensación y racionalización kantiana de la privación personal o del renunciamiento. Al abordar los estudios de economía se tratarán los problemas de la limitación del crecimiento de la población y del control de los nacimientos y su relación con las condiciones del trabajo con los problemas de la vida, así como los de la familia futura ante el avance del maquinismo y de la industrialización. Los cursos de ciencias naturales y sociales, los de educación y ciencia doméstica, los de arte y religión, ofrecen múl-

tiples oportunidades para tratar de estos problemas. Es frecuente en la vida estudiantil una falta de comprensión sobre la realidad del matrimonio, al cual lo concibe la muchacha con frecuencia como una prolongada luna de miel y de vida parasitaria, y el muchacho como una organización patriarcal que él debe sostener y regir. Ambas concepciones erróneas llevan después a la desilusión y al fracaso matrimonial, que se puede evitar con una instrucción previa conveniente sobre los deberes y los derechos de cada cónyuge en el matrimonio. La ignorancia de los jóvenes sobre la adaptación marital y la mayor perfección de la intimidad del mismo puede ser aclarada en conferencias médicas especiales o en consultas individuales con el médico del establecimiento preparado para estas enseñanzas. La enseñanza sobre las funciones reproductivas se deberá hacer en los cursos de Biología y ampliarla después en las Escuelas Superiores. — Se concederá también importancia al estudio histórico y evolutivo de la familia en la sociedad, haciendo ver la coincidencia del mayor progreso histórico en las épocas de vida familiar más vigorosa”.

Nosotros sostenemos la necesidad de estudios más amplios en la Universidad. No es posible pensar siquiera que sobre asunto de trascendente importancia que tiene que ver con el destino de hombres y mujeres, que se relaciona con la estabilidad de la familia y con el grave problema de la felicidad, no se aborde y estudie con la claridad que la ciencia, y sólo la ciencia, puede y debe impartir. Reclamamos la creación de una cátedra universitaria que defienda los principios filosóficos de una nueva cultura del amor en defensa del bienestar de las personas y de la cimentación de la moral. Se trata de una necesidad vital para orientar, guiar, producir las sublimaciones útiles, para desperdiciar y limar, para educar el carácter y la voluntad, para hacer brillar la verdad del amor sin traumas psíquicos y sin lacras corporales. Una cátedra que hable de la verdad pura y de la pureza verdadera casi teniendo en cuenta, como aforismo, que todo cuanto sea esencialmente higiénico no puede estar sino de acuerdo con lo ético. En

suma, una cátedra que sea voz admonitiva y cordial, palabra que encauce y señale nortes adecuados para nuestra juventud. Dejar en la ignorancia y en el equívoco a la juventud, no será, en caso alguno, la mejor solución, sino de la indiferencia y de la compli- cidad ante los magnos movimientos universales que anhela que la vida sea cada vez más agradable de vivir y no una maldición con instinto de conservación tan sólo.

Felizmente entre nosotros se mantienen los sistemas de la coeducación, escuela de alto valor moral precisamente para la guianza de la juventud hacia una nueva cultura del amor. Esto acontece no porque haya triunfado doctrina pedagógica alguna, sino por la estrechez de los locales escolares y por las estrecheces del Presupuesto de Educación que no permiten el falso lujo de escuelas para hombres y escuelas para mujeres, separadamente. En lo rural, de modo preferente, la coeducación subsiste y siempre nos hemos preguntado si esta manera de educar a la gente del campo no les ayude a ser más felices que los que viven en las urbes sobre los tópicos del amor y la felicidad. La coeducación es uno de los capítulos magnos para resolver el problema que hemos planteado en esta charla y nosotros mismos podemos ya ser testigos del progreso que en este asunto se registran en nuestras Universidades que abrieron sus portones a las mujeres para bien de la cultura, de la Patria y del amor civilizado y responsable. La coeducación es una de las cátedras más importantes para la juventud, porque enseña a que entre individuos de uno y otro sexo se instaure el respeto, la confianza, la amistad, la comprensión mutua. Alejar a hombres y mujeres no es sino defender la tesis del dragón con dos cabezas que exhiben sus fauces hambrientas y devoradoras. Nunca se acuse de algún fracaso al sistema de la coeducación, sino a los sistemas generales de cultura y la vigencia de viejas fórmulas sostenidas por la sensualidad y el misterio. La coeducación es una de las defensas que tiene precisamente la juventud para aprender a valorar la importancia de los sexos y establecer los generosos vínculos de la amistad entre el hombre y la

mujer. No quieran ignorar los que combaten a la coeducación, que la historia del mundo y de la civilización no fué hecha ni por el varón, ni por la mujer aisladamente. Fué la Pareja humana la que hizo todo. Es precisamente a la Pareja humana a la que debemos educar con hondo sentido moral que arranque de la biología y de la psicología del amor.

Que en esta conferencia sobresalga solamente un valor: el contraste de nuestra preocupación por la juventud frente a un indiscutible desentenderse de los viejos cada vez que se tratan asuntos de los mozos, problema de imponderable gravedad. Para nosotros —acaso porque la lozanía espiritual reverdece al amparo de temarios de ecuatorianidad— la juventud no es sino el turno democrático de la vida en la que unos estamos adelante por fuerza biológica precisamente. La vejez es necesaria para la juventud. La juventud es necesaria para la vejez. Y es por eso que quisiéramos que todas las juventudes ecuatorianas sean flecha pronta en el arco tenso, lista para avanzar hacia la luz y la gloria.

La supervisión en la educación primaria

Por Donald R. SCOTT.

El propósito de este artículo es el de revisar, brevemente, algunas ideas acerca de un campo de las actividades educativas que los educadores, generalmente, están ahora comenzando a comprender. La finalidad es tratar de escribir acerca de la supervisión, en tal forma, que el lector pueda hallar un punto de vista que le sirva para mejorar su concepto general, en relación con el campo de la supervisión en la educación primaria.

Como puede aquí anotarse, "la supervisión en la educación primaria" implica un punto de vista algo diferente de la "supervisión en la escuela primaria". Los términos "escuela" y "educación" no son sinónimos. Sería una equivocación peligrosa el así considerarlos. La escuela es la institución inmediata de la comunidad para ofrecer oportunidades educativas, en los diferentes niveles; pero la escuela nunca debe ser confundida con la educación en sí misma.

El concepto de supervisión ha resultado de la evolución del concepto de inspección y del control rígido y mecánico de las actividades del maestro, hacia un concepto de mejoramiento de la instrucción; es decir, hacia un concepto considerablemente más amplio. Esta modificación del criterio acerca de la supervisión, ha ido más o menos paralelamente con el desenvolvimiento del criterio de educación como desenvolvimiento del niño. La educación primaria ha jugado un papel muy importante en este desenvolvimiento ya que gran parte de las primeras investigaciones, fueron realizadas en este nivel. Históricamente, esto relaciona a la supervisión muy estrechamente con la educación primaria. Actualmente, este concepto ensanchado de la supervisión es mucho más satisfactorio que el antiguo, porque considera al niño como el centro de interés. Así pues, la supervisión se convierte en la institución amigable y útil en vez de la rígida y policial. El profesor halla en este nuevo concepto una constante ayuda "en servicio"; ayuda proveniente de personas versadas en educación. La responsabilidad de la supervisión, desde luego, tiene que ver con el organismo que se responsabiliza por la provisión de oportunidades educativas en primer lugar, es decir, con el Ministerio de Educación. Constitucionalmente, el Ministerio de Educación está encargado de la supervisión total de la educación pero ofrece ayuda económica, solamente a la educación fiscal que, en su mayor parte, es educación primaria. Esto significa que el Ministerio debe tener un personal numeroso de supervisores, trabajando fuera de sus oficinas, o, para hacer un trabajo efectivo, debe delegar autoridad de supervisión a alguna otra institución gubernamental en la provincia, el cantón o la ciudad. En la práctica, el Ministerio nombra los Directores Provinciales de Educación e Inspectores Escolares en cada provincia. En varios otros países y en regiones de otros, se practica igual procedimiento. Hay algunos lugares en los cuales los supervisores son elegidos por los personeros de las agencias gubernamentales inmediatas.

Existe una considerable divergencia de opiniones en relación

con las ventajas del sistema electivo o el de nombramientos, para llenar los cargos de supervisores. Algunas escuelas sostienen la idea de que elegir es más democrático. Otras, por su parte, opinan que los nombramientos hechos sobre la base de calificaciones de los candidatos permite conseguir personal mejor calificado para este trabajo. Probablemente no existe un sistema perfecto.

Lo relacionado con las calificaciones para personal de supervisión, es de interés para todos los educadores de todos los países. La clase de personas nombradas u elegidas para estos cargos, refleja el concepto total de educación de las personas que realizan los nombramientos o de los pueblos que ejercitan las elecciones. Más arriba, en este artículo, mencionamos que la supervisión de las actividades educativas constituye un programa del mejoramiento de la instrucción. Esto implica una grave responsabilidad para el supervisor, quien debe conocer lo que significa una buena instrucción. Luego, conociendo lo que constituye una buena instrucción, él puede alcanzar la suficiente habilidad para transferir a los profesores que están bajo su supervisión sus conocimientos, habilidades en el arte de la instrucción. El debe conocer el sistema total de la instrucción en el área en que él ha sido empleado, incluyendo su historia, su filosofía, sus fallas y su probable futuro. Debe tener a su disposición todos los recursos al día, incluyendo los mejores procedimientos para ayudar a los niños a convertirse, más tarde, en activos ciudadanos que participen eficientemente en sus comunidades. Debe tener en cuenta que muchas investigaciones han venido realizándose desde hace muchos años y que los procedimientos necesitan ser modificados de tiempo en tiempo, en la misma forma en que deben ser modificados en otros campos de la actividad humana tales como la medicina, agricultura o los sistemas de transporte.

En otras palabras, él necesita conocer acerca de educación, a fin de mejorar la instrucción en sus escuelas. Si la instrucción no sigue siendo mejorada constantemente en las escuelas que se hallan bajo cierta supervisión, dicha supervisión está fallando en su cometido.

Podríamos decir, a manera de síntesis, que la supervisión en la educación primaria ha sido históricamente, una parte de la educación primaria como un todo. Las instituciones de supervisión tienen relación, en primer lugar, con las instituciones responsables por toda la actividad educativa. Los supervisores deben ser seleccionados cuidadosamente, en función de sus especiales calificaciones. El concepto que debe ser considerado es aquél de que la supervisión es una actividad que tiene por objeto mejorar la instrucción.

Plan de estudios y programas

Por Edmundo CARBO.

A. Significado del Plan

El Plan de Estudios y los Programas constituyen una parte esencial de la labor educativa; es una de las tareas centrales de la enseñanza y, consiguientemente, uno de los asuntos a los que hay que dedicar una atención constante y meticulosa de parte de profesores, supervisores y administradores escolares. No es posible estimular el progreso de la escuela sin un Plan debidamente estructurado. La elaboración del Plan de Estudios y de los Programas es una compleja y difícil empresa cooperativa en la que deben intervenir el mayor y más diverso número de Profesores con experiencias en los distintos ciclos y áreas de la enseñanza; las Autoridades Escolares; los Inspectores de Educación; Especialistas en Planes y Programas y, en cierta medida, los padres de familia y los alumnos.

Los materiales que les servirán como instrumentos de trabajo, entre otros, son: datos sobre las condiciones de vida, nivel

cultural, tipos de ocupaciones, producción, intereses y necesidades del grupo humano para el que están destinados dichos Planes registros de experiencias específicas con respecto a Planes anteriores; conocimientos relativos al desenvolvimiento infantil; principios y técnicas de elaboración de Planes y Programas; experiencias y criterios educativos aceptados y que deben incorporarse en los Planes; balance del nivel de preparación profesional del personal docente que debe aplicar dicho Plan; análisis y datos de las condiciones materiales y del equipo con que cuentan las escuelas.

La magnitud y seriedad de una obra de esta naturaleza es completamente diversa a la de enumeración de listas de asignaturas y exige un organismo permanente para su administración. Es necesario pensar en el porvenir de la Educación en forma seria y con miras lejanas; hay que aprovechar la ayuda técnica que en estos últimos tiempos está recibiendo el Ecuador; hay que planificar nuestra obra educativa sobre fundamentos realistas; hay que saber para qué mandamos a preparar a nuestros Profesores al Exterior y en qué vamos a utilizarlos a su regreso.

Hay que insistir en que el elemento más valioso tanto en la elaboración como en la aplicación del Plan Educativo, es el Profesor; si éste no participa en la elaboración y no está bien orientado en cuanto a la mejor forma de su realización, ningún Plan, por mejor concebido que sea, dará buenos resultados. No debemos seguir confiando esta cuestión fundamental a la buena voluntad de comisiones esporádicas, compuestas, sin lugar a dudas, de profesionales honestos, pero que carecen de los medios técnicos y materiales para recoger opiniones, criterios y experiencias concretas de todo el País y que, además, están presionados por el tiempo, porque hay que publicar cuanto antes los Planes o Programas en elaboración.

El "Plan de Estudios", por lo general, se lo concibe únicamente como distribución esquemática de asignaturas y horas de trabajo por Curso acompañada de algunas recomendaciones meto-

dológicas muy sintéticas. El "Plan de Estudios" y los Programas enumerativos de conocimientos están condicionados por la filosofía instructivista; es así como limitan su horizonte a las asignaturas de estudio, no incluyen ninguna orientación en relación con el criterio filosófico-educativo que debe guiar al Profesor, ni los objetivos que debe perseguir, ni los recursos y actividades que se sugieren para alcanzarlos, tales como técnicas de enseñanza y aprendizaje. Es decir, olvida el campo educativo y en su lugar ofrece un esquema rígido e inflexible de asignaturas que circunscribe la acción del Profesor dentro de las fronteras inviolables del tiempo, el contenido y la cantidad de los conocimientos prescritos en dicho Plan. Las exigencias de la educación actual piden un Plan destinado al mejoramiento constante de la labor educativa integralmente considerada. La denominación más adecuada sería la de "Plan Educativo".

Este "Plan Educativo" incluiría todas las actividades que los educandos, con la guía del Profesor, deberían emprender para conseguir un mejor modo de vida. Comprendería actividades destinadas a conquistar informaciones, experiencias sociales, higiénicas, cívicas, artísticas, intelectivas, deportivas, recreativas, trabajos prácticos, etc.

La escuela se considera como el lugar que suministra las condiciones más adecuadas para el aprendizaje sistemático y para el desenvolvimiento óptimo del niño. Los elementos que intervienen en esta situación son el niño, el Profesor, las técnicas de enseñanza y aprendizaje, los materiales de enseñanza, las condiciones locales de la comunidad y las de la cultura en general. El "Plan Educativo" debe responder a estas condiciones; en él deben reflejarse las características de esos elementos.

Con este "Plan Educativo" cada profesor elabora su programa de acción en vista de la situación específica a la que debe aplicarlo, el Plan es como una guía general que solamente se puede completar cuando se está en marcha y se verifican todas las circunstancias imprevistas. Su valor radica en la forma como sirve

a los objetivos de la educación y a las necesidades de la comunidad. Las experiencias que ofrece el "Plan Educativo" carecen de significado si ellas no son bien dirigidas y aprovechadas.

El Plan establece los conocimientos mínimos para cada grado escolar, porque los conocimientos son indispensables; pero, es muy importante también la forma como se adquieren esos conocimientos. No tienen tanto valor los conocimientos lógicos, formalistas, sino los que se conquistan en función de situaciones actuales, en la comprensión y resolución de problemas presentes. El Programa no puede ser concebido ya como una lista de temas académicos, sino con un criterio funcional y en íntima relación con la cultura de la sociedad. El "Plan Educativo" debe reflejar las características y satisfacer las necesidades y aspiraciones de la sociedad para la que está destinado. Son esas necesidades y aspiraciones las que sugieren y limitan los objetivos, los conocimientos, las experiencias y hasta las técnicas de la enseñanza y el aprendizaje. Así, política y legalmente propugnamos los ideales de una República democrática, pero mantenemos procedimientos autoritarios y dogmáticos en nuestro sistema educativo. Un "Plan Educativo" bien estructurado debe servir para elevar, en todas sus formas, el modo de vida del hombre ecuatoriano.

Las actividades escolares de toda índole, tales como conversar, discutir, escribir, leer, contar, pintar, cuidar animales y plantas, jugar, descansar, realizar prácticas higiénicas, etc., no tienen un significado abstracto sino que están en relación con el mejoramiento de las relaciones humanas, la defensa de la salud, la capacitación para la ciudadanía y otros objetivos sociales.

En Estudios Sociales, por ejemplo, la consideración más importante es la vida del niño en relación con su ambiente, con el propósito de que lo comprenda, descubra las interdependencias que lo ligen a él y desenvuelva actitudes y habilidades para ser un miembro útil para la sociedad. En este sentido se parte de las experiencias más cercanas, hogar, escuela, barrio; se continúa con la ciudad y el País y se extiende, después, al Mundo y sus problemas.

B. Características

1. — **Organizado:** Esta característica comprende varios aspectos, pero, de modo general, significa que está guiado por un buen criterio en la estructuración y que toma en cuenta la función de las Autoridades frente al Plan; la función y responsabilidad de los profesores; las cuestiones relativas al tiempo: días laborables, días festivos, días destinados a actividades específicas de las escuelas; ejemplos de planes diarios de trabajo, etc.; objetivos de la Escuela y actividades para alcanzarlos; Programas y sugerencias técnicas para su aplicación; relaciones con la comunidad; experiencias en el trabajo y actividades de ésta, etc., todo esto organizado de modo que se establezca un adecuado balance entre las actividades

2. — **Funcional:** Es decir, que es una enunciación de temas de estudio, sino un verdadero plan de acción que responda a las necesidades del ambiente, los recursos naturales y sus problemas.

Se pone más valor en el uso de los conocimientos en la vida antes que en la memorización; se determina el nivel de rendimiento para cada grado en función de actitudes, habilidades y destrezas.

El contenido del Plan y el método que se emplea para su aplicación mantienen una indisoluble unidad.

3. — **Centrado en la comunidad:** Tiene en cuenta la edad y sus características generales; los intereses y necesidades; las diferencias individuales y los principios de la enseñanza y el aprendizaje, todo su contenido y sus direcciones técnicas está destinado a favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual, social y emotivo del alumno, pero, a la vez, procura ajustar al individuo al ambiente cultural, social y natural en el que vive.

4. — **Flexible:** Es indiscutible que todo "Plan Educativo" debe estar sometido a una flexibilidad razonable en su aplicación, pues de otro modo no podría adaptarse a las exigencias de las distintas situaciones de ambiente. Pero, esta flexibilidad hay que

entenderla en cuanto a la forma y procedimientos, pues se caería en el error de descuidar lo fundamental de su contenido y objetivos si se somete a los más pequeños caprichos accidentales.

PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS VIGENTES

Nuestro Plan de Estudio y Programas vigentes para la Escuela Primaria fueron expedidos en abril de 1941; es decir, tienen en aplicación más de una década y hasta ahora no han sufrido un estudio detenido ni las revisiones sugeridas por los Profesores que lo utilizan.

DISPOSICIONES LEGALES

Art. 1º — “La Escuela Primaria Ecuatoriana es un **centro de actividades educativas** y su organización y funcionamiento se regular por este Plan de Estudios, el Reglamento de Régimen Escolar y las disposiciones de las Autoridades competentes, determinadas por la Ley”.

Art. 2º — “La obra escolar se desarrollará en **armonía siempre con los vitales intereses del niño**, de la **sociedad** y de la **Patria**, y a base de las siguientes condiciones:

a) **Conocimiento** directo y concienzudo de las realidades **del medio** en que dicha obra escolar deba realizarse;

b) **Conocimiento científico** del **educando** y de sus elementos de formación; y

c) Suficiente capacitación moral y técnica del Magisterio, de modo que la Escuela sea, gracias a ella, no sólo un **foco intelectual** donde se elaboren conocimientos útiles, sino también y sobre todo, un amplio campo donde se **cultiven** y **vigoricen**, paralelamente a las fuerzas del cuerpo, las **elevadas fuerzas del alma**, en un ambiente de **actividad permanentemente creadora** y de noble **ejemplaridad**”.

Art. 3º — “Para el cumplimiento de los postulados constantes en los artículos precedentes, a la iniciación de cada Curso escolar, se formulará **el cuadro de actividades** que fueren susceptibles de ejecución, de acuerdo con los siguientes puntos de vista:

a) Trabajos en favor del mejoramiento material de la Escuela, su mobiliario, material de enseñanza y organización de Talleres y Anexos;

b) Trabajos en la Escuela que procuren el desarrollo del sentimiento moral y cívico de los escolares;

c) Trabajos en favor del mejoramiento material de la población, que tiendan a su buena presentación, su higiene y a la construcción de servicios de uso públicos de acuerdo con los Poderes o Autoridades Locales; y

d) Trabajos fuera de la Escuela que procuren la elevación del nivel de vida moral, cívica y económica de la población”.

Art. 4º — “La Escuela **dará al niño** el mínimo de conocimientos indispensables que le habiliten para la vida, en un trabajo de adaptación inteligente al medio, para superarlo. En consecuencia, el aprendizaje comprende los siguientes grupos de conocimientos:

a) Moral, Urbanidad e Instrucción Cívica;

b) Idioma Nacional (expresión oral, lectura, recitación, composición, dictado, copia, caligrafía y ejercicios gramaticales);

c) Cálculo, Medida y Forma (Aritmética, Sistema Métrico y Geometría);

d) Ciencias de la Naturaleza (Botánica, Zoología, Antropología, Física y Química);

e) Geografía e Historia;

f) Prácticas Artísticas y de la Vida Social;

g) Educación Física; y

h) Actividades Manuales y Gráficas”.

Caben algunas observaciones a estas disposiciones

1.—No se aclaran algunos conceptos, tales como:

....“centro de actividades educativas”, “vitales intereses del ni-

ño, de la Sociedad y de la Patria", ni se dan sugerencias concretas para su realización.

2.—No se indica ningún medio práctico para el "conocimiento científico del educando y sus elementos de formación", de modo que estos principios quedan como simple declaración.

3.—Están inspirados en una concepción "paralelista" del desenvolvimiento, ya superada.

4.—Se sugieren actividades como aditamentos del Plan y no como partes intrínsecas de éste.

5.—Se concibe a la Escuela, contradictoriamente con la postulación de la actividad como recurso educativo, como un centro para dar conocimientos; y

6.—La estructuración de los conocimientos debe ser revisada de conformidad con las exigencias actuales.

Finalidades e indicaciones metodológicas

Para cada uno de los grupos de conocimientos del Plan se indican las finalidades y se dan unas breves recomendaciones metodológicas de carácter general y como simples recomendaciones. Todos estos conocimientos y aún la Moral, Urbanidad y Cívica son adquiridos como asignaturas formales.

Pese a que en el Art. 5º se hacen indicaciones acertadas como las siguientes: "la ordenación de los conocimientos por materias no excluye la consideración de los intereses biológicos de la infancia"; en la aplicación y desarrollo de los Programas, los maestros tendrán en cuenta los intereses infantiles predominantes para la selección de los temas y de los procedimientos metodológicos", etc., como éstas declaraciones tienen un carácter muy general y no se mantienen consecuentemente en la estructuración del Plan, en la práctica, para los maestros únicamente tienen valor el cuadro de asignaturas y de horas por grado y los temas contenidos en el Programa.

LOS PROGRAMAS

En su contenido y organización, los Programas son una enumeración lógica de conocimientos para cada uno de los seis grados de la Escuela Primaria, son sumamente extensos y su graduación es arbitraria.

En lo educativo, conducen al intelectualismo, al aprendizaje verbal y a la erudición.

En lo social, carecen de sentido práctico y no enfocan problemas reales del ambiente.

Relaciones entre Maestros y alumnos

Por Dixie LIPPINCOTT.

El enseñar a los niños no significa enseñar lectura, escritura y aritmética. El objetivo de enseñar no es el de conseguir la aprobación del supervisor, del director ni de la persona o familia más rica de la comunidad. Simplemente es ver al niño —a cada niño— como individuo importante con quien el maestro va a asociarse y de quien va a recibir influencias. Todo lo que tiene que ver con el niño es importante para el maestro. Los intereses del niño, su vida, sus posibilidades, no son de ningún interés para el profesor que enseña solamente materias. Estos profesores servirían mejor a la sociedad trabajando en fábricas, haciendo adobes o cultivando vegetales.

Educación progresiva significa entender las necesidades de cada niño y el proveerle experiencias enriquecidas de modo que sus necesidades estén satisfechas en la mejor forma.

No está esto en saber todas las contestaciones, sino en abrir las puertas de modo que los niños tengan el deseo de buscar las so-

luciones. Está en reconocer al alumno como un ser que contribuye y coopera en su propio nivel, en planear los reglamentos según los cuales va a vivir, y en seguir las actividades que le ofrecen. Esta no es una forma fácil de enseñar: a veces si los niños tienen la oportunidad de desarrollar sus intereses, es difícil mantenerse a la altura igual. Guiar y estimular intereses quiere decir que el profesor tiene que saber muchas cosas. Es mucho más complicado que asignar las próximas diez páginas en el texto de historia, o la próxima página en el libro de aritmética, pero es menos aburrido para los alumnos y los premios son mucho más satisfactorios.

El profesor tiene que ofrecer experiencias enriquecidas para el grupo y entender cómo trabajar con individuos. Tiene que ser observador y maestro para los alumnos, a fin de enseñar hechos en relación con su valor, desarrollar el proceso de acción en forma humana e inteligente, asegurar el desarrollo del carácter, conocer los impulsos básicos de los niños, explorar el mundo de conocimientos y desarrollar una buena ciudadanía. Las formas de hacer esto son muchas y variadas. No hay una manera fija de proveer para atender las dificultades individuales y las atenciones.

Con la guía del profesor vemos al niño tomar decisiones, lo vemos tratando con toda confianza y respeto la pregunta personal del niño actuando con una cierta libertad, vemos al niño progresando en las cosas que le gusta hacer; lo vemos estimulando en las cosas que no puede hacer con tanto éxito, lo vemos saliendo bien y saliendo mal, pero siempre en términos de lo que es mejor para él en el proceso particular de su crecimiento.

Nada origina una clase más conducente hacia el desarrollo del carácter que la sinceridad entre profesor y alumno. Tal situación es flexible y libre de tensión disciplinaria. Para lograr este fin, el profesor tiene que querer saber el por qué de la mala conducta en vez de cómo castigarla. Esto elimina la tendencia a proteger su dignidad por parte del profesor. El que emplea la fuerza como medio de manejar a los niños, es débil como maestro

y es inferior como persona. La garantía más valiosa de tener un grupo manejable, es tener preparado un buen plan de trabajo en que los niños participan porque de veras tienen interés. Ejercitar selección de acción y evaluar las consecuencias son dos elementos importantes del ambiente en que se desarrolla el carácter. Cuando hay confianza entre profesor y alumno no hay problema de disciplina.

Un buen carácter y una personalidad saludable tienen mucho que ver con el crecimiento emocional. La escuela debe ofrecer una gran variedad de experiencias para estimular los intereses de los alumnos. Los profesores pueden dar a los niños solamente lo que ellos mismos poseen. Los niños no se dejan engañar por el profesor intolerante que enseña tolerancia, o por el profesor deshonesto que enseña honradez. En realidad lo que aprenden con tal profesor es el arte de la decepción y de la hipocresía. Los profesores no son perfectos, pero un buen profesor reconocerá sus limitaciones y sus prejuicios, y procurará vencerlos.

Es necesario darse cuenta de que cada palabra y cada entonación en la vida diaria, ayuden a formar el carácter bueno o malo. El maestro que reconoce a cada alumno como un ser humano está enseñando actitudes democráticas. Puede crear confianza, buena voluntad, y cooperación por su conducta honrada, franca y cortés con los niños. No se puede pedir confianza por medio de órdenes.

Todos, especialmente los profesores, necesitan tener algunos intereses fuera de la escuela. No solamente con el propósito de adquirir más conocimientos, sino para estar más alertas y ocupados en algo que tenga interés para ellos.

El mundo es grande y lleno de cosas maravillosas, bonitas y feas. No hay como cerrar los ojos a ellas. No importa que poco haya en la vida de la comunidad, pero es posible desarrollar la habilidad de explorar y descubrir. Sin materiales se puede hacer un buen trabajo en enseñanza experimental. Con un punto de vista

entusiástico y optimista se puede llegar a la clase con muchos regalos de gran valor para los niños.

En conclusión, los siguientes son algunos de los puntos que el profesor puede emplear para crear una relación favorable entre maestro y alumno:

- 1.—Conocer en cada niño: sus intereses, sus actividades, sus puntos más fuertes, sus problemas y todo aquello que tiene que ver con su vida diaria.
- 2.—Tratar a cada niño como individuo. Crear confianza mediante un comportamiento sincero.
- 3.—Provocar muchas experiencias enriquecidas en la clase, por medio de un programa diario bien planeado.
- 4.—Ser un buen ejemplo de lo que se está procurando enseñar.

Relaciones entre la escuela, el hogar y la comunidad

Por Gonzalo RUBIO ORBE.

Consideraciones previas

El nuevo sentido de la educación; la búsqueda de fines de carácter social; la necesidad de que la obra de la escuela se haga sobre una realidad social; el sentido dinámico y de progreso que debe imprimir la educación a los grupos humanos, están imponiendo la necesidad de una estrecha y coordinada relación entre la escuela, el hogar y la comunidad.

La cooperación entre estas tres fuerzas, determinantes de la educación, se ha dejado sentir desde épocas muy remotas. Unas veces ha sido la familia la que ha determinado la ruta y obra de la educación. En otras, ha sido la comunidad o sus fuerzas y estructuras políticas las que han definido su forma, sus fines y la función misma.

La obra educativa, en todos los tiempos, ha necesitado de la cooperación de la familia y la comunidad, ya para completar la función educativa, ya para ayudar a resolver los problemas y necesidades que surgen en la educación.

El nuevo sentido de la educación viene recomendando y realizando trabajo de extensión social. Que la escuela salga de sus cuatro paredes hacia la familia y la comunidad; que se extienda con su labor benéfica para educar a la colectividad, se dice insistentemente.

La nueva Educación en todos los países y una Organización Internacional para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la UNESCO están orientando la función educativa hacia el medio, hacia la familia y la comunidad. Unas veces, para tomarlas como realidad o escenario de la función educativa; en otras, para realizar obra en beneficio de ellas. **Educación Fundamental** ha llamado a la UNESCO al nuevo tipo de función de la escuela. **Educación Integral** se lo ha llamado antes. En todo caso, se pide, como uno de los requisitos y fines básicos de la nueva educación, la obra con la comunidad, el aporte y cooperación de la familia y la sociedad.

Todas estas circunstancias y principios están demostrando que existe, o debe existir, una interdependencia indiscutible entre la escuela, la familia y la sociedad.

La familia y la comunidad, desde un punto de vista de la Sociología de la Educación, vienen a ser dos instituciones sociales de fuerte ingerencia en el proceso educativo. Por eso, esta nueva rama de la Pedagogía las asigna la importancia grande que tienen en este campo.

En nuestro país, ha existido preocupación para lograr la integración funcional entre la escuela, la familia y la comunidad. Muchos educadores han impreso a su labor este nuevo sentido. valiosos esfuerzos y obras de gran significación para el proceso educativo se han hecho con esta actividad. Edificaciones escolares, campañas sanitarias, organizaciones deportivas y culturales, comités de padres de familia, comités de grados y muchas otras

formas están viviendo en nuestros planteles, para beneficiar la educación y para establecer esta relación y dependencia.

El Gobierno, por su parte, se ha preocupado, por medio del Ministerio de Educación, de dar forma y estructura nacional a algunas de estas actividades. Tenemos reglamentos para los Comités de Padres de Familia; la organización y funcionamiento de los Normales Rurales toma en cuenta esta labor. Nuevas agencias culturizadoras se han puesto al servicio de este ideal en algunas ocasiones de nuestra vida nacional. Por ejemplo, en la actualidad, SAREC (Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural) está trabajando de acuerdo con este nuevo concepto. Las Misiones Culturales, estables, organizadas antes y con miras a renacer ahora, responden a este nuevo sentido.

Sin embargo de estos empeños, falta una orientación organizada y sistemática. La preparación de los maestros no responde aún a un sentido de planificación completa, ni en el caso de los rurales; y en los urbanos, está olvidado este campo. Las organizaciones existentes no tienen fines nacionales concretos; digamos una campaña de construcciones escolares, una participación para establecer el desayuno y ropero escolar permanentes, etc.

Es hora ya de dar forma nacional a esta actividad, orientando la labor de los maestros con este sentido y haciendo que la preparación de los nuevos educadores abarque este campo, con conocimientos teóricos sobre estas actividades y técnicas, así como también con experiencias sobre algunos proyectos puestos en marcha durante el período de formación profesional.

RELACIONES DE LA ESCUELA CON LA FAMILIA EN GENERAL

Importancia

La vida de todo educando se desarrolla dentro de un marco formado, principalmente, por factores individuales, geográficos y sociales. Lo social da un sentido racional y humano a la función

educativa. A este factor jamás podrá sustraerse toda labor educativa.

Lo social puede ser tomado en cuenta como una estructura de "Comunidad doméstica", de "Comunidad local" o de "Comunidad nacional". Se toma en cuenta como una sola de estas comunidades o como todas en combinación y equilibrio, la función educativa deberá siempre estar guiada por ellas.

Cuando se habla en educación de los factores sociológicos, se podrá hacer en una forma abstracta, como normas o principios generales que forman la esencia de la naciente SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION o de la PEDAGOGIA SOCIOLOGICA. Pero, para la conformación de la nueva ciencia será indispensable que se la dé un contenido concreto y real; que se refiera a circunstancias, condiciones y factores que rodean al niño, a su colectividad, a la sociedad en la que se desenvuelve, a sus condiciones geográficas, económicas, etc. La Sociología de la Educación podrá tener un sentido télico, filosófico y práctico, sólo con esta doble corriente; sólo así podrá erigirse en disciplina aparte entre las Ciencias de la Educación.

La importancia de la relación entre escuela y familia arranca también del aporte que ésta ofrece a aquélla para su obra formativa. No olvidemos que el niño se presenta en forma más natural y espontánea en su hogar. El hogar tiene más información y antecedentes sobre él y la influencia es muy grande en la formación infantil. Por esto, su colaboración permitirá al maestro un mayor acumulamiento de elementos de juicio, más medios para poder juzgar y apreciar el comportamiento infantil y ayuda efectiva para realizar su obra.

La permanencia del niño en el hogar es mucho mayor que en la escuela. En el caso de nuestros escolares, considerando sólo los días laborables, encontramos que, de primero a tercer grados, semanalmente apenas permanecen en la educación controlada unas 30 horas; lo que equivale a unas 4,66 veces menos de la permanencia en el hogar, tomando en cuenta las 138 horas semanales

que vive en su casa. Para los niños de tercero a sexto grados, tenemos una permanencia de 36 horas en la escuela; esto representa unas 3.83 veces menos que las del hogar. Lógicamente, esta realidad numérica está dando el valor de la influencia del hogar.

Dificultades

Por desgracia, no todas las familias y hogares están en condiciones de ofrecer su ayuda a la educación. Hay muchos que consideran a la escuela como un refugio que los libra de los niños, de sus travesuras e inquietudes. Para estas personas, los niños deben permanecer en los planteles de educación el mayor tiempo posible. Ellas no quisieran saber de sus hijos, siquiera en este tiempo. Con este criterio peregrino, es de pensar que no encontrarán importancia alguna ni ofrecerán colaboración en la labor escolar.

Los principales aspectos que dificultan esta actividad pueden ser:

1.—Las escuelas recomiendan higiene personal, de la vivienda; se desea un baño semanal, por lo menos; uso de jabón, dentífrico, etc., cada día. No todos los hogares aceptan estas normas de higiene. Por el contrario, las miran mal, las rechazan y hasta pueden llegar a combatirlas.

2.—Dificultades desde el punto de vista del trabajo escolar. Hay, con mucha frecuencia, discrepancias absolutas entre el criterio de la escuela y el de muchos hogares. Estos últimos piensan que el niño debe estar sólo trabajando; debe llevar a su casa tal cantidad de deberes que todo el tiempo esté clavado frente a un cuaderno o un libro. No se da ninguna importancia a la distracción, al paseo, porque lo consideran como pérdida del tiempo. Con mucha razón recuerda Charrier al respecto, la frase célebre de Juan Jacobo Rousseau, en cuanto al empleo de tiempo en el aprendizaje: "La regla más grande, más importante y más útil de toda educación no es ganar tiempo, sino perderlo".

3.—Con frecuencia, también los padres quieren que sus hijos estudien en la misma forma que ellos lo hicieron. Con este criterio, les exigen que aprendan de memoria las lecciones; que reciten, antes que razonen. Como es natural, el exceso de trabajo y la forma de él en la casa hacen perder el gusto por el estudio, a los niños. Empiezan a sentir cansancio y fastidio. Esto, lógicamente, constituye grave dificultad para la obra educativa.

4.—Los padres de familia carecen de paciencia. A veces son violentos y bruscos en sus reacciones cuando controlan el trabajo y el rendimiento de sus hijos. En estos casos, los maestros no pueden encontrar ayuda efectiva para su labor y la cooperación resulta, hasta cierto punto, negativa.

5.—Otra gran dificultad se la encuentra en el campo moral. Hay ciertos casos, ha dicho un educador, en "que la familia dispone de tres horas para destruir la obra de una hora de clase". Por desgracia esta es una verdad, especialmente en las familias que tienen poca cultura, que no tienen normas de principios éticos en su vida privada. No es raro encontrar que la irresponsabilidad, la mentira y, a veces, hasta el robo, son los ejemplos corrientes. El fraude, el engaño y la pereza, los vicios son, desgraciadamente, prácticas regulares en estos casos. Así, la labor formativa de la escuela encuentra su más fuerte y decisiva destrucción en el hogar.

Formas de la influencia

Las más importantes podemos resumirlas a las siguientes, especialmente siguiendo las ideas de Lorenzo Luzuriaga expuestas en su **Pedagogía**:

1.—Las condiciones económicas son factores determinantes en la influencia del hogar en la educación. La alimentación deficiente, las condiciones higiénicas de las habitaciones, el desaseo personal, la falta de medios para variar la vida, los muchos problemas que tienen que afrontar los hogares pobres para subsistir,

son fuerzas que influyen decisivamente en la educación de los niños, no sólo en lo físico sino también en lo espiritual y cultural.

2.—El género de profesión o trabajo de los padres es también de enorme importancia. El trabajo irregular, la desocupación, el desvelo son fuerzas que desequilibran la vida de los hogares. El trabajo de las madres trae a veces como peligro la desatención en el cuidado de los niños. La fatiga producida por el excesivo trabajo de los mayores; el trabajo muy brusco; la falta de tiempo para elevar la cultura o para dedicarse a actividades equilibradoras y de distracción, son también causas que desorientan el aporte de los hogares en la obra educativa. El trabajo de los menores, impuesto por la pobreza, es otra causa determinante en la educación.

En aquellos hogares donde hay preocupación cultural; donde las condiciones materiales elevan el nivel de vida; donde los padres se dedican a actividades intelectuales, el aporte es muy valioso; la escuela encuentra una participación directiva y, por lo general, beneficiosa para su obra. Especialmente se encuentra esta peculiaridad en nuestra clase media. En ella, sus integrantes —maestros, intelectuales, médicos, abogados, etc.—, son personas que han valorado la cultura; que saben que la mejor herencia que pueden dejar a sus hijos es la educación. En estos casos, la escuela y los maestros hallan un aporte tan grande y decisivo que la obra se hace con un admirable rendimiento.

Tampoco se obtiene resultados muy beneficiosos en el caso de los hogares potentados, cargados de prejuicios y de pergaminos. Ellos tienen un concepto muy equivocado de los valores; subestiman el trabajo y el esfuerzo por su dinero; mantienen una diferenciación social marcada y perjudicial. En estos casos, el aporte es, acaso, más negativo que en el de los hogares pobres y humildes, porque el educando es vanidoso, fatuo; considera a la labor del maestro con cierto aire de **servicio**. En estos casos, hay el peligro de mantener el criterio de medioevo, y la educación no puede ya ponerse al servicio de los intereses de las mayorías; corre

el riesgo de ir contra los principios democráticos de la Nueva Educación.

3.—El carácter y las costumbres de los padres desempeñan un papel muy importante. Si el padre es alcohólico, si es ocioso; si la madre es descuidada o inmoral, las influencias son muy dañinas. Si son muy rígidos y autoritarios, o demasiado blandos, tanto que se constituyen en víctimas de los caprichos infantiles; si son ordenados y razonables, o, por el contrario, volubles, caprichosos, los niños recibirán estos ejemplos, buenos o malos, y la educación tendrá a su frente aportes beneficiosos o nocivos.

4.—Las familias normalmente constituídas son mejores para la obra educativa. En aquellas en que falta uno de los progenitores o no son legal y regularmente constituídos, el niño carece de la vigilancia indispensable. Cuando tienen padrastro o madrastra, tienen frente a sí un cúmulo de circunstancias negativas para su formación total y para su propio destino, salvo muy raros casos.

5.—Otro factor decisivo es el relativo al número de hijos y al número de miembros del hogar. Es natural que esta situación está en íntima relación con las condiciones económicas. Pero en todo caso, el hogar que tiene muchos hijos está en posibilidades menos ventajosas del que tiene pocos, para atender a la formación de los niños, a su educación; para ofrecerles su aporte beneficioso en mayor grado y preocupación. Se ha dicho que los hogares que tienen dos o tres hijos son los que están en condiciones mejores para educar a sus hijos. Desde luego, esto no como regla general y absoluta.

Así mismo, el hogar que tiene un solo hijo, por varias razones, no siempre tiene las más aconsejables condiciones para ser el mejor colaborador en la educación del niño.

6.—Las ideas políticas y religiosas de los padres influyen también en forma determinante. Hogares progresistas, padres con principios democráticos, hogares de espíritus tolerantes y amplios, ayudan efectivamente a realizar una educación más ínte-

gra en la convivencia social, en la cooperación escolar y post-escolar. En cambio, los fanáticos e intransigentes, los dominados por ideas retrógradas, ofrecen fuerzas muy negativas para la educación, para el progreso, para la cooperación. La obra de estos hogares contribuye negativamente, porque tienden a hacer de los niños seres introvertidos, enfermos, vengativos y amargados. Por poca monta se sulfuran y riñen; difícilmente cooperan con los demás y la sociabilidad se resiente en las aulas; y después son factores poco edificantes; y

7.—La ubicación de la casa es otro factor muy decisivo. Si la familia vive en un barrio de elemento inculto, con cantinas; si no tiene aire y sol; si las amistades más cercanas pertenecen a condiciones poco cultas, y si los padres no se preocupan de neutralizar esta influencia, los factores que encuentra la educación son muy perjudiciales. Así mismo, las condiciones higiénicas influyen poderosamente, ya para conservar y defender la salud, como para ayudar a la obra educativa. Como es natural, las condiciones opuestas a éstas, ofrecen recursos beneficiosos para la educación.

Objeto de la relación con el hogar

Necesitamos establecer la relación entre el hogar y la escuela para lograr los siguientes objetivos, entre los más importantes:

1.—Para alcanzar un mayor conocimiento de los niños. Los padres son los que pueden dar mejores informaciones sobre el pasado de los niños, sobre sus características en la vida privada, sobre sus valores, defectos y posibilidades. (Es natural que estos datos no siempre son reales y no siempre es posible obtenerlos completos).

2.—Para tener un conocimiento más real y concreto de las condiciones materiales en que viven los niños y de los factores que operan sobre ellos en este aspecto.

3.—Se podrá lograr ayuda para la labor educativa con la ex-

plicación de los problemas y dificultades de la escuela y los niños. Para lograr esto será indispensable entrar en un entendimiento sincero y leal con los padres y pedir de ellos la contribución efectiva y no afectiva que desfigure o falsee la verdad.

4.—Con esta forma se podrá lograr mayor éxito en la educación, porque así se complementarán los esfuerzos de la escuela y el hogar, de los maestros y los padres. Suma que será, por entero, beneficiosa para el niño y su formación, así como para el hogar y la sociedad.

5.—Se logrará mejor provisión de medios materiales para la docencia. Si los padres comprenden las necesidades reales de sus hijos en la escuela, ofrecerán su ayuda; si no la tienen, buscarán en cooperación la forma de llenarlas.

6.—La cooperación de los padres permitirá también llenar algunas necesidades de la escuela. Naturalmente, habrá que pensar que no sólo hay que buscar a los padres para pedirles que ayuden a resolver problemas. Esta medida ahuyenta a los hogares de la escuela. Habrá también que pensar en servirles y en ayudar a resolver los problemas de la comunidad, con la participación de la escuela.

Medios que se deben utilizar

Para conseguir el acercamiento y la cooperación del hogar es indispensable utilizar los siguientes medios:

1.—La mejor forma es realizando conversaciones con las personas del lugar, para intercambiar ideas, para presentarles los planes y proyectos y para interesarles por los problemas de la educación de sus hijos. No se olvide que el acercamiento espiritual privado, de característica familiar, crea relaciones más durables y permite un entendimiento más franco y leal.

2.—Se debe conocer a los padres de familia que pueden servir de líderes. Siempre existen en las comunidades, personas de influencia en los varios campos. Por lo general, estas personas

son las más cultas. Conociendo a éstas se deben realizar conversaciones privadas para interesarlas en los problemas de la escuela, para hablarles sobre su participación en estas obras, la importancia de sus personas, etc. Una vez que se consiga la decisión de estos elementos, el trabajo posterior será más simple, ya que ellos se constituirán en dirigentes de todo movimiento. Se recomienda, para estas actividades, tener mucho cuidado para conocer las relaciones entre las personas que se han seleccionado para dirigentes de estas labores, para evitar dificultades en las relaciones familiares. A veces hay casos de enemistades y distanciamientos personales, que pueden ser muy perjudiciales para esta ayuda.

3.—Se debe convocar asambleas de padres para discutir los proyectos de ayuda y cooperación, y, luego, planificar y organizar su realización. En estas actividades hay que respetar las opiniones de los padres. Las equivocadas hay que rectificarlas con sagacidad y tino, evitando que se produzcan resentimientos o choques. El objetivo es lograr toda ayuda posible.

4.—Para actividades permanentes y planificadas es muy aconsejado organizar los comités de Padres de Familia de la escuela o los de los distintos grados, según las circunstancias y la realidad de las distintas escuelas. En algunos casos, la organización de estos comités no reviste dificultades, dada la preocupación de los padres por la educación de sus hijos. En otros, es un tanto difícil. Para éstos servirán las conversaciones privadas y la ayuda que ofrezcan las personas que se acojan como dirigentes sociales.

5.—Los problemas o proyectos para esta ayuda deben ser concretos; estar de acuerdo con las posibilidades de los padres, del medio y del tiempo. Presentar proyectos ampulosos y complicados, de difícil realización, es muy peligroso porque pueden desorientar la ayuda y fracasar en los empeños. Pasos mal dados en este campo, pueden producir negativas definitivas en planes futuros.

6.—Para interesar a los padres y a la comunidad toda en los problemas de la educación es muy conveniente utilizar medios

materiales de atracción: cine, radio —de ser posible—, horas sociales, programas recreativos, culturales y deportivos, etc., llevados a cabo con regularidad y con la participación de personas del medio, despertarán interés por la educación y posteriormente por lo que haga o necesite la escuela.

7.—Es muy conveniente intervenir en las actividades colectivas; en aquellos proyectos de utilidad comunal. En otras ocasiones, hay que buscar alguna idea o proyecto realizable para que la escuela se constituya en eje y sirva así a la comunidad. Estas actividades despiertan espontáneamente en los hogares simpatía para la obra educativa y para los maestros; las poblaciones se sienten agradecidas y con cierta obligación de reciprocidad.

8.—Se puede también organizar agrupaciones de otra índole con los padres de familia. Por ejemplo, de madres para la educación femenina, de padres para el fomento de la lectura, el cultivo físico, etc.

Charrier, en su **Pedagogía Vivida**, recomienda también otros medios como los siguientes:

a) "Las fichas individuales". — Tienen por objeto llenar los datos sobre la personalidad, las reacciones, inclinaciones y otros elementos más de los alumnos. El autor citado recomienda que este trabajo se vaya realizando desde el primer día en que ingresa el niño a la escuela. En ese día, dice, la madre, emocionada, suministra elementos muy valiosos. Estos deben irse completando en el devenir de los años de escolaridad. La formulación de las fichas individuales tiene mucho valor. En ellas se puede sintetizar la personalidad del niño y hallar su historial, sus inclinaciones y posibilidades. Por desgracia, muy poco hemos hecho en este terreno, ya porque exige un trabajo especial, ya porque no se cuenta con la colaboración de médicos, dentistas, profesores de educación física, trabajadores sociales, etc., para tener una obra completa.

b) "Los cuestionarios". — Como en muchas escuelas, la aglomeración de personas en el período de las matrículas no permitirá realizar la investigación anterior, se ha creído conveniente estable-

cer cuestionarios para que respondan los padres, sobre los aspectos más interesantes para la educación.

Lógicamente, habrá que dar el valor relativo a las respuestas de un cuestionario o habrá que preocuparse de chequear posteriormente, para ver si los datos son reales y verdaderos.

Como ilustración, transcribimos el cuestionario establecido por el profesor M. Boitel, director de la escuela TURGOT, de París, para investigar la salud, la inteligencia y el carácter.

Dice así:

“SALUD. — ¿Goza el niño de buena salud? ¿Ha padecido alguna enfermedad que haya tenido consecuencias funestas para la vista, el oído, los pulmones, el corazón, etc., etc.?

INTELIGENCIA. — El niño, ¿es atento o no? ¿Es activo o apático? ¿Se observan en él algunas facultades (capacidades) intelectuales más desenvueltas que otras?

CARACTER. — ¿Es confiado, temeroso, sensible o taciturno? ¿Tiene buen corazón o es egoísta? ¿Cuáles son sus inclinaciones dominantes, sus gustos o sus sentimientos característicos? ¿Le gusta el orden, la limpieza, la verdad, la justicia? ¿Tiene voluntad? ¿Ha contraído algunas malas costumbres que serán fáciles de corregir? ¿Qué deseos tienen que formular los padres respecto de la educación moral de su hijo?

Para tener mejor éxito en estas investigaciones, para evitar recelos y precauciones de parte de los padres es indispensable la explicación concreta de los objetivos que se persiguen, los beneficios que pueden recibir los niños en su formación, con el conocimiento de éstos o de otros datos. Sin embargo de las medidas que se tomen, habrá muchos puntos que no se contesten y muchos padres que no lo hagan en ninguna forma. Por esto, pensamos que este medio será sólo auxiliar; en ningún caso único. Charrier recomienda también la formación de un pequeño expediente de las familias, de acuerdo con los formas de comportamiento frente a la educación de sus hijos, de las visitas que realizan a la escuela y otros medios disponibles más para ver el aporte a la educación de

los niños. Pensamos valiosa la medida, hasta cierto punto, aunque difícil de realizarla en nuestras escuelas.

c) "El "carnet" de correspondencia". — Se refiere a la información que deben dar los maestros a los padres sobre asistencia, comportamiento, rendimiento escolares y algunos otros datos más. Existen escuelas que informan, semanalmente, otras quincenalmente. Las nuestras lo hacen trimestralmente, en lo general, y sólo con las **libretas de calificaciones**.

Para conseguir resultados beneficiosos hay que observar algunas condiciones. Así:

1) Se debe evitar las observaciones o apreciaciones bruscas y radicales, por los efectos que pueden producir en los padres.

2) En lo que es posible hay que evitar el sistema de numeración, porque no todos los padres están en condiciones de apreciar escalas. Mejores resultados dan las palabras o frases.

3) Hay que cuidar que el hogar acuse recibo de estos "carnets", mediante una firma en el mismo documento.

4) Hay que hacer constar una casilla para las sugerencias del hogar. Mejor si se puede acompañar algunas preguntas concretas sobre problemas de reacción personal de los alumnos. Por ejemplo: ¿Cuáles son las ocupaciones más corrientes del niño en la casa? ¿Le gusta el orden y la limpieza en su casa? ¿Ha adquirido algunas malas costumbres en la escuela? ¿Cuáles? ¿Vuelve a la casa a horas convenientes? ¿Es cortés en la casa? ¿Le gusta leer?, etc. Como es natural, estas preguntas dependerán de los puntos que quisiera conocer y corregir el maestro.

c) "Envío de los cuadernos de trabajo". — Existen escuelas que envían a los hogares los cuadernos de trabajo de los alumnos, para que sean revisados y luego firmados por los padres. Con esta medida se aspira a que en el hogar se den cuenta de la forma cómo ha trabajado el niño. Esta labor se realiza semanal o mensualmente. Tiene sus inconvenientes. Por ejemplo, la escasa cultura de los padres para apreciar la labor desarrollada. Los

niños, a veces, para evitar sanciones, cometen irregularidades no mostrando el trabajo o falsificando firmas.

Naturalmente, esta labor exige prolija revisión de los trabajos hechos por el alumno, por parte de los profesores. Exige preparación y control en lo que se enseña. Por estos motivos, la medida puede ser beneficiosa para lograr cooperación en la educación de los niños, como para que sirva de medio de control de ciertos profesores. En nuestras escuelas se han establecido algunas formas de esta cooperación. Por ejemplo, para mejorar el rendimiento de determinada actividad o "asignatura", los profesores dan trabajos especiales para el hogar, a todo un grado o a determinados alumnos. El cumplimiento de estos trabajos complementarios se los hace mediante un chequeo de los padres; a veces, testificando en una papel el trabajo que ha hecho el niño. Se dice: "Mi hijo ha leído este día media hora". Así se establecen las responsabilidades de los padres frente a la educación de sus hijos.

d) "Comunicación a las familias de los programas y del empleo del tiempo". — Estos son muy importantes, especialmente para el caso de los niños retrasados, para poder esperar ayuda de los padres. No creemos de mucha aplicación este recurso entre nosotros, por razones materiales y de tiempo.

e) "Visitas a las familias". — Se refiere, el autor, no a las citas que se hace a los padres de familia, a la escuela, para resolver tal o cual irregularidad de alguna significación. Sugiere una actividad muy interesante y que demuestra la vocación profesional del maestro. Dice que se debe realizar ocasional o incidentalmente, al encontrarse con los padres, para informarles de la situación del niño en su educación escolar.

También recomienda visitar los hogares, así mismo en forma incidental. Con estas visitas no sólo se podrá informar de la situación de los niños, del apoyo que se puede esperar, sino también se apreciarán algunos detalles materiales de los hogares que influyen en la educación. En la utilización de este recurso hay que observar mucho tino y prudencia, para evitar susceptibilida-

des de los padres y para que no adopten posiciones de violencia con los niños. Charrier recomienda que, primero, se indiquen los aspectos más valiosos que tiene un niño y con un pequeño **pero**, como una cosa completamentaria, anotar las deficiencias y pedir que hagan lo que el maestro necesita.

Como es natural, la utilización de estas medidas o la búsqueda de otras, estará de acuerdo con el medio y las necesidades; dependerá de la iniciativa de los maestros y de la habilidad que puedan poner en juego para el mejor éxito de la labor.

Nuestra realidad

Ya señalamos, al comienzo de este trabajo, algunas características de nuestra educación en este campo. Debemos completar esta visión con los siguientes aspectos:

1.—La realidad económica, social y cultural anotada en la parte general tiene una fiel aplicación en nuestro país. Las condiciones materiales y las formas de influencia de los hogares son los indicados ya aquí.

2.—Las ventajas e inconvenientes anotados tienen también plena realización. Las características culturales y económicas de las familias nuestras ofrecen aportes beneficiosos o negativos. En particular, el caso de la clase media culta y empeñada en la superación de sus hijos tiene la mejor confirmación. Como ejemplos, podríamos señalar a la escuela Municipal "Espejo", los Centros Escolares de Quito y Guayaquil, planteles éstos que tienen en los Comités de Padres de Familia la más cumplida garantía para su labor.

3.—Así mismo, las formas de la influencia tienen toda realización en nuestros medios, en todos sus aspectos. La profesión, las condiciones materiales de la vida, las costumbres de los padres, las familias normalmente constituídas, las ideas políticas y religiosas, la ubicación de las residencias y otros elementos más in-

fluyen en la educación de nuestros niños, positiva o negativamente, según los casos y condiciones.

4.—Los medios utilizables en esta labor son los mismos que se aplican o se deben aplicar, para lograr éxito. Nuestras familias necesitan del empleo de los distintos medios. Pero, además, habrá que tomar muy en cuenta las bases reglamentarias, dadas por el Ministerio de Educación, para la organización y funcionamiento de los Comités.

5.—Por último, señalemos algunos ejemplos de relación y cooperación entre la escuela y los hogares:

a) Un Comité de Padres de Familia de una escuela Municipal de Quito se propone crear un Colegio Secundario, como continuación de la primaria. Trabaja, gestiona y consigue.

b) En casi todas las escuelas del país, los Comités de Padres de Familia emprenden en actividades muy diversas para agasajar a los alumnos con motivo de las festividades de Navidad.

c) Con motivo de las mismas festividades de Navidad, los padres de familia y los profesores de Atuntaqui se organizan para allegar fondos para agasajar a los niños de la escuela fiscal de niños. Una corrida popular de toros da una cantidad tan apreciable que los niños reciben uniformes en el día de Navidad.

d) Los padres de familia de un Centro Escolar, organizados legalmente, resuelven imponerse una contribución voluntaria, a modo de matrícula. Hay personas descontentas que reclaman; llevan datos a la prensa; las reclamaciones llegan al Ministerio, amparados en la gratuidad de la educación primaria. La gestión tendiente a conseguir que no se haga realidad la resolución, fracasa, y fracasa por la inquebrantable voluntad de los dirigentes del Comité. Al fin, recauda una suma muy apreciable, se la distribuye para llenar las necesidades más urgentes del plantel, durante todo el año escolar. Así los maestros han tenido una ayuda decisiva en la parte material y hasta el mismo Ministerio se ha sentido aliviado en la atención de las necesidades de ese establecimiento.

e) En Guayaquil, el edificio del Centro Escolar se viene al suelo. El Ministerio inicia la reconstrucción; los padres están listos también para afrontar esta situación con su aporte económico y con las gestiones ante los Poderes Públicos, para que la obra avance pronto.

f) En Ambato, los padres de familia resuelven mantener una escuela particular. Organizados en Comité ofrecen toda la cooperación al personal directivo y docente. Por todas partes realizan gestiones para llenar sus necesidades, y logran su objetivo.

g) Aparece en Quito una campaña contra un plantel femenino laico. El Comité de Padres de Familia surge en la defensa y respaldo del profesorado; y lo hace en una forma que honra al establecimiento y a los mismos padres.

h) Con frecuencia, en defensa de los intereses de las escuelas, los respectivos comités han tomado hasta medidas de hecho frente a las autoridades.

Así, tenemos ya algunos y valiosos ejemplos de las relaciones entre la escuela y el hogar; hemos experimentado ya los beneficios de su ayuda y cooperación. Necesitamos elevar esta actividad a una posición de carácter nacional; necesitamos darle el sentido de labor permanente.

La intervención de los dirigentes y profesores de los establecimientos de educación debe ser muy tímida y prudente. Debe alcanzar la ayuda que necesita la escuela; pero debe evitar que la intervención pase de los límites de la colaboración necesaria.

RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Importancia

Entre las varias razones que pueden dar a esta actividad un carácter de primer orden en la labor escolar, podemos citar las siguientes:

1.—La cooperación con la comunidad permite llenar necesidades en la escuela

2.—La escuela, a su vez, tiene oportunidad de salir con su acción de su local, para servir a los intereses de la comunidad, participando u organizando alguna campaña en beneficio de las colectividades.

3.—Con esta cooperación, la escuela y los maestros están contribuyendo eficazmente para impulsar el progreso de la comunidad. Se transforma, así, en los promotores del progreso local. Función ésta que ya debe ser incorporada en el plan de acción nacional de nuestra obra educativa.

4.—En el Ecuador, esta actividad tiene una enorme importancia, por el retraso de nuestras comunidades, especialmente indígenas. La escuela y los maestros ecuatorianos son los llamados a transformarse en fuerzas del progreso social; ellos deben buscar las necesidades colectivas y trabajar por llenarlas.

Nuestros grupos indígenas y montuvios necesitan de este aporte y este sentido hay que imprimir en nuestra escuela rural, especialmente si deseamos que nuestra educación tome una modalidad práctica y real, distinta de la libresca.

5.—El trabajo con la comunidad dará un nuevo contenido a la labor educativa y así podremos ponernos al ritmo de la evolución que ha experimentado la educación en el mundo en estos tiempos. Estaremos respondiendo a un sentido técnico de Educación Integral.

Formas de la relación

Kennet D. Benne, Profesor del Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia, N. Y., ha denominado estas formas de relación con el nombre de "niveles", y señala como los más importantes, los siguientes:

1. — EL NIVEL COMUN. — Según éste, la escuela debe ser

el reflejo fiel de la comunidad. En este caso, no podría dar la escuela impulsos renovadores.

2.—EL NIVEL DE SOPORTE A LA ESCUELA. — Se refiere a las necesidades ocasionales que tiene la escuela y que para llenarlas, así mismo, ocasionalmente pide la contribución de la comunidad.

3.—EL NIVEL DE SERVICIO COMUNAL. — La escuela reconoce la importancia de su trabajo con la comunidad; busca las necesidades e interviene como colaboradora en las campañas para satisfacerlo. Es decir que la escuela se organiza y actúa de acuerdo con el medio, así como ofrece su aporte y sus fuerzas de progreso.

4.—EL NIVEL DEL PROGRESO SOCIAL. — La escuela busca las necesidades de la comunidad y se transforma en el eje y dirección para llenar esas necesidades. Para esta labor se recomienda evitar los "choques abiertos" es decir, evitar que se pongan en actividad las tendencias o fuerzas contrapuestas que existen en un lugar. De igual manera, se recomienda hacer un plan de actividades, que tenga posibilidades de realización y que satisfaga a los intereses de la comunidad.

Aspectos que deben tomarse en cuenta en esta relación

Lorenzo Luzuriaga, en su **Pedagogía**, señala los más importantes aspectos de esta relación; y son:

1.—Las diferencias que existen entre las comunidades rurales y las urbanas. La vida rural está más en contacto con la naturaleza; todos los fenómenos y características de la naturaleza los experimentan los niños con toda realidad. Los horizontes de su vida se dilatan hasta donde alcanza la vista. Los estímulos culturales son limitadísimos. El sentido de vivir tiene una característica materialista más dominante. Los medios de distracción son más limitados. La organización de la familia tiene un arraiga-

miento más profundo. El padre constituye el eje de la vida económica, social y cultural. El niño conoce menos cosas, pero las conoce más a fondo, etc. En cambio, el niño de la ciudad tiene menos contacto con la naturaleza, sus fenómenos y problemas. Los horizontes de su vida se limitan al barrio —especialmente si la ciudad es grande—. Cuenta con más estímulos culturales. El sentido de vivir varía de acuerdo con una serie de factores. En su formación cultural, el niño recibe influencias variadas; ya no son sólo las familias las dominantes. Conoce más cosas, pero con menos profundidad y detalles. Cuando quiere ponerse en contacto con la naturaleza tiene que hacerlo en forma ocasional y, con frecuencia, con medios indirectos y artificiosos.

Esta diferenciación es muy importante para la obra de la escuela, porque debe ella encuadrarse a esa realidad. El aporte que se espera de la comunidad; los problemas que debe esperar la escuela que ayude el medio y en los que debe participar, deben estar en consonancia con esa realidad y con las distintas características que certifican la vida de los dos medios.

2.—Las características dominantes en cada comunidad local ejercen una enorme influencia en la educación de los niños. Las actividades frecuentes imprimen un sello característico. Las costumbres, tradiciones, religión, etc., son fuerzas que operan decisivamente en la obra educativa. Por eso es necesario tomarlas muy en cuenta para actuar sobre esa realidad y para, de acuerdo con el medio, ofrecer el aporte para la superación.

3.—La unidad de la vida para el niño del medio rural es el pueblo, la aldea, la comunidad toda. En cambio, para el de la ciudad es su barrio. Por eso, la relación social entre los componentes de la comunidad es mayor en el medio rural que en la ciudad. Este es otro elemento que la educación debe tomar en cuenta para poder contar con la ayuda de la comunidad; para considerar el radio de extensión de la obra con el medio que circunda a la escuela.

4.—En la ciudad operan una serie de factores que influyen en la formación de los niños y en su educación. Estos factores actúan en forma directa y constante en la obra educativa y, por eso, el maestro no puede prescindir de ellos. Los más importantes son:

a) Las influencias del cinematógrafo, las mismas que pueden ser beneficiosas o perjudiciales, según la clase de los espectáculos;

b) Las revistas y periódicos infantiles, tan difundidos en las ciudades de alguna consideración, ejercen también gran influencia. Por desgracia, en la generalidad de los casos, son factores negativos, debido a las historietas gráficas y más leyendas, muy bien calificadas "de gangsters".

e) La radio, aunque en menor dimensión. Por desgracia, este medio tampoco ofrece un aporte beneficioso para la educación. Salvo raros programas dedicados a los niños, la mayoría carecen de selección, de ética y de finalidad educativa.

Estos medios deben ser considerados por los maestros para trabajar con las comunidades y con las autoridades del lugar, para conseguir que se mejoren y sirvan positivamente a la educación de los niños; y

d) Los juegos infantiles y los deportes de los adultos tienen también gran influencia. Especialmente por el espíritu de imitación y por la facilidad con que el niño heroiza a las personas. Pensemos sólo lo que sucede con nuestros niños después de un campeonato de box, de foot-ball, de lucha, y convendremos que es una fuerza digna de tomarse en cuenta.



Hay también un concepto más amplio, de comunidad; es aquel que se refiere a la comunidad con un criterio nacional. Como es natural, ésta también tiene sus cualidades propias y sus influencias específicas en el campo educativo. Por ahora no nos ocupamos de ella.

Características de la comunidad ecuatoriana

1.—Los aspectos anotados en el campo general, en cuanto a la importancia, tienen su aplicación en el caso de nuestra educación: la cooperación permite llenar necesidades de las escuelas. Servir a las comunidades y que, a la vez, éstas sirvan a la escuela, son dos aspectos de importancia nacional muy valiosos, porque nuestras comunidades necesitan de mucha ayuda de parte de la escuela o de cualquier agencia culturizadora. De igual manera, la participación de las comunidades en el servicio a la escuela tiene una especial importancia porque es indispensable que todos nuestros grupos humanos sientan las obligaciones para con la escuela; urge que cambiemos el criterio equivocado de que esta función corresponde sólo al Estado y a los maestros. Las comunidades están también obligadas a ofrecer su contribución y a sentirse responsables frente a la educación.

2.—La obra de la comunidad tiene una especial significación, en particular en nuestros grupos campesinos —indígenas y montuvios—, precisamente por su retraso, por su aislamiento y por esa especie de indiferencia con que miran los problemas e intereses nacionales. Esto hemos enunciado ya.

3.—En cuanto a los niveles de la relación, los cuatro principales señalados por el profesor Kennet se ha experimentado, aunque en forma aislada y sin sistema. El “nivel común” lo encontramos, principalmente, en la obra de cierto tipo de escuela particular, con su criterio conservador y conformista, por excelencia.

El “nivel de soporte a la escuela” hemos tenido también en forma aislada. Muchas veces nuestras escuelas buscan la ayuda del medio para llenar ciertas necesidades ocasionales.

El “nivel de servicio comunal” lo encontramos en alguna escala en forma de colaboración, nuestras escuelas participan en las actividades de interés comunal. Así mismo, se consigue esta colaboración en beneficio de la escuela.

El "nivel del proceso social" lo hemos ensayado más ocasionalmente. En determinados lugares, la escuela se ha transformado en el eje de la vida comunal. Para lograr una cantonización de una parroquia; para constriuir una obra de beneficio colectivo, cuya duración ha sido de dos o tres años, las escuelas y los maestros se han vertido en el centro del movimiento y de las realizaciones.

Como es natural, esta obra última ha sido la más interesante y valiosa para el servicio a la comunidad.

4.—En cuanto a los aspectos que deben tomarse en cuenta en esta relación, tenemos también que todos ellos tienen alguna aplicación en el Ecuador. Las diferenciaciones entre las comunidades rurales y urbanas son más sencibles entre nosotros. Más aún si éstas son de indígenas. Los problemas económicos, sociales y culturales que confronta el indio hacen que se distinga casi totalmente de los demás grupos. Por esta razón es que hablamos y pedimos escuela especial para este elemento humano.

Esta misma situación está ejerciendo fuerza poderosa de diferenciación de estas comunidades, en sus costumbres, religión, vivienda, etc.

Los factores operantes en la formación del niño en el medio rural y en el urbano del Ecuador, participan de las consideraciones generales que acabamos de hacer. Con la indicación de que no todas las pequeñas ciudades cuentan con los medios y factores anotados anteriormente; y, además el gran problema que representan los programas infantiles radiales de muy mul gusto, salvo honrosos casos, como el de la Radio de la Casa de la Cultura Ecuatoriana y algunos ótros.

Realidad y necesidad

Hemos tenido ensayos de relación entre la escuela y la comunidad. Desgraciadamente, éstos se han hecho ocasionalmente y han estado dependiendo de la buena voluntad e iniciativas de los maestros. Alguna vez, cuando la vida gubernamental del Ecu-

dor ha tenido impulsos democráticos, los gobiernos y autoridades de educación se han preocupado de planificar, en forma nacional y permanente esta labor. Por desgracia, las etapas posteriores, de reacción y destrucción, se han ido contra estos esfuerzos; en unos casos por simples campañas personalistas; en otros, porque los dirigentes de la educación se han puesto —consciente o inconscientemente— al servicio de intereses patronales y confesionales retardatarios, quienes han visto en esta labor el peligro de sus intereses. La han hecho con su criterio de colonia o medioevo. Pues, por suerte, existen algunos terratenientes de tipo progresista, que al contrario, miran en estas actividades medios de elevación cultural campesina y con ello, beneficio directo para un mejor trabajo.

Dada la importancia de la labor; conociendo el nuevo sentido que va tomando la educación, para alcanzar un sentido democrático y para servir mejor a las comunidades, es conveniente que la labor social sea incorporada a los fines y medios de nuestra labor educativa. Pensamos que es hora ya de ampliar el contenido de nuestra educación, con la obra de sentido democrático, de servicio y beneficio a las comunidades. Para que esto tenga realización es indispensable una planificación oficial; se requiere orientación de los maestros en este sentido; urge la preparación de los nuevos educadores en estos campos, y, por qué no decirlo, es indispensable respaldo oficial para las labores, a fin de tener las fuerzas que surgirán para impulsar esta obra de resurgimiento y liberación de nuestras comunidades, especialmente campesinas.

Formas de evaluación en la escuela primaria

Por Hugo L. ALBORNOZ C.

El concepto de evaluación ha seguido cambiando de acuerdo con los nuevos rumbos que ha tomado la filosofía de la educación. En los tiempos pasados, los maestros no hablaban de "evaluación". Pensando en que el único objetivo de la escuela era el de "instruir", ellos sólo se preocupaban de someter a los niños a los "exámenes" memorísticos, que les dieran la medida de la cantidad de conocimientos que pudieron almacenar los alumnos, no importa si entendiéndolos o nó; ni importa si habiendo alcanzado o nó la capacidad de utilizarlos en problemas prácticos de su vida.

Estos exámenes tenían por objeto el dar calificaciones a los niños, promoverlos de grado o decidir el grupo al que debían ser asignados. El examen fiscalizaba, pero de ninguna manera pretendía descubrir las necesidades de los niños para tratar de solucionarlas; no pensaba en hallar sus debilidades para eliminarlas

con la necesaria ayuda; no se preocupaba por conocer sus puntos fuertes, para orientarlos mejor y aprovecharlos más para el servicio de los educandos.

Los exámenes —reflejo clarísimo de la escuela tradicional— consistían solamente en una serie de preguntas que los alumnos, sin mayor utilización de su inteligencia, estaban obligados a responder en forma oral o por escrito y, lo que es peor, en un ambiente de teatralidad artificiosa, delante de padres de familia y autoridades escolares.

Esta pobrísima concepción de la medida del progreso de los alumnos nos revela bien claro que, para la escuela tradicional, no era el niño la consideración primera y fundamental, sino tan sólo la necesidad de llenar un programa muerto, colmado de asuntos insustanciales y sin el menor criterio funcional.

Por eso es que el maestro moderno, si tiene un concepto más amplio de sus funciones, que el de ser mero "instructor", necesita conocer más a fondo los diferentes aspectos que constituyen el progreso de los educandos y que deben ser sometidos a cuidadosa evaluación, con propósitos de ayuda y guía. Desgraciadamente, lo que sucede entre nosotros, hasta en nuestros días, es que hay un gran número de maestros, especialmente entre los jóvenes, que tienen una visión más justa, más humana y mejor cimentada científicamente, acerca de lo que debe ser la evaluación. Sin embargo, en su trabajo escolar, para alcanzar ellos también una mejor "calificación", tienen que realizar con sus alumnos estas prácticas llamadas "exámenes", desechadas por ellos, pero impuestas por inspectores escolares que, por su desapego al estudio, creen que está todavía vigente aquello que aprendieron en su Normal, hace muchísimos años. En muchos casos, la culpa tampoco es de los inspectores escolares, ya que ellos, en definitiva, no hacen otra cosa que seguir las instrucciones emanadas de sus superiores provinciales y nacionales.

Consiste pues, en síntesis, la tragedia educativa de estas escuelas, en que trabajan sobre esta filosofía; "la escuela prepara a

los niños para que puedan rendir exámenes, en vez de trabajar con este lema "la escuela prepara a los niños para la vida".

La escuela moderna concibe a la educación como un proceso que tiene por objeto el introducir cambios en la conducta del individuo, en un sentido progresivo, con la finalidad de mejorar su situación. Esto podrá alcanzar la escuela sólo en el caso de preocuparse de que el niño, además de adquirir conocimientos necesarios y desarrollar destrezas útiles, debe desenvolver actitudes adecuadas y formas correctas de apreciación; alcanzar la indispensable adaptabilidad social; demostrar desarrollo en su salud mental y física y una sana capacidad de crítica; una mentalidad abierta al análisis sano y realístico, sea al descubrir errores, reconocer sus equivocaciones, apreciar las manifestaciones del arte y practicar las buenas maneras. Si éstos son, en general, los objetivos básicos de la educación moderna, la evaluación del progreso de los alumnos debe realizarse en función de estos objetivos.

Es preciso que tanto los maestros como los niños y los padres de familia, desarrollen un sentido de esguridad de su tarea común de modificar la conducta humana mediante la educación; pero para esto, es preciso que todos se pongan de acuerdo en este punto: ¿cuál es el tipo de conducta que se considera deseable, como resultado de los cambios que quieren introducirse en el niño, por la labor de la escuela?

Otra consideración importante que debería hacerse conciencia en todos los individuos afectados por la acción de la escuela, es que el conseguir cambios en la conducta humana, es un proceso lento que requiere de una paciente y constante guía. Sin embargo, una guía con sentido educativo, no es posible, si no se tiene acumuladas algunas evidencias de cambios de conducta, en un período más o menos largo.

Una vez determinado el tipo de cambios de conducta que deseamos introducir en nuestros alumnos mediante la obra de la educación, todavía nos quedan dos problemas por resolver: en primer lugar, existe el problema de descubrir las técnicas me-

dian­te las cuales se pueda deter­mi­nar los cam­bios que se han ope­ra­do en los niños; y, en segun­do tér­mi­no, exis­te el pro­ble­ma de orga­ni­zar un sis­te­ma de "records" o regis­tros ade­cu­a­dos para se­guir a­no­tan­do los cam­bios que se ob­ser­ven.

Los pri­me­ros es­fuer­zos para me­dir el pro­gre­so del niño fue­ron, como es na­tural, ex­pe­ri­men­ta­les y di­fi­ci­les. A prin­ci­pios del si­glo XX, un cien­tí­fi­co fran­cés lla­ma­do Binet, ideó un mé­to­do, el pri­me­ro de una se­rie de ex­pe­ri­en­cias, que in­ten­ta­ba ofe­rer un pronós­ti­co del de­sen­vol­vi­mi­en­to del niño. La lla­ma­da "esca­la 1908 de Binet", fué el co­mien­zo de los in­ten­tos para de­ter­mi­nar coo­ci­en­tes in­te­lec­tu­ales. Es­tos ex­pe­ri­men­tos ori­gi­na­ron los tests in­di­vi­du­ales y co­lec­ti­vos que ofe­recen, en cier­to gra­do, la me­di­da de la ha­bi­li­dad men­tal. Los tests men­ta­les, con to­das sus de­fi­ci­en­cias y con to­das las crí­ti­cas de que han si­do ob­je­to, sig­ni­fi­can un in­stru­men­to muy va­li­oso que da a co­no­cer al ma­es­tro la ha­bi­li­dad del niño para cier­tos tra­ba­jos es­co­la­res, es­pe­cial­men­te aque­llos en los cuales se em­plea el vo­ca­bu­la­rio.

Con el de­sar­rol­lo de los tests de in­te­ligencia, se de­sar­rol­la­ron tam­bién, mu­chos tests es­tan­dar­i­za­dos de ren­di­mi­en­to que tenían por fi­nalidad el me­dir lo que ha­bían as­i­mi­la­do los alu­mnos en los cam­pos de las di­fe­ren­tes asig­na­tu­ras. Du­ran­te mu­cho tie­mpo, los ma­es­tros tu­vie­ron fé y cre­ye­ron va­li­osos es­tos tests es­tan­dar­i­za­dos de ren­di­mi­en­to, pero hoy en día, los ma­es­tros con una men­tali­dad ver­da­deramente mo­der­na, des­con­fi­an de ellos y, ni los usan, ni me­nos a­con­se­jan su uso. Su fun­da­men­to se­ría ac­cep­ta­ble si to­dos los ma­es­tros hicie­ran el mis­mo tra­ba­jo, en es­cuelas igua­les, con niños igua­les y en co­mu­ni­da­des idénticas; como es­to, ló­gi­ca­men­te es im­po­si­ble, se deduce que, para ap­re­ciar el ren­di­mi­en­to de los es­co­la­res y, sobre to­do, su ca­pa­ci­dad para uti­li­zar en pro­ble­mas de su vida, aque­llo que ap­ren­die­ron en la es­cuela, la úni­ca me­di­da a­con­se­ja­ble para los ma­es­tros, en es­te cam­po, se­ría, ade­más de la con­stan­te ob­ser­va­ción, el uso de tests o prue­bas elabo­ra­das por ellos mis­mos; úni­ca­men­te ellos tie­nen de­re­cho a de­ter­mi­nar los asun­tos que de­ben in­cluírse en sus prue­bas, por­que

ellos saben lo que enseñaron e hicieron con sus alumnos; ellos conocen las características peculiares de los mismos y de la comunidad en la cual se halla situada su escuela.

Naturalmente, cuanto enseñan los profesores en sus escuelas y tengan como base para la elaboración de sus pruebas de evaluación, ha de consultar ciertos requerimientos mínimos que los niños deben llenar para alcanzar sus promociones en los conocimientos que deben adquirir, así como en las destrezas y habilidades que deben alcanzar; esto es lo que vendría a constituir el programa mínimo que serviría como norma general para todas las escuelas y que debería tener sus diferencias, de intensidad y de nivel, de acuerdo con las condiciones locales.

Otra consideración importante, en relación con estas pruebas, es que no se las debe considerar como acertijos o trampas para que fallen los niños, ni como instrumentos que midan únicamente la memoria; lo fundamental, lo repetimos, es que muestren la capacidad que han alcanzado los educandos para utilizar los conocimientos o las destrezas alcanzadas mediante la actividad escolar; de lo contrario, considerarán tan sólo los aspectos mecánicos del trabajo docente. Es valioso indicar, asimismo, que la calidad de estas pruebas debe ser lo más cercana a lo objetivo y por tanto, lo más alejada de lo subjetivo.

Las pruebas modernas, con las correcciones necesarias introducidas por millares de experiencias, ya no sólo tienen el carácter de medida, sino, lo que es más valioso, hacen el diagnóstico de las posibilidades del sujeto medido.

De unos veinte años a esta parte, en países donde las Ciencias de la Educación han alcanzado notables niveles de progreso, ya no se depende, para la evaluación del trabajo de los alumnos, únicamente de los tests mentales y de los de rendimiento; no es que se los considere como herramientas inútiles, sino que ahora se piensa que sirven tan sólo para medir algunos de los campos de la actividad escolar; únicamente algunos de los aspectos del progreso que, la escuela mediante, deben conquistar los escolares,

dejando al margen, otros de capital importancia para la formación de la personalidad del futuro ciudadano.

Es indispensable entonces hacer algunas consideraciones acerca de los aspectos que deben ser sometidos a evaluación, los cuales, según el sentir de los educadores modernos, son los siguientes:

1.—Existe un acuerdo general en que el niño debe mostrar un desenvolvimiento satisfactorio, en su mudarez física y mental, en relación con su edad cronológica.

2.—Los niños deben adquirir la necesaria habilidad para convivir con otras personas —niños y adultos— en variadas y diferentes situaciones.

3.—El niño debe progresar en su capacidad de afrontar problemas con mentalidad analítica, es decir, debe desarrollar su pensamiento crítico. El análisis del proceso del pensamiento es difícil y complicado, pero el maestro puede evaluarlo si observa cuidadosamente al niño en las diferentes situaciones problemáticas en que lo coloque.

4.—Los niños deben demostrar una creciente capacidad para utilizar las habilidades de trabajo exigidas por la escuela moderna, tales como:

- a) localizar y conseguir informaciones;
- b) organizar las informaciones conseguidas;
- c) presentar informes, en forma oral o por escrito, sobre los datos conseguidos;
- d) poder realizar trabajo independientemente, sin supervisión;
- e) interpretar lo que ha sido leído o realizado.

5.—El niño debe ofrecer evidencias de su creciente interés en varios campos del conocimiento y de la actividad. Debe tener, en toda circunstancia, una mentalidad abierta y afanosa por saber más y una actitud constantemente dispuesta a la actividad creadora.

6.—Finalmente, el niño debe presentar evidencias de un progreso satisfactorio y creciente en el campo de las bellas artes; no

como artista, pero como apreciador del arte y como individuo ansioso de vivir de conformidad con las normas de la estética. La evaluación de este aspecto, como la de los anteriores, se hará en función de los niveles infantiles, antes que de los niveles de los adultos. La escuela moderna ya no considera a las bellas artes como simples asignaturas, sino como "fondo común" de todas las actividades escolares.

Los estudios realizados sobre prácticas modernas de evaluación, han demostrado que los programas escolares deben ser flexibles y tener un carácter permanentemente experimental, de acuerdo con lo que, cada período anual o de varios años, nos vaya indicando a través de la evaluación, concebida en la forma que queda explicada.

Entre los muchos medios de que pueden valerse los maestros para evaluar el progreso de sus alumnos, podríamos sugerir, sea siquiera en forma lijera, los siguientes: llevar registros de las observaciones realizadas; preparar cuestionarios sobre asuntos específicos; asignar tareas especiales a los alumnos; observar las reacciones de los escolares frente a situaciones nuevas y problemáticas presentadas en la escuela o fuera de ella; sostener entrevistas tanto con los alumnos, como con sus padres, los otros maestros de la escuela y los compañeros de clase; estudiar los diarios o memorias; observar las reacciones en los juegos, excursiones y más actividades sociales; interpretar con criterio científico los dibujos y las composiciones; llevar un cuidadoso registro de los informes médicos y, en general, del estado de salud de los niños; observar la clase de libros que son leídos con mayor frecuencia e interés. Todo esto debe anotarse escrupulosamente y, con los materiales así recogidos, se organizará, para cada niño, un archivo que debe ser cuidadosamente llevado y estudiado y que será la mejor referencia para apreciar el rendimiento de los alumnos.

El trabajo de evaluación, en todo caso, se procurará que sea cooperativo y no producto únicamente del juicio y las observacio-

nes del maestro; los mismos niños; los otros maestros y los padres de familia, pueden y deben participar en él.

No hay un momento o un período especial en el año escolar para la evaluación; evaluar es un proceso continuo que el maestro debe realizar a cada momento, todos los días.

Otra de las características de la moderna evaluación, es que sus resultados deben ser descriptivos, a fin de que tenga significación para cualquier persona, aunque no conozca de la profesión docente. Los símbolos, los números o las simples palabras tales como "bueno", "mediano" o "superior", nada significan; nada sugieren.

En íntima relación con el problema que venimos estudiando, se presenta el que se refiere a las promociones de los alumnos; en la escuela tradicional, no había más punto de referencia que el resultado de un momento de nerviosidad y de buena o mala suerte, llamado examen final, con todos los caracteres de farsa y teatralidad. En esta exposición, si bien no podemos enfocar con toda la extensión que quisiéramos el problema de las promociones, podemos por lo menos dejar apuntada la idea de que el maestro estará en condiciones de promover a sus alumnos, con un criterio más racional, más justo y más científico, si toma como base para ello, las formas de evaluación que dejamos analizadas .

La actividad como principio y orientación de la vida escolar

Por Luis F. TORRES.

I

Es indiscutible que existe en nuestros días un gran fervor por todo cuanto se relaciona con los problemas de la nueva educación. De algunos años a esta parte, una profunda inquietud, proyectada hacia la investigación y el estudio, alienta en el espíritu de la mayoría de los maestros ecuatorianos.

Como en todas partes, como en todas las actividades espirituales, la inquietud pedagógica, es decir, el afán de renovación, ha partido de una élite, de un sector de intelectuales que han dado el impulso a la reforma educacional.

Poco a poco los afanes de mejoramiento de la escuela, el interés por un mayor conocimiento de las disciplinas pedagógicas, por el planteamiento y confrontación de las cuestiones educativas, que

surgen a cada paso tan complejas y numerosas, pasaron a ser patrimonio no sólo de los maestros que actúan en las ciudades —en donde seguramente hay mayores facilidades para la preparación intelectual—, sino también de los maestros que laboran en los campos en donde, sin duda alguna, obran factores más propicios para el estudio de la realidad y los factores terrígenos del medio.

De ahí que la compenetración, la colaboración y la solidaridad entre los trabajadores de la enseñanza de los centros urbanos —que tienen sus necesidades y exigencias peculiares—, y aquéllos de las poblaciones rurales —que tienen también las suyas—, han de ser condición indispensable para realizar una obra educativa de conjunto, de eficacia y esencialmente nacional.

Si se hiciera un examen relativo a la manera cómo las nuevas corrientes educacionales han ido penetrando en nuestro ambiente y se han difundido y adquirido raigambre en la conciencia del magisterio, habría que reconocer que en gran parte ello se debe a la fuerza incontrastable que llevan en sí mismas las ideas, a la inquietud renovadora que agita, en esta hora, al mundo y a la que no puede ningún país sustraerse, sin peligro de quedar rezagado en la marcha progresiva.

Las autoridades educacionales, precisa reconocerlo, han realizado, por su parte, de tiempo en tiempo, empeños tendientes a remozar la escuela y a vitalizar la enseñanza. Lo que acaso ha faltado es mayor conexión en la labor oficial, más lógica y más sistema en los procedimientos, mayor control y mayor vigilancia en la aplicación de sus regulaciones. Frecuentemente, los mejores propósitos gubernativos no han pasado de la mera enunciación, si es que la realidad, con la elocuencia de los hechos, no se ha encargado de demostrar la inconsistencia o vanidad de los propósitos.

Este fenómeno de desconcierto y desorientación oficial ha obedecido generalmente a nuestra deleznable política que no ha dejado de afectar, de una u otra manera, a las labores técnicas

del departamento educativo. Y se ha roto la unidad de la obra. Y nuevos intentos y nuevos planes, en cada sucesión ministerial, no han contado ni con el tiempo, ni con las condiciones favorables para cristalizarse, con firmeza, en una acción concreta y sólida.

Los gobernantes, los estadistas modernos no pueden sustraerse a su misión primordial: dar el más vigoroso empuje a los aspectos de la educación popular. Todos los países que aspiran a presentarse en el concierto internacional con fuerza, con personalidad, con solvencia intelectual, han de consignar, en sus programas de gobierno, la reforma educativa, inspirada en los modernos principios y en las urgencias de esta hora. Y precisa que el sentido político se armonice con las aspiraciones y requerimientos de las masas. De ahí la importancia de que los gobiernos encarnen fielmente el alma y los intereses de los pueblos. Y tal es la razón primordial de ser de la democracia.

Opinamos, por consiguiente, que la renovación política tiene que coincidir con la renovación pedagógica. Poco o nada alcanzarían los gobernantes si no llegaren hasta el corazón de la escuela, si no comprendiesen los anhelos del maestro, si no procurasen auspiciar la función educadora, vigilando que tenga unidad, que sea integral, que esté a tono con el medio, con las circunstancias, con las características de las diferentes regiones que integran la nación, y cuidando, sobre todo, de que la acción educadora, desde la escuela a la universidad, guarde el necesario ritmo con las tendencias, con los requerimientos de los nuevos tiempos, a fin de que el alumno de hoy —ciudadano de mañana—, no sea víctima del desequilibrio ético que ha de producirse como consecuencia de la falta de armonía entre la cultura del espíritu y los progresos, cada vez más vestiginosos, de la técnica.

A esa armonización del espíritu con los avances del siglo deberían aspirar las nuevas orientaciones educativas. Así entendemos el nuevo concepto de educación. Y quisiéramos que sus pasos se encaminaran a conseguir no solamente el engrandecimiento de cada país, sino también a crear el ambiente propicio para la inteligencia y la paz universal.

II

Puede afirmarse que en la base de toda actitud pedagógica contemporánea se encuentra el principio de la **actividad**, y entronizar la **escuela activa** constituye el **desideratum** de cuantos aspiran a cambiar la faz de la docencia, afectada generalmente de inercia, de pasividad y de dogmatismo. Fué sin duda el pedagogo alemán Kerschensteiner quien tuvo la visión, a principios de nuestro siglo, de orientar la enseñanza por caminos pragmáticos, según lo puntualizaba en su célebre conferencia "La escuela del futuro como escuela del trabajo". Y la "escuela del trabajo", la **Arbeitschule**, fué ondeada como bandera de reforma.

Pero la buena fortuna y difusión que ha alcanzado la expresión **escuela activa** suele atribuírse al ilustre Profesor suizo Pedro Bovet, cuyo talento, profundos conocimientos y versación pedagógica nos fué dado apreciar personalmente en las aulas del Instituto "Juan Jacobo Rousseau" en Ginebra. En un artículo del "Intermediario de los Educadores", correspondiente a diciembre de 1919, escribe Bovet: "En la escuela que considera al alumno como un organismo **activo**, en la **escuela activa** —como decimos abreviadamente—, todo ha cambiado".

Y fué el Profesor Ferrière, otro notable educador suizo, quien se constituyó en pregonero de la escuela activa, y recorrió Europa y la América Latina, y tocó en nuestro país, en prédica fervorosa de las nuevas doctrinas pedagógicas. Y no hay duda que la simiente dejada en 1930 se ha trocado, en el transcurso de cuatro lustros, en excelentes frutos. Si las realizaciones no han sido perfectas; si han faltado los recursos económicos para convertir en hechos los principios educativos universalmente aceptados y reconocidos como los mejores; si todavía quedan rezagos de la escuela antigua y la enseñanza particular se resiente de muchos prejuicios y se mantiene, en pocos casos, al margen del espíritu científico de la didáctica, hay que reconocer que flota en el ambiente ecuatoriano un afán por enmendar errores y por señalar la pauta

que ha de seguir la obra escolar para alcanzar el predicamento de **activa y progresista**. A este respecto, hemos leído con satisfacción los conceptos consignados en la última Memoria Ministerial, en que se anotan vacíos, a la par que las necesarias rectificaciones. Hélos aquí transcritos:

“Las escuelas que alfabetizan y enseñan a recitar normas de comportamiento social y a memorizar nociones de muchas materias de enseñanza están lejos de cumplir su deber de impartir una verdadera educación. Tienen las nuevas escuelas que afirmarse en las prácticas de vida misma para cambiar hábitos malsanos; que poner en juego una serie de estímulos de todo orden para influir sobre la población infantil; que interesarse en la higiene y sanidad de los medios rurales; que ayudar al mejoramiento de la producción y de la vida económica en general, para salvar a los hombres de la explotación de su trabajo, enseñándoles a gastar y a producir en términos que eleven la dignidad de la persona humana; que obtener la ayuda coordinada de otros de la organización administrativa, inclusive del servicio militar. De la totalidad de esos influjos coordinados podrá esperarse una vida más higiénica y saludable; un sistema de producción y de relaciones más humanas y más justas en los medios rurales. El aprendizaje de este nuevo tipo de escuela sería estimulado permanentemente por necesidades vitales y resolvería los intereses del educando y de la sociedad en que vive. Los nuevos conocimientos y los nuevos hábitos adquiridos en la escuela se integran en la personalidad, y no son sólo contenidos para la memoria. Como cumplen el funcionalismo biológico de todo verdadero aprendizaje, no se olvidan, crean nuevas necesidades y mayor tensión espiritual, que impulsa constante y sistemáticamente a los hombres a progresar en sentido personal y a trabajar en favor de la sociedad en que viven”.

Evidentemente, la pedagogía de nuestros tiempos tiene que verificarse en función social. Y ya no es dable concebir una educación aislada, individualista que fomenta los apetitos egoístas

con grave perjuicio de los intereses de la comunidad. La educación actual tiene que ser, pues, eminentemente sociológica, si se aspira a la transformación de los pueblos, acorde con la palpitación del espíritu que informa a los nuevos tiempos. De ahí que la función educativa es en la actualidad la más compleja y la más grávida de responsabilidades.

III

Conviene puntualizar más aún la esencia misma de la **escuela activa**, modalidad que, si no se asienta sobre bases verdaderamente científicas, puede inducir, en su aplicación, a graves y perjudiciales errores.

Con acierto se ha afirmado que autoridades competentes en la materia que la **escuela activa** constituye un movimiento de reacción contra lo que subsiste de medioeval en la enseñanza, contra el formalismo, contra la costumbre de aislarse de la vida, contra la incomprensión radical de lo que forma la naturaleza del niño. En este sentido, la **escuela activa** no es antintelectual sino antintelectualista, esto es, que es opuesta a la tendencia de otorgar al intelecto un lugar demasiado preponderante con perjuicio del sentimiento y de la actividad. El memorismo y el verbalismo, tan añorado por los tradicionalistas, formaron el orgullo y blasón de la escuela clásica. Y la inmovilidad, y la pasividad, y la servidumbre a la noción ingerida, verdadera o falsa, fueron las características de esa escuela. Y contra esa escuela dio la voz de alarma uno de los grandes reformadores de la educación nacional, Leonidas García, quien años ha señalaba esas dolencias, en los siguientes términos:

“La disciplina en vigor, sujeta a los alumnos a la inmovilidad en sus asientos, a permanecer horas de horas dentro del aula intoxicada; a guardar forzado, cruel silencio, en tan largo tiempo; a mantenerse cruzados de brazos, en perpetua actitud espectante, mientras el maestro, a veces provisto de zurriago, derrama su sa-

ber, en forma de explicaciones pesadamente concebidas y enunciadas, con el fin de que el pasivo discípulo las repita una y otra vez, como primero, segundo o centésimo ensayo para los triunfos en el examen de fin de año. Y si la escuela produce o revende textos de enseñanza, la tarea es más fácil pero mayormente mecánica; es más monótona porque reduce toda la actividad escolar a la repetición automática del contenido inerte del libro, inerte porque el niño no puede darle vida mediante la asimilación y la apropiación que son obra de la comprensión previa”.

Estas pinceladas del ilustre educador ecuatoriano pintan con justeza y patetismo la realidad de muchas de nuestras escuelas, así oficiales como particulares, en cuyas aulas no han penetrado los aires de reforma. Por fortuna, los nuevos postulados pedagógicos van destruyendo, como la luz solar, los densos nubarrones del atraso y del prejuicio.

Por cierto, la pedagogía activa o funcional ha tenido, como todas las ciencias, sus precursores, que señalaron nuevas rutas, guiados por su genial intuición. Montaigne, Locke, Juan Jacobo Rousseau, tanto como Pestalozzi, Froebel, Fichte comprendieron a la infancia, se percataron del proceso de su desarrollo y preconizaron la necesidad de auscultar las manifestaciones e intereses de cada etapa evolutiva. Y al parangonar al hombre con una planta, dedujeron la elemental conclusión, aunque entonces incomprendida, de que no era dable forzar su crecimiento. La Biología y la Psicología, que tan grandes progresos han alcanzado en nuestro tiempo, no han hecho sino confirmar aquella verdad sencilla, en la que tiene que basarse toda obra educativa: respeto a la infancia, respeto a sus intereses, atención a sus imperativos. Este miramiento hacia la infancia condujo sin duda a Stanley Hall a esta aseveración: “Para llegar a ser un buen civilizado es menester haber sido, cuando niño, un buen salvaje”.

Según la ley de la autonomía funcional, **el niño no es, considerado en sí, un ser imperfecto: es un ser adaptado a las circuns-**

tancias que le son propias; su actividad mental está adaptada a sus necesidades, y su vida mental constituye una unidad.

Grave error de la pedagogía tradicional ha sido comparar el psiquismo del niño con el psiquismo del adulto. De ese error nació la creencia de que el niño es un ser imperfecto, un ser incompleto, que debemos apresurarnos a completarle con el atiborramiento de enseñanzas. De ahí los programas recargados, los horarios densos, el enciclopedismo abrumador que en escuelas y colegios produce en los alumnos fatiga mental, hastío cuando no aversión al aprendizaje.

Desde el punto de vista biológico y funcional, el niño no es, pues, un ser imperfecto. Y si en cada una de las etapas de desarrollo un ser constituye una unidad funcional, es evidente que el niño, el joven tiene **autonomía funcional**. Por consiguiente, hay que respetar esas etapas, hay que estimular el libre desenvolvimiento dentro de cada una de ellas y, conforme lo reclama la escuela pragmático-biológica, hay que suscitar la actividad infantil, sin apresurar el cultivo de procesos mentales cuya presencia supone ciertas experiencias que el niño no se halla todavía en condiciones de adquirir. Porque se han desconocido estos principios, o no se los ha sabido aplicar, se explica que en la escuela clásica, desde los primeros años escolares, se haya tratado de enseñar reglas gramaticales; principios matemáticos o preceptos de moral mediante fórmulas, definiciones o máximas abstrusas.

IV

Lorenzo Luzuriaga es, a nuestro juicio, uno de los más claros y acertados exégetas de la escuela activa entre los reformadores españoles. Según él, la **escuela activa** es aquélla en que predomina la actividad, y como ésta se revela en el niño, como en el hombre, bajo las manifestaciones del juego y del trabajo, podríamos definir la "escuela activa" como la "escuela del juego y del

trabajo". Para Dewey, representa la "comunidad embrionaria", y por tanto, tal escuela deberá comprender las mismas actividades sociales que la comunidad humana.

Según Luzuriaga, las dos manifestaciones de la actividad —juego y trabajo—, no se diferencian por su carácter utilitario o desinteresado, por el placer o por el esfuerzo que representa, o por la libertad o por la coacción que con él se realicen. Pues el trabajo puede ser tan desinteresado, tan placentero y tan espontáneo como el juego. La diferencia entre el juego y el trabajo está en el carácter creador y productivo del trabajo. Todo verdadero trabajo crea algo, tiene un producto; mientras que el juego es una actividad en sí, una actividad que no deja el menor rastro tras ella una vez realizado. El trabajo improductivo no es un trabajo, añade; es una carga, un castigo. Ahora bien; existe un trabajo libre y un trabajo impuesto; éste es el trabajo del esclavo; aquél, del señor: el del artista, del artífice, del artesano y del científico. Acaso el problema social de nuestro tiempo consista —afirma—, en transformar el trabajo del esclavo, que realiza la mayoría de los hombres, en trabajo de señor, que sólo llevan a cabo unos pocos afortunados; es decir, en solidarizar a cada hombre con su trabajo.

Así, pues, según esta exégesis, la escuela activa tiene dos aspectos esenciales: uno, psicológico, basado en la tendencia al movimiento del niño. La psicología moderna acentúa cada vez la importancia de las tendencias e impulsos de la vida infantil, y de ellas acaso la primera y fundamental es la tendencia a la actividad que se revela originariamente en el movimiento corporal. En el niño es esencial la acción, más que la percepción, la reflexión o el sentimiento. Y el proceso de la educación ha de partir de esta vida activa, instintiva o volitiva, consciente o inconsciente, como base de toda su labor. El otro aspecto de la **escuela activa** es el sociológico, enfatiza Luzuriaga. Y se apoya en la idea de que la sociedad es ante todo una comunidad de trabajo, en la que cada hombre tiene una función que realizar. Para cumplir esta mi-

sión, el hombre necesita una preparación especial, al principio general, indiferenciada, y luego concretada en la formación profesional.

Ahora bien —se pregunta cómo satisface la escuela activa estas necesidades? Cuáles son sus caracteres y medios? En primer lugar, hay que tener en cuenta que no toda actividad es educadora. No lo es, efectivamente, la actividad impuesta al alumno, extrínseca a él, sino la que se basa en sus necesidades e intereses, y surge de un modo espontáneo y libre. El instinto constructivo del niño, su espíritu de curiosidad e investigación, su afán de clasificación y ordenación, su tendencia a la expresión, dibujo, juego, deben ser, por lo tanto, los fundamentos de la actividad escolar, más que los programas y los horarios, o la recepción pasiva de la enseñanza.

Para que una actividad sea realmente educadora —prosigue— tiene que ser llevada a término y realizada con la mayor perfección posible. El quehacer estéril, el mariposeo, la ocupación emprendida y luego abandonada; la obra realizada precipitadamente, el desorden, el “salir del paso”, no son propiamente actividades educadoras. Para que lo sean, las ocupaciones han de tener estabilidad, persistencia y perfección necesarias; tienen que despertar firmemente el interés del niño y ser realizadas por éste de un modo autónomo, es decir, tienen que ser la obra de la propia individualidad.

Toda actividad —apunta Luzuriaga—, además de las destrezas y técnicas que requiere, debe situarse en un ambiente real. Es decir, ha de aparecer como algo no artificiosamente creado en la escuela, sino como manifestación de las necesidades y ocupaciones de la vida social, del ambiente en que vive el niño en su casa, en su barrio, en su pueblo. Sólo así concederá éste valor positivo a la actividad que realiza, y tendrá, consiguientemente, interés para él. Como principio general la actividad ha de ser puesta en la base de toda la vida escolar. Todas las materias escolares han de tener como fundamento la propia actividad del alumno, su ac-

tividad creadora y espontánea o sugerida, pero no impuesta ni cristalizada. Y no sólo en las materias del programa escolar, sino en la organización total de la escuela.

V

Sobre estos principios cardinales de la actividad, como expresión esencial de la vida psíquica, que en los alumnos se revela con pujanza, están fundados los diferentes métodos, sistemas y ensayos pedagógicos que han cobrado gran predicamento, así en Europa como en América. Aplicación de esas normas son los denominados Método Decroly, Plan Dalton, Sistema de Winnetka, Plan Jena, Método Cousinet, Método Dalton, Sistema de Winnetka, Plan jos, Ensayos de Clemente Estable, Unidades de Trabajo y varios otros que, con mayor o menor éxito, se ensayan con curiosidad por los educadores contemporáneos. Singularmente, en los últimos tiempos, estas inquietudes pedagógicas han conducido a la investigación a destacados educadores Norteamericanos, tales como Dewey, Kilpatrick, Carleton Washburne, Helen Parkurst que con sus experiencias y doctrinas han enriquecido el mundo científico, suministrando a la educación una base filosófica, que armoniza con la marcha de la sociedad contemporánea.

Y para que se aprecie, de una manera más concreta, cómo se entienden y realizan los principios de la enseñanza activa en los Estados Unidos, consignaremos aquí algunos aspectos que han sido resumidos por Borgeson en la Revista **Progressive Education** de New York, que pueden servir para la estructuración de los programas.

Primeramente, figura la **autodirección responsable** por parte del que aprende, y que debe operar reflexivamente en experiencias continuas. Para que un programa activo pueda ser aplicado con éxito, ha de ser esencialmente una **empresa de grupo**, es-

to es, una situación que suponga un esfuerzo colectivo, una acción cooperativa, una división de trabajo y una finalidad común.

Desde un ángulo psicológico, un programa activo tiene que moverse independientemente de las divisiones tradicionales de las asignaturas, esto es, debe tener el sentido de una experiencia y debe constituir una **realidad de propósito** y una **enseñanza experimental** para el alumno.

Otra característica ha de consistir en la acción del **guía-maestro**, diferente del maestro meramente **docente**. El contenido y sucesión de las actividades han de surgir, bajo el guía-maestro, del proceso mismo de la experiencia. El éxito ha de estar en relación con las sugestiones provenientes del alumno.

Otro requisito ha de ser la **integración**. Una unidad de enseñanza en un programa activo supone el desenvolvimiento de una fase de vida humana, de suerte que la habilidad del alumno asegure información sobre ella, organizada en armonía con el problema en que está interesado. El programa activo aspira así a **integrar** las propias experiencias del alumno.

Elemento esencial es también la **vitalización**. El programa proporcionará al alumno una serie de unidades de enseñanza que se orienten progresivamente hacia problemas típicos de la vida. Actividades vitales para los escolares son las experiencias personales de ellos que suponen responsabilidad, reclaman decisiones, dirigen actividades y aseguran el placer del escolar.

Factor primordial del programa activo es la **libertad**. Por cierto, ha de entenderse por libertad no la mera ausencia de restricción, ni mucho menos el relajo. Quiere decir oportunidad para ejercer una autodirección responsable y reflexiva dentro de los límites de la propia capacidad.

El programa activo ha de singularizarse por el **interés**. Si no hay interés, no puede esperarse un esfuerzo inteligente. Sin embargo no es aquél el único criterio para apreciar el valor de un programa activo. Lo determinan también la experiencia y el éxito social. La **libertad** y el **interés** son los resortes de la actividad

creadora, aspiración fundamental de un programa activo.

Todo programa activo ha de caracterizarse por la **indagación** y la **investigación**. Gracias al planteamiento de problemas, adquieren los alumnos una actitud positiva y constructiva respecto de la vida. Lejos de detenerse, éste es un proceso que va siempre in crescendo. El hombre amante de la sabiduría cuanto más conoce más anhela conocer. Y la escuela activa debe tender a despertar y afirmar este afortunado apetito insaciable.

La **variedad de experiencias** para el individuo, dentro de un grupo, es también de lo más importante. Estas experiencias pueden ser intelectuales, sociales, constructivas, creadoras y estéticas. De ahí que la **pluralidad de temas y materias** sea igualmente esencial. Y lo son también la **individualización** y la **socialización**.

Por fin, es factor decisivo el **educador de recursos**. El buen éxito de un programa de formación activa dependerá, en gran parte, de que el profesor esté dotado de ciertas cualidades, tales como un amplio campo de conocimientos, una comprensión inteligente del medio social y físico, un ponderado sentido de los valores y una sensibilidad para captar los intereses y posibilidades de los alumnos.

Como se ve, compleja y delicada es la tarea educativa que debe estar ajustada a los principios científicos de la Psicología infantil y de la adolescencia. Solamente quienes están familiarizados con ella pueden sortear con éxito las dificultades que ofrece, a cada paso, la docencia, y pueden resolver acertadamente los problemas que surgen en la vida del aula.

Por nuestra parte, evocando las enseñanzas de nuestros sabientes Maestros del Instituto Rousseau de Ginebra, singularmente del Profesor Bovet, vamos a señalar algunas normas que convendría tener presentes cuando se trate de la formulación de programas en consonancia con las exigencias de la **Escuela Activa**.

VI

Ante todo, cabe preguntarse qué es un programa? En líneas generales, un programa es un plan, un esquema trazado de antemano y al que ha de ceñirse el trabajo consignado en el horario. Desde este punto de vista, se puede distinguir:

1.—Un programa de **conocimientos** que señala, en forma concreta, las materias que deben aprenderse, y que deben estar distribuidas en unidades didácticas y en períodos.

2.—Un programa de **técnicas** que determina las actividades que se desea que el alumno llegue a ejecutar con rapidez y precisión. Si el programa de conocimientos concreta los hechos, las nociones que el alumno debe **saber**, el programa de **técnicas** se refiere a lo que debe **saber hacer**. Por ejemplo, reconocer una ruina incásica, efectuar una operación aritmética, clasificar una planta, encontrar una palabra sinónima, etc.

3.—Un programa de **intereses**, esto es, en qué sentido habrá que interesar al alumno, cómo lograr interesarle por determinada asignatura, aun por aquéllas para las cuales, a primera vista, no demuestra mayor capacidad o afición.

La formulación de un programa deberá estar en conexión estrecha con el método de enseñanza. Componer un programa en términos de **conocimientos** implica —como quiera que en definitiva se desea que el alumno aprenda tales cosas—, la repetición del asunto y constantes asociaciones, con el fin de grabar y asegurar los recuerdos, la reproducción de los conceptos. Para poseer las **técnicas**, es indispensable un ejercicio progresivo hasta alcanzar seguridad y destreza.

Si se aspira, por ejemplo, a interesar a los alumnos por la historia, no será suficiente hacer memorizar nombres, datos y fechas. Precisa que haya un sentimiento de entusiasmo, emoción e interés. Quién no recuerda del profesor que supo encender una afición permanente, uno como fuego sagrado por tal o cual materia de aprendizaje? Sólo una actitud docente semejante es ca-

paz de poner en juego toda la riqueza espiritual de los alumnos.

Pero los programas de **conocimientos**, de **técnicas** y de **intereses** guardan estrecha relación entre sí. Una técnica cualquiera supone conocimientos. Para trazar un mapa con escalas hay que saber cómo se las amplía o reduce. El programa de intereses supone el conocimiento y la técnica? Ciertamente, es menester que se posean nociones sobre literatura para apreciar la belleza literaria; pero no es indispensable saber escribir una comedia para gustar y valorar una obra teatral. La afición por la música puede sentirse mucho antes de tener conocimientos acerca de ella. Así, pues, el programa de intereses no consistirá en conocimientos extensos, profundos, integrales. Basta con que se intensifiquen ciertos puntos. El interés por la geografía puede surgir del estudio de una circunscripción determinada, para luego abarcar otros aspectos y lugares.

No podrán clasificarse las diferentes reformas escolares de acuerdo con la manera de formular los programas? En realidad, los programas no pueden ser exclusivos. Sus formas de composición varían. Dentro de las escuelas nuevas, podrían distinguirse los siguientes tipos:

Las escuelas en las cuales se procura, ante todo, seguir los intereses del alumno. Tales son esencialmente las activas. En otras, los intereses no son el fin, sino el medio para la adquisición de los conocimientos y las técnicas. Otras en las cuales la organización y marcha escolar se ciñen únicamente a los métodos activos. Y finalmente, puede hablarse de un tipo intermediario: aquellas en que los conocimientos y las técnicas constituyen un programa mínimo, en tanto que el desarrollo de los intereses es tenido en cuenta en un programa especial de ampliación y desenvolvimiento. Tal distinción depende de las diferencias relativas a la organización del trabajo y al número de horas.

Esta distinción entre un programa mínimo de conocimientos y de técnicas que determina de una manera precisa las nociones indispensables, y un programa de desarrollo más flexible que per-

mite al profesor actuar de conformidad con los intereses de los alumnos, es una distinción que va acentuándose cada vez más. Tal es la norma que se sigue en el Sistema de Winnetka. Tratándose de los conocimientos y las técnicas la enseñanza es individual. El trabajo colectivo es de rendimiento insuficiente cuando se trata de cálculos o de lenguaje, materias que deben estudiarse individualmente. Cada alumno recibe un plan de trabajo preciso, como suele hacerse en el trabajo de laboratorio. Durante una parte del tiempo se entregan a tales estudios, bajo la dirección del profesor. Mediante un sistema de control, semejante al de los exámenes, se apreciará si el alumno está o no en capacidad de pasar a la etapa subsiguiente. El trabajo tiene que estar arreglado y orientado de tal manera que el alumno no pueda abandonar una disciplina para ejercitarse en otras tareas de carácter individual. Esta organización ha permitido ganar un tiempo considerable, de modo que las horas de la tarde han podido consagrarse a una actividad social: investigaciones en común, reuniones, asambleas, actividades manuales, representaciones teatrales, trabajos de jardinería, etc.

Por qué razones se han formulado generalmente los programas atendiendo únicamente a los conocimientos y a las técnicas? Una de las principales razones ha sido que es más fácil controlar esta adquisición que cuando se trata de valorar intereses. Por ejemplo, en Geografía podrá apreciarse lo "adquirido", lo "aprendido", por medio de preguntas precisas, mediante ejercicios prácticos, como dibujar un mapa, llenar un croquis. Empero, para darse cuenta del desarrollo de los intereses del alumno, hay que recurrir a otros modos.

Al estudiar un tema nuevo, debe apreciarse el grado de curiosidad que despierta en los alumnos. Si se narra un viaje, hay que constatar las reacciones que en ellos se operan por las preguntas que ellos hacen. Trátase, pues, de una valoración cualitativa, mucho más compleja y sutil que una medida cuantitativa. Es esto posible? Perfectamente puede el profesor darse cuenta en el

trato diario con los alumnos de su vivacidad de espíritu, de sus emociones, de sus aficiones, de sus aptitudes, de sus intereses.

Conviene recordar la interesante experiencia realizada por Collings, director de un grupo escolar de Estados Unidos. Consistió en comparar dos grupos de clases de medios semejantes. Al comienzo de la experiencia se había señalado para cada grupo el número de lecturas personales, los suscriptores a periódicos o revistas, los aficionados a la música, etc. Por el tiempo de cuatro años se procuró estimular en uno de los grupos los intereses infantiles, a la vez que orientar sus preocupaciones de índole social. En el otro grupo del experimento, tomando los elementos fijados en sus comienzos, fueron notoriamente claros. El primer grupo demostró superioridad en todo sentido: en la afición y selección de las lecturas, en el gusto por la música y por la vida social, en los hábitos de higiene y de economía. Y aún en las relaciones de los padres de los alumnos de dicho grupo con la escuela, en el sentido de que se interesaron por sus diferentes actividades y trabajos, fueron mucho más relevantes. Es innegable que cuando se sirve a los intereses de los alumnos, se estimula también el interés de los padres, y se logra una más eficaz participación del hogar en la marcha educativa.

De estas observaciones se puede llegar a la conclusión de que es indispensable que a propósito de las diferentes ramas de enseñanza, tenga muy en cuenta el profesor no únicamente los problemas referentes a los conocimientos y a las técnicas, sino también a los intereses. En qué sentido se propone interesar a los alumnos? Cómo podrá conseguirlo? La concurrencia y coordinación de los diferentes recursos que proporciona la pedagogía científica podrán satisfacer estos interrogantes y conducir a la exitosa aplicación de la escuela activa.

La actividad en el aula

Por María L. SALGADO de CARBO.

Cuando hablamos de mejorar los procedimientos educativos, necesariamente tenemos que hablar de **actividad**. Mas, como el término se presta para diversas interpretaciones y puede, por lo mismo, llevar al maestro a cometer errores pedagógicos, he querido hacer hincapié, por esta vez, acerca de cómo se debe entender lo que es actividad en las prácticas de la educación moderna.

Actividad no es solamente moverse de un lado a otro o agitarse sin ninguna finalidad. Esto, en el aula, provoca el desorden, la confusión. La actividad del niño es un medio para alcanzar un propósito definido. Lo que él hace, la forma cómo se mueve, su ir y venir tienen una intención, una finalidad hacia donde va, venciendo todo obstáculo. No solamente hay actividad física, hay, también, actividad mental con similares aspiraciones. La actividad, así pues, tiene que ser considerada en relación con los objetivos o propósitos que persigue; de ahí que, mientras más valiosos sean éstos, tanto más valiosa y significativa es la actividad.

Quien se prepara para la función docente necesariamente tiene que conocer cómo se manifiesta en los escolares este anhelo imperativo de actividad y debe saber cómo encararlo y orientarlo, respetando los fundamentos biológicos y psicológicos sobre los que se levanta infatigable e irreductible, copando y absorbiendo todas las horas de la vigilia infantil.

Partiendo de observaciones sencillas realizadas mediante un cuestionario para recoger datos acerca de la actividad del niño entre los tres y catorce años, he llegado a las siguientes conclusiones:

1.—Actividad física:

a) Desde el Jardín de Infantes hasta el Sexto Grado de la Escuela Primaria, la actividad física se manifiesta, espontáneamente, en múltiples formas en el aula: levantarse, saltar, agacharse, trepar sobre los asientos, cambiar de posición, reír, hablar, gritar, halarse, empujar, llevar los objetos a la boca, abrir y cerrar libros y cuadernos, rayar, garabatear, jugar con los objetos que tienen en la mano, zapatear, etc.

Esta actividad física constituye uno de los aspectos importantes en el desenvolvimiento del niño. El maestro no puede ni debe pasar desapercibido ante esta expresión natural de la infancia. Esta motricidad hay que comprenderla en su verdadero significado, analizando su origen, y no tomarla como un problema disciplinario que hay que hacerlo desaparecer a toda costa, ni menos confundirla con la actividad educativa que vitaliza las prácticas de la educación moderna. El maestro debe utilizar esa energía, presentando actividades educativas en vez de someter al niño a la simple recepción verbal. Cuando no se la utiliza con fines educativos, esa actividad es sólo una vía de escape, no así cuando la utilizamos en beneficio del desenvolvimiento del niño.

Cuál es el origen de esta actividad física, de esta motricidad

inagotable? Esta pregunta debemos hacérsela con frecuencia los maestros cuando los problemas de aprendizaje o de disciplina dejan la nota amarga en el espíritu; cuando surge la impresión del fracaso como maestros; cuando el despecho de sentirse inútiles frente al niño hace reaccionar con gritos, amenazas o castigos. Porque, si hemos de ser sinceros, todos habremos hecho alguna vez un alto doloroso en la jornada cuando nuestra despreocupación docente hizo un día bostezar de cansancio y de fastidio a nuestros niños o cuando los vimos irrumpir incontenibles en un alboroto inusitado.

El niño es un sér en crecimiento, es un sér en desarrollo. El crecimiento es dinámico, es una constante interacción con el ambiente; el sér vivo jamás puede permanecer pasivo; la pasividad sería un acto de violencia para su impulso de crecimiento. La actividad, por lo tanto, obedece a una fuerza del desenvolvimiento y al intercambio con el ambiente. La energía tiene que utilizarse con alguna forma de movimiento o actividad, por esto no podemos, no debemos tratar de inmovilizar al niño, lo importante es orientar esa energía provechosamente. A través de toda la edad escolar el niño está en período de crecimiento; es inútil querer hacer de él un elemento pasivo. El niño necesita actividad y movimiento para desenvolverse, si no actuara no tendría oportunidad de ejercitar sus destrezas para servirse de ellas en la vida. Mientras más activo y enérgico es un niño, tanto más podemos afirmar que tiene buena salud. Los niños débiles, los mal nutridos, los enfermos, son menos ágiles, menos dinámicos, menos activos.

b).—La actividad física es mucho más intensa y constante en los niños de tres a siete años.

Esto, también, tiene su explicación: el crecimiento tiene sus etapas de intensidad. Hay períodos de crisis que se suceden a otros de crecimiento lento, cuyas consecuencias repercuten, naturalmente, en la dinamicidad de los escolares. Es interesante co-

nocer cómo son de manera general, los niños, dentro de los aspectos morfológico, mecánico y funcional hasta los doce años.

Morfológicamente: Hasta los ocho años persiste aún la desproporción relativa de desarrollo de la cabeza y el tronco en relación con el desarrollo de las extremidades. Esta desproporción es la que no permite al niño el equilibrio preciso ni la coordinación adecuada de movimientos en el espacio. Hacia los doce años se consigue una mayor proporción, con lo cual ya es capaz de mantener el equilibrio, mejor que antes.

Mecánicamente: El esqueleto no se ha calcificado lo suficiente durante los primeros años de vida escolar. Hasta los diez años las articulaciones son blandas y poco resistentes. Hacia los doce años, los músculos largos, especialmente se desarrollan y adquieren flexibilidad y potencia. El movimiento, la actividad física libera al niño de las posturas incómodas, de las torciones del esqueleto, de las torturas de resistir largos momentos de rígida posición.

Funcionalmente: La gran movilidad del niño hasta los ocho años le permite desarrollar las coordinaciones necesarias, siguiendo un proceso funcional único: de las grandes coordinaciones va a las pequeñas, es decir, de lo fundamental a lo accesorio; por esto va de los movimientos bruscos, torpes, a los movimientos finos y delicados.

Así se explica que el pequeño sea de una movilidad asombrosa, incansable, que no pueda medir sus movimientos, ni calcular el espacio que necesita; por eso atropella, choca contra los muebles, se estrella contra las puertas, tumba las cosas al tratar de alcanzarlas, riega la tinta, se cae, rueda, etc. No puede, por esto mismo, trabajar en pequeños pedazos de papel, ni realizar formas o dibujos muy pequeños.

c).—La actividad física no es igual en todos los niños de una misma edad. Varían en intensidad, de unos a otros.

Hay ciertas razones fundamentales que determinan esta diferencia entre los niños:

Herencia: Como en todos los demás caracteres del sér, en la motricidad, la herencia juega un papel importante. Por ella hay niños habitualmente tranquilos, como hay otros constantemente inquietos y tempestuosos.

Alimentación: La calidad de la alimentación, así como la cantidad influyen, también, en la actividad física. Los niños mal alimentados no tienen energía para derrochar; la energía orgánica se defiende determinando la inactividad.

Situaciones emotivas que confronta el niño. Los conflictos emocionales provocan trastornos en el comportamiento y son el origen de muchos problemas de aprendizaje o de disciplina. El hogar o la escuela crean estas situaciones angustiosas para el niño, quien, sintiéndose desarmado e impotente contra ellas, asume ciertas maneras extrañas de comportarse.

Períodos de crecimiento en el mismo niño. Durante las crisis de crecimiento exagerado, ocurre, muchas veces, un cambio en la manera de ser habitual. Las energías se gastan intensamente en el crecimiento y el niño se vuelve apático, indiferente a todo, inactivo.

2º—Actividad mental:

a).—**Al niño le gusta ser elemento activo en la clase. Necesita satisfacer sus intereses, descubrir por sí mismo los fenómenos, experimentar, intervenir en discusiones, satisfacer su curiosidad, resolver sus dudas.**

He aquí el campo adecuado para la acción orientadora e inteligente del maestro. Es necesario recalcar la importancia de impulsar y fortalecer esta actividad en el niño, dándole la ayuda oportuna y solícita para que aprenda a realizar sus proyectos con éxito feliz, estimulando el esfuerzo, la constancia, el espíritu de orden, la originalidad, la creación.

Cuando el niño se interesa por algo hay que pensar que ese interés es síntoma de una necesidad del cuerpo o del espíritu. Dewey dice: "El interés es algo activo o propulsor. Cuando tenemos interés por algo, tomamos impulso, nos empeñamos activamente en esto o en aquello". Es que el interés no es inercia, no es pasividad, no es quietud. El interés es dinámico y arrastra poderosamente al niño hacia la satisfacción. Surge la actividad mental que se despliega en una serie de hechos debidamente organizados y que se orientan hacia la consecución de un fin definido y concreto. De aquí la importancia de que el niño participe en la elaboración de proyectos, planes y propósitos de la clase. Sus ideas, las sugerencias dadas, al ser tomadas en cuenta, comprometen los intereses y, por lo tanto, todo un cortejo de actividades se sucede en múltiples formas, dando al niño experiencias variadas en los diversos campos: físico, mental, social; creando destrezas y habilidades específicas; resolviendo problemas y situaciones de la vida diaria; dando oportunidades para expresar sus capacidades creadoras; ofreciendo las mejores posibilidades recreativas, y, satisfaciendo sus anhelos de afectividad y emoción.

Los intereses no son iguales en todos los niños de una misma edad. Si bien es cierto que hay caracteres comunes para cada etapa, es cierto, también, que los intereses responden, de otro lado, a la complejidad nerviosa del sujeto. Los más inteligentes tienen una más variada y rica gama de interés. Y ésta es la razón por la que hay niños más activos que otros, que están siempre ocupados en algo, tratando de satisfacer las necesidades que los impulsan. El querer sujetar a todos los niños con un mismo tipo o forma de trabajo es un absurdo. Si los niños son diferentes entre sí por la intensidad y variedad de sus intereses, no debemos usar un molde único para formar a todos, no debemos obligar a todos a hacer la misma cosa, a la misma hora y en la misma forma.

La escuela moderna organiza sus técnicas de tal manera que ellas respondan al impulso de actividades del niño. Tratar de lle-

nar, de satisfacer, de permitir al máximo, la saciedad de las necesidades fundamentales. Ella levanta su estructura sobre los principios de desenvolvimiento físico, mental, afectivo y social del niño. Una de sus raíces arranca, por lo tanto, de esa actividad que hemos dicho que persiste a través de la edad escolar, la absorbe, la alienta, la impulsa y la guía inteligentemente de tal manera que la transforma en actividad útil y provechosa para el niño y la sociedad. Hacer de la actividad espontánea una actividad educativa, colocar al niño en una situación tal que él mismo, sin imposiciones, sin contrariar su vida afectiva y emotiva, utilice los impulsos de su actividad espontánea en beneficio de su formación integral, he ahí uno de los principios más importantes de la educación actual. Los niños nacen y se desenvuelven por procesos iguales en todos los lugares del mundo. Si nosotros queremos hacer una escuela que sirva para ayudar a desenvolver al niño y a mejorar la sociedad, no podremos prescindir de los caracteres generales del desenvolvimiento infantil y de las condiciones culturales de nuestra sociedad.

b).—**El niño no puede permanecer mucho tiempo en una misma actividad. Se fatiga. Y se fatiga más mientras más tierno es.** En las crisis de crecimiento físico durante la vida escolar hay un desgaste mayor de energías; por otra parte, podemos afirmar que el crecimiento es más intenso mientras más tierno es el niño (refiriéndonos, únicamente, a la infancia) y, por lo mismo, que las energías se concentran más hacia la vida física mientras más tierno es el sér. Presionar al niño para que se mantenga pendiente durante largas horas de un asunto en el que, casi siempre, no se han consultado sus intereses ni sus aficiones, es forzar la resistencia infantil. El paso de los años permite una mayor disposición para el trabajo. La edad, por lo tanto, determina una mayor o menor capacidad de resistencia a la fatigabilidad. Los horarios iguales de primero a sexto grado —en lo que al tiempo se refiere— no consultan la necesidad del niño de cambiar de acti-

vidad en el momento oportuno. Se impone a todos los escolares un trabajo de cuarenta y cinco minutos que obligadamente tienen que resistir todos; luego, sin contemplación alguna se cambia de materia y se obliga, nuevamente, a atender durante otros cuarenta y cinco minutos. En esta forma, cómo satisfacer las necesidades fundamentales del niño? Se impone urgentemente el cambio del actual sistema de horarios rígidos. Los planes diarios con distribución de tiempo son más adecuados. En estos se consulta la duración de las actividades de tal manera que el alumno pueda gozar del descanso suficiente. No es preciso salir a recreo para cambiar de actividad, como no es preciso dejar una actividad por el recreo o porque se debe hacer otra cosa.

c).—La indisciplina se provoca, inevitablemente, en el aula, por varias razones: ausencia de interés, falta de propósitos, falta de organización de las actividades, falta de espacio adecuado, falta de material individual.

Si no hay interés, no hay esfuerzo. Si no hay esfuerzo las energías se dispersan dando lugar a una motricidad dislocada, ciega, inútil.

Si el niño carece de propósitos, no sabe qué hacerse ni qué hacer con sus materiales. Acaba por fastidiarse.

Si no se organiza previamente el trabajo, se provoca la confusión, el alboroto, todos quieren hacer una misma cosa. La distribución de trabajo hace más viable el desarrollo de una actividad y asegura un éxito mayor.

Si no se dispone de espacio suficiente en el aula, si no hay comodidad para el manejo de materiales, si no hay armarios adecuados o sitios accesibles para el niño en donde pueda guardar libremente y ordenar sus útiles, si no tiene la suficiente libertad para desplegar sus iniciativas, termina por fastidiarse e indisciplinarse. Si no dispone en la clase de recorte, por ejemplo, de tijeras, pa-

pel, modelos, goma, etc., el niño trata de resolver su situación levantándose, pidiendo, fastidiando, gritando, arranchando.

UTILIZACION DE LA ACTIVIDAD

Las observaciones recogidas han demostrado que el niño es todo actividad. Nuestra aspiración educativa debe tender a satisfacer esta necesidad en la mejor forma posible. El niño necesita aulas espaciosas, lo mismo que patios de recreo amplios y adecuados. Necesita tiempo suficiente para esa actividad e implementos que le ayuden a realizarla con éxito. Su desenvolvimiento requiere el desarrollo de los grandes músculos primero y luego el de los pequeños músculos, para las coordinaciones más finas. Para esto es indispensable que disponga de columpios, trepadores, arcos, cuerdas, pelotas. Las excursiones a pie a sitios donde pueda ejercitar el equilibrio, la fuerza, la precisión de movimientos, ayudan enormemente al desarrollo físico en general. El uso del triciclo, patinetas, bicicleta, ayuda eficazmente en el desarrollo de las coordinaciones motrices.

Para que satisfaga el niño su afán de manejar e investigar con los objetos hay que darle materiales adecuados: tijeras, papel, barro, pinceles, cubos, bloques, rompecabezas, etc. En los grados inferiores hay que vigilar el tamaño del papel y de las libretas; es preferible que sean grandes (sin exageración) antes que pequeños, los lápices deben ser grandes y algo gruesos con punta un tanto romas.

Las mesas, los pupitres, las sillas, los armarios deben ser adecuados a la estatura del niño. Hay que renovarlos conforme avanza el crecimiento.

Una buena parte de la vida escolar debe desarrollarse al aire libre. El niño necesita de mucha higiene y una buena cantidad de los hábitos higiénicos fundamentales tiene que formarlos a base de práctica y ejercicio diario: baño, descanso, sueño, aseo de los

dientes, del cabello, de las manos; lavado de la fruta que se sirve, evitar el manoseo de los alimentos, cuidar de su vestido y presentación, son actividades que todo niño debe realizar por sí mismo, sin necesidad de que el profesor controle, pues tiene más valor que el niño lo haga en forma sincera y franca, antes que únicamente, para que el profesor lo vea.

Es, también, recomendable la actividad libre. Dar tiempo al niño para que todos los días haga lo que a él le plazca. Es una excelente oportunidad para descubrir las aptitudes y favorecer la expresión de las capacidades creadoras. Allí se ven surgir las diferencias individuales: mientras unas se dedican a jugar con las muñecas y dejan traslucir sus sentimientos maternos a la vez que sus iniciativas de organización doméstica, otras pintan primorosamente sus monigotes, haciendo combinaciones caprichosas de colores y fondo; unos se dedican a cuidar con esmero un pedazo de huerto o jardín, mientras otros se deleitan con la música; unos, amantes del orden y el arreglo, guardan y limpian cuidadosamente sus útiles y los de la clase, mientras otros se enfrascan en la fantasía de un cuento de hadas o de duendecillos. Así es cómo se puede comprender mejor a cada uno y descubrir cuáles son sus inclinaciones, sus habilidades y destrezas y cuáles son, también, sus deficiencias y fracasos.

Como cada niño es diferente de los demás, conviene realizar actividades por grupos a fin de que aprenda a cooperar en condiciones semejantes con otros niños y pueda recibir más atención de parte del maestro. Debe desaparecer la uniformidad en la enseñanza puesto que cada niño tiene posibilidades diferentes.

En síntesis; no hay que sentar al niño en los bancos escolares para que aprenda que mañana tiene que estar así, quietamente, en una oficina, en la fábrica o en el taller. Hay que dejar paso a la actividad física y mental, utilizándola en beneficio del mismo niño, para que, mediante ella, vaya desenvolviéndose. Hay que crear en nuestras escuelas pequeños talleres, huertos, gimnasios; hay que cambiar de formas de trabajo y distribuir las actividades

en forma balanceada sin olvidar que el niño necesita descanso, juego, diversión. Hay que encomendarle a él muchas cosas que ahora inútilmente llevamos los maestros sobre nuestros hombros, como la disciplina, el planeamiento de un paseo, el control de asistencia, los gastos del grado, y otras actividades más que el niño realiza con placer y responsabilidad. En pocas palabras, no hay que darle viviendo su vida sino dejarlo vivir la suya y ayudarlo a vivir mejor.

El ensayo de los núcleos escolares

Por Jorge E. UTRERAS H.

A nuestro entender, la idea de los Núcleos escolares, en el país, no es nueva porque tal experiencia lleva más de cinco años de continuidad, con los inconvenientes que anotamos en líneas posteriores, como causas decisivas para su escaso progreso o pobres resultados.

¿Qué es el ensayo educativo?

En ninguna parte falta un grupo de maestros entusiastas e inquietos, quienes se hacen cargo de las continuas reformas de la tarea educativa, aunque ésta no tenga la trascendencia que ellos aspiran. Por otro lado, el gobierno, por intermedio de su Cartera de Educación, propende al mejor desenvolvimiento de la cultura del país, y, se hace eco de estas inquietudes o afanes de reforma, aunque sus recursos no le permiten apoyar mejor la práctica de las iniciativas en el campo de la educación, y, sólo se limita a decretar la acción legal de estas experiencias.

Todos sabemos que la experimentación condicionada y maduradamente prevista es la que mejores resultados da, por lo mismo, las sugerencias que se indican a continuación, habrían determinado considerable éxito en cuanto se refiere a núcleos escolares.

1.—Determinación precisa del significado del núcleo escolar, no sólo como un grupo conjunto de escuelas ubicadas en un sector geográfico.

2.—Estudio físico y sociológico de esa unidad geográfica para determinar los objetivos específicos del trabajo en el núcleo, en relación con los fines de la educación ecuatoriana.

3.—Preparación de maestros para la mejor realización del experimento.

4.—Provisión de los recursos materiales, económicos que demanda toda obra.

5.—Información periódica de los resultados obtenidos, a fin de que las instituciones educativas y los maestros en general, aporten sus sugerencias y sigan de cerca los trabajos que se están haciendo.

En nuestro país, los experimentos educativos habrían tenido enorme trascendencia de no mediar la inestabilidad de los maestros, debido a su ubicación inadecuada. Por lo mismo, hemos contemplado con pesar cómo tantas iniciativas no han rendido los frutos deseados. En la actualidad, los núcleos escolares existentes adolecen de múltiples fallas por esa falta de consistencia en su dirección y orientación. Los normales rurales están sirviendo de matriz, pero estas instituciones no se alcanzan a cumplir con las funciones específicas que en calidad de matriz de un núcleo deberían desempeñar; están preocupados más de la preparación de maestros, paralelamente con la educación y solución de sus problemas materiales: edificio, anexos, equipos, etc. En consecuencia, no se puede exigir, en este período, que se realice formalmente la experiencia del núcleo escolar.

Asimismo, las tentativas por realizar la experiencia mencio-

nada, no han tenido mayor alcance, toda vez que no ha sido promulgado aún el proyecto de Reglamento para las escuelas nucleares, en el mismo que constan los objetivos esenciales, la organización, el régimen escolar, juntas de profesores, etc., etc.

Para explicar mejor nuestros puntos de vista, vamos a transcribir unos pocos artículos del proyecto mencionado, así:

“Art. 1.—Constituyen Núcleos Escolares Rurales, todos aquellos grupos de 10 o más planteles que dependan de un Normal Rural u otra institución que sirva de matriz, para llenar objetivos específicos de educación campesina”.

“Art. 2.—Los Núcleos Escolares Rurales, de preferencia, estarán ubicados en verdaderas unidades geográficas del País, que ofrezcan las condiciones favorables al desenvolvimiento positivo de las técnicas educativas nuevas y de experimentación”.

“Art. 3.—Los objetivos esenciales de los Núcleos Escolares: Crear una conciencia cívica del campesinado, para orientar y adaptar la Nueva Educación, atendiendo a las necesidades vitales del pueblo ecuatoriano.

Largo sería transcribir los acápites de este artículo, porque resumen las finalidades educativas de la escuela campesina; pero en tanto se habla de escuela nuclear, deberíamos concretar mejor la orientación de sus funciones, concurriendo a los problemas reales, en la siguiente forma:

a) La enseñanza más activa y condicionada por nuevos sistemas se hace posible cuando el estudio de los problemas nos permite ver claramente las necesidades de la localidad o por lo menos de un sector geográfico limitado, con características comunes.

b) Este conocimiento profundo de la unidad geográfica reclama variadas experimentaciones en el campo técnico; en consecuencia, surge la necesidad de disponer de una escuela o institución más o menos equidistante de las escuelas que forman parte del núcleo que la denominaríamos Matriz, en donde se realicen las experiencias y observaciones del caso, con maestros nuevos, nuevas formas de trabajo, materiales y medios propios, nada ar-

tificiosos y una verdadera dirección técnica, que en muchos casos, podría ser impartida por el Inspector Escolar de dicha zona. Así, su labor dejaría de ser policíaca o de mero control, para convertirse en guía y colaborador del trabajo.

c) Los fundamentos que justifiquen las experiencias podrían darse en cursillos periódicos para los profesores de las escuelas nucleares, de este modo, la Matriz se convertiría en el centro de estudios y de progreso profesional de los maestros.

d) La intervención de los maestros en estos cursillos sería tan valiosa porque la teoría pedagógica se traduciría en la solución de los problemas reales, concretos del medio circundante y, además, se prestaría para ofrecer al país entero una información provechosa quizá utilizable para muchos lugares de condiciones parecidas.

e) La escuela Matriz podría equipararse no sólo en lo material sino en lo técnico, con los servicios de especialistas de Agropecuaria, Educación para el Hogar, Educación Sanitaria, Pequeñas Industrias, Educación Artística y Educación Física, y, propender a la creación de la escuela de prácticas en cualesquiera de estas ramas, originando paulatinamente la educación rural secundaria, aparte o incluso el Normal Rural de hoy.

f) En nuestro concepto, las funciones del Inspector Escolar no pueden ser efectivas actualmente, porque no cuenta con este verdadero centro de información, ayuda, demostración y estímulo. Este sería pues, el fundamento de la vida del Núcleo Escolar.

g) La vida rural exige interrelación de las actividades, intercambio de experiencias, colaboración entre los pueblos; por lo mismo, nada mejor que la escuela nuclear para orientar estos sentimientos de cooperación, en vez de la escuela aislada de todo contacto e influencia renovadora, abandonada a merced del maestro desorientado, vigilado, controlado tan sólo en el cumplimiento de sus horas de trabajo.

h) La escuela nuclear puede extender su programa de acción al mantenimiento de dos grados más, para completar el ciclo

de educación primaria, apoyándose en las labores agrícolas, manuales, artísticas como una pequeña ayuda al desenvolvimiento técnico de estas actividades.

Ventajas del Núcleo Escolar

1.—Mejor control, guía y ayuda a las escuelas que forman el núcleo.

2.—Vitalización y enriquecimiento de los programas y materias de enseñanza.

3.—Mejor conocimiento de la unidad geográfica, por el intercambio de ideas, trabajos y personas.

4.—Mejor uso de los recursos locales: materias primas, industrias de cada lugar, folklore, etc.

5.—Defensa y conservación de la vida silvestre (animales y vegetales).

6.—Acercamiento de los pueblos.

7.—Defensa del elemento humano con la propaganda y prácticas de higiene, salubridad y vida en el hogar.

8.—Trabajos con la comunidad.

9.—Posibilidades de importar industrias nuevas o incrementar las que existen, por el intercambio de los productos con la materia prima.

10.—Disponer de un grupo de maestros y dirigentes mejor compenetrados de la función vital de la escuela, por lo mismo más entusiastas y responsables de su misión.

11.—Mantener latente el fervor de renovación educativa y mejorar la preparación profesional de los maestros.

12.—Propender al estudio y creación de una rama importante en la preparación del maestro del campo, la Sociología Rural, sobre la base de investigaciones pacientes y concretas.

13.—Estudiar, dar a conocer y aún resolver los problemas del agro ecuatoriano por el intercambio de ideas entre sectores más amplios, provinciales y nacionales.

No se piense que la salvación de la escuela rural ecuatoriana puede hacerse con sólo transformarla en parte de un núcleo. Lo hemos visto con toda claridad, hay escuelas que por su típica ubicación no pueden gozar de las experiencias que en otras se realiza. Al contrario, este tipo de escuelas surge como un problema para ser estudiado en estas concentraciones. De este modo, el sistema de núcleos estaría ayudando a resolver los problemas de las escuelas apartadas, donde el consejo, la guía y la ayuda llegan con mucha dificultad.

Dígase que la supervisión se haría más factible porque el Inspector Escolar podría encargar al cuerpo dirigente de la Matriz las diversas funciones y aún la misma supervisión de las escuelas, lo cual se haría con más frecuencia y con mejores resultados.

Un ejemplo de Núcleo Escolar

Podría considerarse que el Núcleo de San Pablo del Lago es la mejor ubicación que se haya hecho para este propósito, por tratarse de una unidad geográfica típica: poblados, caseríos, haciendas alrededor del hermoso lago, con diversidad de accidentes geográficos, vías de comunicación y elemento étnico propicio para cualquiera experimentación educativa: indígenas y mestizos, todos ellos con sus características especiales, necesidades comunes, derivadas de la incipiente actividad agropecuaria y textil.

Diez escuelas, alrededor de un Normal Rural Femenino, algunas de ellas, escuelas para demostraciones y prácticas de las futuras maestras, y, la mayoría, con la orientación del Director-Inspector del Núcleo, quien es, a su vez, profesor de Organización y Legislación Escolares en los dos últimos cursos del Normal.

El período inicial de este núcleo estuvo dedicado a la adecuación material de cada escuela, consiguiendo tan sólo dotarlas de escaso mobiliario. Al tiempo en que se hacía la adecuación material, unos cuantos de los maestros que trabajan en estas es-

cuelitas concurren a cursillos de verano, a demostraciones en una de esas escuelas y recibieron folletos y libros como información relacionada, pero en forma tan escasa que no se ha sentido la nueva orientación.

El Núcleo fué establecido sin bases precisas ni orientación definida, ya que no precedió un estudio más profundo de la realidad, tampoco se hizo una investigación minuciosa y por lo mismo, los fines no han sido precisados. Sin embargo, comprendemos que los móviles de esta organización debieron ser los siguientes:

- 1.—Unidad geográfica típica.
- 2.—Elemento étnico genuinamente rural.
- 3.—Agropecuaria incipiente.
- 4.—Industria y comercio muy pobres.
- 5.—Salud y estado sanitario del hogar extremadamente deficientes.
- 6.—Costumbres y vida hogareña en nivel muy bajo. Desnutrición, falta de hábitos de vida en lo individual y en lo colectivo.
- 7.—Cierta adormecimiento del potencial creador por efecto de la rutina.
- 8.—Nivel físico deficiente por la alimentación inadecuada y la carencia de deportes y más ejercicios físicos.
- 9.—Falta de distracciones y mejor goce del ambiente natural.
- 10.—Empobrecimiento de las tierras por efecto de la erosión y los monocultivos.
- 11.—Total desconocimiento de la economía del hogar, manifiesto por el alcoholismo y mal entendido de las fiestas religiosas.
- 12.—Escuelas servidas por maestros jóvenes normalistas rurales, cuya preparación se hizo en el Normal Rural de Otavalo.
- 13.—Estudios y observaciones hechos en Bolivia por el organizador y fundador de este Núcleo.
- 14.—Apoyo del Servicio Cooperativo, tanto en lo material como en lo técnico.

¿Qué se ha hecho?

Frente a los problemas, que a nuestro juicio, constituyen la base, el Servicio Cooperativo de Educación, ha logrado ciertas conquistas, aunque el éxito completo depende, como en todo, de la continuidad y empeño con que se trabaje. De este modo, podríamos ofrecer a la consideración de los maestros, los siguientes hechos.

1.—El núcleo constituye, a la fecha, la cristalización de una nueva forma de supervisión, considerada ésta como una ayuda para mejorar el trabajo docente.

2.—Importancia de los cursillos de vacaciones para intercambio de ideas y estudio de los problemas educativos presentados en el trabajo diario.

3.—Necesidad de la preparación y uso de materiales apropiados para la enseñanza.

4.—Importancia del trabajo con la comunidad.

5.—Valor de la escuela de demostración en el empleo de sistemas modernos de enseñanza y educación.

6.—Selección de maestros y ayuda de especialistas en los campos de Agropecuaria, Pequeñas Industrias, Educación para el Hogar, Educación Artística, etc., para que estas ramas de la enseñanza se integren al trabajo ordinario de la escuela.

7.—Importancia del trabajo con equipos de maestros por un sentido beneficioso de colaboración y ayuda.

Algo más por hacerse

A pesar de la ubicación excelente de estos pueblos que rodean al Lago de San Pablo, el nivel económico de la gente es uno de los más bajos en toda la provincia. Consecuencia de esto es el éxodo de los hombres a la capital en busca de los cuarteles de policía o las filas del ejército. Gente anónima, sin alfabeto que no puede cumplir a satisfacción los menesteres más simples de la

carrera que eligieron por ser la que menos exigencias tiene. Realmente, no es la falta de habilidad, aptitudes, ni destrezas, es el desconocimiento que tuvo la escuela de estos recursos.

La escuela nuclear trata de descubrir las tendencias de sus alumnos, ofreciéndoles talleres, tierras para la tecnificación agrícola y pecuaria, por lo mismo, después de poco ya no se presentará el caso que hemos citado, el abandono del solar nativo en busca de otras fuentes de producción. Además, el tejido del sombrero de paja toquilla no constituye un recurso económico aceptable, porque el esfuerzo no está en relación con el precio; pero si se pensara en centralizar esta pequeña industria y explotarla con más inteligencia, los resultados serían diferentes.

La Literatura en la Escuela Primaria

Por G. Alfredo JACOME.

La proclamación de su Majestad “El Niño” realizada en el presente siglo, ha dado lugar, entre otras inquietudes en beneficio del párvulo, a la aparición de la literatura infantil, es decir, de creaciones literarias destinadas expresamente al niño.

Poetas como Rabindranath Tagore y Juan Ramón Jiménez han enternecido su estro para acercarse al dulce candor de la niñez. Este último, en “Platero y yo”, entabla un lírico monólogo con el borrico convertido en protagonista de una obra llena de candorosa poesía. José Martí, el héroe cubano, también se dio tiempo, en medio de los fragores de la lucha en favor de la libertad de su Patria, para dedicar a los niños algunas producciones de su pluma de poeta. “Fundó “La Edad de Oro”, primera revista hispanoamericana de carácter infantil, cuyas páginas tenían el noble propósito —según palabras del propio autor—, de “poner en manos del niño de América un libro que le ocupe y regocije, le enseñe sin fatiga, le cuente en resumen pintoresco lo pasado y lo

contemporáneo, le enseñe a amar el sentimiento más que lo sentimental, a reemplazar la poesía enfermiza y retórica, aún en boga, con aquella otra sana y vital que nace del conocimiento del niño; a estudiar de preferencia las leyes, agentes e historia de la tierra donde ha de trabajar por la gloria de su nombre y las necesidades del sustento”.

Más tarde, una pléyade de poetas ha estructurado en América la verdadera y genuina literatura infantil. Gabriela Mistral, Gastón Figueira, Constancio C. Vigil, Germán Berdiales, Ventura Lovato y otros, son los poetas de los niños. Ellos con su exquisita sensibilidad y con una clara concepción de la maravilla del mundo infantil, han reemplazado la vieja literatura con resabios medievales, que estaba destinada a los niños, con una producción millonaria en ternura, candor y alegría que ha permitido cambiar el contenido y la orientación de la literatura a los niños destinada.

La nueva educación ha reconocido la importancia que la literatura infantil tiene en la estructuración de las personalidades en agraz. No se puede esperar que los hombres de mañana amen los valores supremos de la humanidad —paz, libertad, justicia—, si en las páginas abiertas a los ojos recién amanecidos se hallan los llamados cuentos infantiles, en los que se exalta al guerrero, se habla de reyes despóticos y salen airoso los protagonistas de historietas de crueldad e injusticia.

La literatura a los niños destinada debe, por tanto, sujetarse a ciertas normas específicas, para que pueda desempeñar su función esencialmente creadora y educativa. Y éstas son:

1ª—Debe tener como finalidad servir los ideales positivos de paz, libertad y justicia;

2ª—Debe adecuarse a las características psicológicas del niño y consultar la evolución de sus intereses.

La temática de la literatura también debe ser creadora y estimulante. Lejos de ella los temas sensibleros. Edmundo de Amicis debe ser proscrito de las escuelas, porque su libro “Corazón” está reñido con la sana alegría de los niños. Los temas de

ben estar iluminados por el candor y la gracia de los años niños y hallarse ubicados en el mundo de la fantasía, aunque alguna vez el autor puede y debe también tratar los temas de la realidad circundante, por medio de los cuales ha de inculcar en los niños el propósito de propender a la solución de los problemas humanos, cuando llegue la oportunidad.

La literatura a los niños dedicada debe necesariamente consultar las características de la psicología infantil. El egocentrismo le indicará al autor la necesidad de convertir el "yo" en un protagonista dentro del poema, cuento o fábula. El animismo predominante en el niño es el fundamento de la fábula, en la que dialogan los animales y las cosas. La rica fantasía infantil hará posible que el niño encuentre verosímiles los viajes de Pulgarcito en una cáscara de nuez, que el señor elefante viaje en bicicleta, que los conejos juegan a las escondidas con el lobo melificado.

Pero la rica fantasía infantil no debe ser explotada ni torcida con historietas absurdas y atroces, como por desgracia ocurre con algunas revistas llamadas infantiles, en cuyas páginas el niño encuentra al pistolero convertido en héroe, al mago que se aprovecha de su poder para cometer fechorías y atracos, al aventurero que recorre países de geografía absurda y una fauna imposible, páginas, en fin, en las que imprime una fantasía enfermiza y morbosa y en la que el crimen es el medio y la solución de todos los problemas.

Y séanos permitido hacer una advertencia a maestros y padres de familia con relación a los cuentos infantiles. Desde España nos llegaban antes, y hoy desde Argentina y México, en diminutas y coloreadas ediciones, los famosos y clásicos cuentos, cuyos autores son los hermanos Grimm, Perrault y Andersen, así como también las adaptaciones de "Las mil y una noches". Todos nosotros recordamos los estremecimientos y terrores que semejantes lecturas producían en nuestros años niños. Poner en las manos de nuestros párvulos tales cuentos, resulta hoy un crimen. Y es que esos cuentos clásicos están hechos sobre la base

de un contenido medieval de temor, crueldad e injusticia: Caperucita Roja, devorada por el lobo feroz; Barba Azul, que mata sucesivamente a sus seis mujeres; el Rey que intenta el incesto con su propia hija, en el cuento "Piel de Asno"; Blanca Nieves, envenenada por su madrastra; la angustia de los niños abandonados en un bosque que se relata en "Pepito y Mariquita". Y, por otra parte, la mentira, el engaño, la hipocresía, el atraco triunfantes siempre en "Pulgarcito", "El Gato con Botas", "La Cenicienta" y otros cuentos más.

¿Podrá ser posible que esta clase de cuentos cumplan con las finalidades educativas encomendadas a la literatura infantil, de cultivar el sentimiento estético en el niño y despertar en él un noble sentido de amor a las virtudes?

Cuántas desviaciones, cuántos descarríos infantiles deben haber tenido origen en las páginas de semejantes cuentos, narrados en la edad en la que las impresiones se escriben en las páginas en blanco del alma del niño.

Es necesario emprender una campaña profiláctica contra la literatura dedicada a los niños. Y un capítulo de dicha campaña sería la modificación de los cuentos clásicos, tanto en su contenido como en su orientación. Es necesario poner en ellos lógica, volverlos humanos y especialmente, darles un carácter infantil.

En el espacio radial "Hora Infantil" transmitido por la radio-difusora Casa de la Cultura Ecuatoriana hemos iniciado esta tarea. Procuramos, eso sí, conservar a los mismos protagonistas, puesto que los nombres de Caperucita Roja y Blanca Nieves serán paladeados por los niños de muchas generaciones posteriores.

No queremos con esto sugerir la proscripción del cuento. El niño puede y debe leer cuentos. Hay hermosas y ricas colecciones de ellos, debidas a las plumas de Vigil, Ventura Lovato y otros, cuentos escritos con una orientación moderna acerca de la función de la literatura dedicada a los niños.

La obra de Ilin no puede cumplir mejor con la orientación de

la nueva literatura infantil, que debe aspirar al conocimiento de la geografía y la historia, así como también de los problemas del hombre en su titánica lucha por dominar la naturaleza.

Para terminar, nos vamos a referir brevemente a la fábula infantil. El género literario inventado por el griego Esopo, al que le siguió Fedro, el latino, ha sido utilizado con fines egoístamente moralizadores. La escuela confesional, especialmente, ha pretendido moralizar valiéndose de la fábula. La moraleja final, artificiosa e inoportuna, es la pócima que se le hace tragar al niño, almibarada por el fantástico diálogo de una graciosa fauna parlante, que luego termina en aleccionadora.

La fábula no debe, en nuestro concepto, ser utilizada con la exclusiva finalidad —tan pedestre por otra parte—, de sacar una enseñanza moral. Creemos que no debe ser enunciada la moraleja. Si el niño saca una conclusión condenatoria contra un defecto humano, estaría bien; pero pretender moralizar al niño mediante el ejemplo de los animales y las cosas, nos parece inadecuado y artificioso.

La fábula debería ser utilizada más propiamente para introducir al niño en el conocimiento de la zoología, mediante la inicial descripción de los animalitos que intervienen en el imaginario diálogo.

Por último, nos permitimos poner en conocimiento de los colegas del magisterio nacional una observación realizada por una profesora de la UNESCO, que en estos días ha visitado nuestras escuelas. La observación, que la creemos muy acertada, dice que nuestros niños no recitan poesía ecuatoriana. Puede ser que esta falla anotada tenga una explicación: la falta de difusión de la poesía nacional destinada al niño. Sean nuestras palabras finales una incitación dirigida a quienes están en capacidad de crear literatura infantil, para que sigan produciendo. Pero también sugerimos a los maestros ecuatorianos utilizar la poesía infantil de autores nacionales. Nuestros niños deberían cantar en sus recitaciones nuestras glorias nacionales, la esperanza y anhelos populares, para, también por este medio, robustecer el sentimiento de ecuatorianidad .

La música en la Escuela Primaria

Por Dorothy D. SMITH.

La Música es un medio por el cual una persona puede expresarse; es un recurso como la palabra que nos ayuda a expresarnos, en prosa o en verso, o como cualquiera otra forma de arte, ya sea la pintura, la escultura o la danza con la cual la persona se expresa por medio del ritmo. No todas las personas son capaces de expresarse a través de los mismos medios.

Si en nuestras escuelas primarias queremos procurar un desarrollo integral de todos los niños, es necesario proveerlas de oportunidades para la expresión individual por medio de la organización de un programa escolar que contemple una amplia variedad de medios de expresión artística. Lo que quiere decir que todos los medios de expresión del adulto, en el campo artístico, deben estar al alcance de los niños.

Ya que muchos profesores han estado en escuelas en las cuales la música no ha constituido una parte "viva" de su experiencia educativa, es esencial que de hoy en adelante aquélla

llegue a formar parte de su preparación profesional. Sólo así la música llegará a ser también parte "viva" de las experiencias de aprendizaje de los niños, y por lo tanto, una parte integral de los mismos.

Los maestros deben conocer la música que se puede utilizar con los niños, deben conocer la música típica de su propio país y el significado de ésta en la vida nacional, y si hay facilidades en la escuela, como piano o discos que puedan ser utilizados por los niños y los profesores, éstos deben conocer también la música mundial familiar y aún la vida de sus compositores.

La música puede llegar a ser fácilmente una expresión muy satisfactoria para los niños, ya sea individualmente o en grupo. La participación en grupos corales puede proporcionarles una experiencia emotiva o una sorpresa que ninguna otra actividad puede ofrecerles.

Los niños en la escuela primaria pueden aprender lo suficiente acerca de la manera **cómo se hace** la música; así ellos pueden fácilmente aprender a leerla independientemente y tal vez a componer por sí mismos algunas melodías simples, si es que se les anima un poco.

Sería un verdadero interés que en conexión con el tratamiento de Historia Patria, se hiciera un estudio de los varios instrumentos musicales que han sido encontrados en las diferentes provincias del Ecuador y de las clases de música que se puede ejecutar con ellos. Llegaría a ser un estudio aún más interesante el conocer las diferencias en los sentimientos que pueden ser expresados por medio de la cualidad del tono y del número de notas que se tocan en tales instrumentos. Cuántos niños pueden tocar alguno de los instrumentos que hemos oído en las calles!

Lo que es más, algunos instrumentos para acompañamiento, actividades rítmicas y de canciones corales pueden ser hechos por los niños, así como para acompañar al piano o al tocadiscos lo que haya disponible en la escuela.

Varillas de diferentes tamaños,- producen cierta calidad de

sonido; trozos de madera dan otro sonido, y trozos de madera cubiertos con lija, producen otra cualidad; algunos instrumentos de percusión de cualquier tipo, que los niños puedan hacerlos, tendrán un sonido diferente. Vasos que contengan agua hasta distintos niveles, se puede usar en tal forma que todos los tonos de la escala estén representados, y también melodías simples pueden ser ejecutadas en ellos. Tales experiencias significan una verdadera distracción al mismo tiempo que son educativas para los niños. Cuando los escolares se dan cuenta de los sentimientos que pueden ser expresados por estos diferentes medios, entonces saben qué instrumento utilizar, en relación con ciertos tipos de sentimientos que ellos desean exteriorizar. Y así, con estos antecedentes, ellos pueden crear sus propias melodías o composiciones.

Las voces de los niños menores, cuando cantan son muy altas, por lo tanto, los profesores deben ofrecer algún medio para darles la nota inicial de los cantos, (en piano o en algún otro instrumento). Las canciones deben ser ejecutadas con suavidad y, la mayor parte del tiempo, con rapidez para obtener la mejor calidad de sus voces.

También estas actividades musicales deben ser desarrolladas por el profesor del grado personalmente, para que contribuyan al desenvolvimiento de actitudes dentro de la misma clase, antes que por el profesor especial de música, ya que él se comprende que es una persona con mayor destreza que la de los niños. Esta persona más diestra, puede servir de gran ayuda al profesor de la clase, para seleccionar materiales apropiados para el buen desarrollo del trabajo que se propone realizar.

Además de estas actividades en la clase, el profesor especial de música puede ofrecer a los niños experiencias de diferente naturaleza. El trabajo de un profesor debe ser la continuación del esfuerzo del otro, para que haya una completa realización en la preparación musical en los niños.

Como la mejor música del país se debe conservar "viviente", se la debe enseñar a los niños, cuando ellos están en la escuela. Y

también, cuando sea posible, debe ser grabada a fin de que los discos se conserven para la generaciones venideras.

Procuremos que la música sea un medio que brinde felicidad a los niños.

En lo dicho se involucran las siguientes recomendaciones:

1º—Que en el programa de maestros primarios se incluya, la orientación para la enseñanza musical; para que así la música sea la contribución deseada en la educación de los niños.

2c—Que las personas capaces de escribir música, se interesen en arreglar composiciones especiales para niños de escuela.

3º—Que se desarrolle un programa definido para coleccionar debidamente la música típica, canciones y danzas de este país, para que este ramo de la cultura Ecuatoriana no se pierda para las futuras generaciones.

Fundamentos actuales de la Educación Primaria Ecuatoriana

Por Emilio UZCATEGUI

Mi propósito, en este caso, no es exponer lo que, en mi concepto, debe ser la educación primaria en general ni la ecuatoriana en particular. Simplemente se limita a presentar lo que actualmente en esta rama de la educación es nuestro país, esto es, hacer un estudio objetivo, o lo que en idioma inglés se conoce con el nombre de *survey*.

FINALIDADES

Los lineamientos básicos se hallan en la Ley Orgánica de Educación Primaria de 8 de abril de 1938, que fué elaborada por una comisión de representantes de las diferentes ramas de la enseñanza designados por el gobierno del general Alberto Enríquez.

Como principio de carácter general se declara que "La edu-

cación es función primordial del Estado”, fórmula intermedia entre la exclusividad de la función preconizada por unos y el derecho individual a ejercerla (Art. 1º).

Dos son las finalidades que persigue la educación ecuatoriana según nuestra ley:

“a) La formación de individuos capaces para la conquista del bienestar individual y social”; y

“b) La incorporación a la cultura nacional de los diversos grupos humanos que permanecen aún en nivel inferior educativo” (Art. 2º)

También aquí, la Ley ha armonizado los aspectos individual y social.

Aunque no lo dice, comprende por “cultura nacional” la predominante hispánica en la cual se han incrustado unos cuantos elementos aborígenes de las diferentes culturas indígenas y la que ha debido modificarse posteriormente por los aportes de culturas europeas y americanas mestizas recientes. No precisa si esta incorporación ha de verificarse por estrangulamiento de la cultura indígena o respetándola. Lo real es que aspira a cierta unidad nacional a través de la cultura.

Ya concretándose a la educación primaria, la Ley manifiesta que sus propósitos son:

“1) Familiarizar al niño con el medio natural y humano, ejercitando sus capacidades de observación e interpretación de la Naturaleza y la Sociedad”;

“2) Instruirle y orientarle en el sentido de su mejor capacitación ética y económica”;

“3) Descubrir sus aptitudes específicas y desenvolver los sentimientos de responsabilidad y solidaridad”; y

“4) Fijar y estimular el espíritu de nacionalidad y Patria”. (Art. 25).

Estos objetivos, particularmente si se recuerda que fueron consignados hace catorce años, pueden estimarse como aceptables, pues tienden a conseguir que cada educando adquiera un buen co-

nocimiento de la naturaleza y del hombre; que adquiera una adecuada formación moral; que se atienda a la orientación vocacional y que se consiga desarrollar un sentimiento de nacionalidad. Sin embargo es notoria la falta de una expresión relacionada con la cultura física.

Lamentablemente tenemos que declarar que estos principios permanecen en su carácter de tales, de aspiraciones no realizadas, pues las escuelas no los han incorporado en su vivir; ni los planes, programas y reglamentos fundados en ellas han logrado hacerlos efectivos. Aún más, nos aventuramos a sostener que hay maestros y autoridades escolares que desconocen estas finalidades que legal y moralmente les corresponde llevar a la práctica.

ORGANIZACION

Por mucho que se ha pretendido y que son legión los propugnadores de la uniformidad del sistema educacional, no puede decirse que ésta exista sino en cierta forma.

De hecho hay diferentes tipos de escuela. En cuanto al medio en que se asientan, son urbanas y rurales; en cuanto a la extensión de los estudios, son completas de seis grados o incompletas de dos, tres, cuatro o cinco grados; por su orientación y soporte, se distinguen en fiscales, municipales y privadas o particulares. Hay además las escuelas complementarias, las de experimentación y las prediales o industriales, como una creación de la Ley. Por último existen las nocturnas y los Núcleos escolares.

La escuela urbana es la de la ciudad o de poblaciones que por su extensión, comodidades y número de habitantes se aproximan a este carácter y para esta clase de escuela se prescriben seis grados, cosa que se cumple.

La escuela rural debe contar con cuatro grados; pero no siempre se puede observar esto, pues las escuelas de un solo profesor no logran dar efectividad a este precepto legal. Tampoco podemos

decir que se cumplan estas orientaciones que se han dado, en el papel y que constan en el Art. 42: "La educación en la escuela rural tendrá un espíritu esencialmente agrícola, según el medio geográfico en que se desenvuelva; procurará la capacitación del campesino para el mejor y más racional aprovechamiento de las riquezas naturales. La escuela rural será preferentemente cooperativista". Causas para el divorcio entre la prescripción legal y la realidad viviente son la falta de preparación del magisterio y la de medios materiales. El establecimiento de normales rurales y la formación de profesores que se está haciendo en ellos irá remediando paulatinamente esta situación.

Escuelas completas son las de seis grados. Según datos correspondientes al año lectivo de 1948 a 49 y exceptuando 128 escuelas de las que se desconoce el número exacto de grados con que cuentan, de 3.302 escuelas, sólo 720 disponen de los seis grados, lo que significa el 21%. Junto a éstas hay 277 de dos grados y 32 de un solo grado, lo que implica que casi un décimo del total de escuelas son tan rudimentarias que apenas cuentan con uno o dos grados.

- Fiscales son las escuelas sostenidas por fondos del Estado y son la mayor parte. Las Municipales tienen fondos de los municipios cantonales y las privadas se mantienen por comunidades o entidades particulares. Sobre un total de 3.302 escuelas, 2.455, esto es, el 74,39 por ciento son fiscales. El número de las municipales alcanza a 453 y el de las particulares a 394. Los tres tipos de escuela tienen la misma organización, siguen los mismos planes y programas de estudios y dependen del Ministerio de Educación y más autoridades de educación primaria.

"Las escuelas complementarias tienen por objeto dar una preparación suficiente en artes manuales e industriales a los alumnos que, terminado el período primario no estén en capacidad de seguir la educación secundaria" (Art. 48). Este tipo de escuelas que debería difundirse especialmente en muchas poblaciones suburbanas casi no existe.

Las escuelas prediales que venían a complementar la obra de las primarias en aquellos lugares —haciendas, predios agrícolas o establecimientos industriales— en los que por la escasa población escolar o deficiencia de la atención estatal, han desaparecido ya, pues si bien la Ley de Educación las mantiene, disposiciones incluídas en leyes de carácter económico las han suprimido eliminando el impuesto creado con esta finalidad y que pesaba sobre los propietarios de predios con un valor superior a cien mil sucres o empresas industriales con un capital en giro de doscientos mil o más sucres.

Las escuelas de experimentación tienen por objeto ensayar nuevos métodos o prácticas educativas y requieren de autorización especial en caso sean de iniciativa particular. Tampoco han prosperado mayormente. Salvo unos pocos denominados "Centros Escolares" mantenidos por el Fisco, casi no se las puede encontrar.

ADMINISTRACION

La autoridad inmediata de cada escuela es el Director, que en la inmensa generalidad de los casos tiene a su cargo un grado o al menos varias materias de enseñanza.

Por encima de ellos y en orden jerárquico ascendente están los Inspectores Escolares que existen en diferente número según la extensión e importancia de la provincia; los Directores Provinciales de Educación; los Inspectores de Zona, uno para el Litoral y otro para la Sierra, y el Ministro de Educación.

Para los aspectos técnicos existe el Jefe del Departamento Técnico del Ministerio, o Director General de Educación, y el Consejo Superior de Educación, que tiene preferentemente el carácter de organismo consultivo del Ministerio.

A los Directores de Escuela, a más de las funciones comunes a todo el profesorado les corresponde: la conservación de todas las pertenencias del plantel; el inmediato control del personal de

la escuela; tratar con el personal del plantel los asuntos de interés educativo, estimular la formación de sociedades deportivas y extensión post-escolar, como también la cooperación de los padres de familia.

PROFESORADO

Para ejercer el Magisterio la Ley de Educación exige cinco requisitos mínimos que son: edad de por lo menos 18 años, buena salud, buena conducta, no tener defectos físicos que incapaciten para la docencia y el grado de preparación determinado por la Ley y Reglamento de Escalafón.

Los títulos son: normalista urbano y normalista rural que se obtienen mediante estudios sistemáticos de 6 años para los primeros y de cuatro para los segundos. Los normalistas urbanos se denominan actualmente Bachilleres en Ciencias de la Educación. Además hay, aceptados provisionalmente, los profesores de primera, segunda y tercera clase, que adquieren estos títulos mediante exámenes y en atención a años de servicio, como también un apreciable número de bachilleres en humanidades y unos pocos con título universitario expedido por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Sobre un total de 5.311 profesores primarios, incluyendo las autoridades de esta etapa de la enseñanza, 1.878 tienen título de normalista; 2.660, títulos profesionales de primera, segunda o tercera clase; 196 cuentan con títulos especiales para la enseñanza de música, educación física u otros ramos técnicos; 494 son bachilleres, 23 tienen título universitario y 714 carecen de todo título. Sobre esta base, que corresponde a la estadística del año escolar de 1948 a 1949, son titulados al 86,6%, carecen de título el 13,4%. El porcentaje de los maestros adecuadamente preparados y especializados para su misión alcanza a 35,5, cifra que a la presente quizá se eleve al 50% por los normalistas egresados en los últimos años de los nueve normales urbanos y de los ocho normales rurales.

En atención al sexo, una gran mayoría de los profesores primarios son mujeres, pues son de este sexo 3.377, mientras el número de hombres es de 1.934, de donde tenemos que 63,59% son mujeres.

La Ley de Escalafón data de noviembre de 1944 en que la expidió la Asamblea Nacional Constituyente habiéndose introducido tan sólo unas pocas modificaciones al proyecto elaborado por la Comisión Técnica del Consejo de Educación.

Se establecen diez categorías en atención al título y a los años de servicio y ocho grupos de servicios funcionales educativos. Hay la posibilidad de mejorar de categoría y por consiguiente de sueldo, por mejoramiento de título o por años de servicios y exámenes especiales de promoción.

La UNESCO y la Educación Primaria

**DISCURSO DEL Sr. TORRES BODET, DIRECTOR GENERAL
DE LA UNESCO, ANTE LA XIV CONFERENCIA
INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA**

Ginebra, 12 de Julio de 1951.

La UNESCO es una Institución consagrada, por los principios de su Acta constitutiva, a defender la paz en el espíritu de los hombres.

Pero una paz que representara, sencillamente, una serie de abdicaciones ante la injusticia, no correspondería a los ideales de nuestra Organización. Tampoco coincidiría con esos ideales una paz que fuere un rígido **statu quo**, una cristalización de las enormes desigualdades actuales en nombre del orden y de la seguridad; es decir, el mantenimiento de un desequilibrio social en nombre de un equilibrio histórico procedente de una sucesión secular de victorias y de derrotas, de privilegios y de renunciaciones.

La paz que la UNESCO está llamada a servir habrá de ser,

ante todo, una paz garantizada jurídicamente. Nadie, en ella, podrá hacerse justicia por sí propio. De ahí el sistema de la seguridad colectiva, requisito fundamental para que las Naciones Unidas logren ejercer toda su acción constructiva en la realidad. Pero, al mismo tiempo, esa paz habrá de ser una paz dinámica, en la cual, por la colaboración de todos, cada país pueda progresar y desarrollarse en condiciones de justicia que el sistema de la seguridad colectiva no le permite buscar por la fuerza de sus ejércitos. Ese dinamismo de la paz mundial por la que pugnamos supone un programa también mundial. Ese programa, las Naciones Unidas ya nos lo han dado: es la Declaración universal de los Derechos del Hombre.

Cuando hablo de la Declaración como de un programa, lo hago porque estoy convencido de que, en las circunstancias presentes, nadie que se estime a sí mismo y que quiera pensar las cosas con honradez, se atrevería a afirmar que aquel texto es el reconocimiento de una situación existente en el mundo contemporáneo. Siempre que releo el documento adoptado por las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, siento, en cada uno de sus artículos, una orden y una protesta, una exhortación a la energía y un llamado imperioso a la acción. Por eso, la UNESCO no se ha limitado al papel de difusora de una Declaración tan indispensable y, a la vez, tan poco atendida. Cada semana trae hasta mi mesa de trabajo un doble caudal de noticias contradictorias. Por un lado, informes que mencionan los actos públicos celebrados para propagar los principios de la Declaración: discursos, descripciones de fiestas escolares, retratos de niños, crédulos e inocentes, con los ojos abiertos frente a la perspectiva de esos artículos en los que se afirma el derecho a la educación, el derecho a la cultura, el derecho a la libertad de pensamiento; en suma, el derecho a una vida más digna, más libre, más justiciera. Por otro lado, cartas y artículos de periódicos en que las transgresiones a esos principios constan de manera tan dolorosa. La igualdad de las razas es motivo de declaraciones y de discursos. Pero la dis-

criminación racial no por eso deja de subsistir. La libertad de opinión es encomendada desde las más altas tribunas. Pero la opinión se halla sujeta, a veces, a controles que no se justifican por un celo especial de rigor en la exactitud. El derecho a la libre circulación de las ideas y de los hombres ha sido objeto de convenciones que implican promesas alentadoras. Pero muchas son las fronteras erguidas, como baluartes inexpugnables, para los libros. La educación ha sido reconocida como un derecho... Pero más de la mitad de la población humana —es decir, más de mil doscientos millones de hombres, de mujeres, de niños— no sabe leer ni escribir.

En lo que concierne a los derechos políticos, la UNESCO no puede actuar sino de manera muy indirecta. Privada de autoridad para censurar, y menos aún para corregir las violencias que esos derechos padecen, la UNESCO tiene que concretarse a sembrar la buena semilla en el surco de las nuevas generaciones. Ninguna función más augusta que ésta: sembrar ideales. Pero, a la vez, ninguna menos apreciada por los que ansían, dentro de una humanidad dominada por el miedo y por el hábito de la prisa, obtener, sin el esfuerzo de la siembra, los beneficios de la cosecha. A nosotros, los que vivimos para la UNESCO, esta lucha contra el tiempo nos inquieta profundamente. Pero no nos descorazona. Sabemos que la semilla que distribuimos es insustituible. Y que, a pesar de todos los obstáculos, germinará. Germinará, sobre todo, si preparamos a tiempo el terreno en que nos proponemos depositarla. Para nosotros, esa preparación no puede consistir en actividades de propaganda, porque no es una propaganda lo que requiere, sino una fertilización de los espíritus, accesible sólo por la enseñanza.

La diferencia entre un alma y un surco estriba en que éste no escoge conscientemente entre las varias semillas que se le entregan. Las acoge y las nutre, si las condiciones físicas son propicias. Las ignora, si no lo son. En cambio, toda cultura, todo cultivo del alma implica, en determinado momento y en cierto grado,

una libre elección de la inteligencia. Por eso, sembrar ideas, sin suscitar en quien las recibe las actitudes críticas necesarias para juzgarlas, para apreciarlas —y, si es menester, para rechazarlas— entrañaría una voluntad de proselitismo, incompatible con los propósitos de la UNESCO.

Entre los treinta artículos de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, los dos en cuyo dominio la UNESCO tiene que intervenir, por definición, son aquellos que atañen a la educación y al desarrollo de la cultura: el 26, que establece que toda persona tiene derecho a la educación, que la educación debe ser gratuita, al menos en lo que toca a la institución elemental y fundamental, que la instrucción elemental será obligatoria, que la técnica y profesional habrá de ser generalizada y que el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. Y el 27, que determina que toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

El campo inmenso que esos artículos delimitan es, constitucionalmente, el que incumbe a la UNESCO. Y resulta, asimismo, el más sólido punto de apoyo para la obra que urge emprender a fin de que los pueblos conquisten, en lo futuro, todos los bienes que los demás artículos les prometen. Si la UNESCO, satisfecha con difundir los principios del 10 de diciembre de 1948, no se esforzara por obtener la aplicación de aquellos en que su competencia técnica se halla inmediatamente comprometida, su gestión correría el peligro de ser inútil. Más aún: en cierto modo, podría ser condenable; porque no hay nada más inhumano que fomentar con palabras una esperanza cuando no se está decidido a sostenerla también con actos, con realizaciones sólidas y tangibles.

He aquí, señores, la responsabilidad histórica de la Conferencia que inauguramos hoy. Os reunís para discutir sobre una educación primaria gratuita y obligatoria, y, con mayor ambición aún, para examinar las posibilidades de extender ese régimen de

obligatoriedad y de gratuidad a otros ciclos de la enseñanza. Lo que digáis en este recinto tendrá repercusiones en la opinión de vuestros países y en el porvenir de la humanidad. Os ha sido confiada la misión de facilitar no sólo, la aplicación del Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, sino con el tiempo, el ejercicio efectivo de todos los otros derechos que aquel documento proclama solemnemente. Tal mandato no admite ni la timidez de la rutina administrativa, ni la temeridad demagógica. Quedar más acá de los deberes que es menester recordar a los gobiernos, o ir más allá de los esfuerzos que es sensato esperar de ellos, sería defraudar por igual a técnicos y a no técnicos, a todos los hombres de buena fe.

Cuanto acabo de deciros significa que me doy cuenta exacta de las dificultades con que tropezaréis. Pero, también, que estoy seguro de que sabréis afrontarlas con entereza.

La mayor de esas dificultades proviene del desigual desarrollo de los países que aquí representáis. ¿Cómo proponer idénticas normas a pueblos que tienen una proporción de más del 60 por ciento de analfabetos y a otros en que los iletrados son apenas una ínfima minoría? ¿Cómo sugerir procedimientos análogos a Estados en que la mujer es un factor importante de la producción colectiva, y a Estados en que la mujer, reducida al santuario de la familia no participa aún plenamente de la economía de la comunidad? ¿Cómo recomendar métodos semejantes a países cuyos gobiernos usufructúan de la riqueza que les otorga una industria próspera y a países que disponen, en forma más o menos rígida, de la industria exterior? ¿Cómo, en fin, medir con la misma medida legal datos sociales y culturales tan diferentes?

La escolaridad gratuita y obligatoria atenuará sin duda, en lo porvenir, muchas de las desigualdades que indico. Pero, en la actualidad, son tales desigualdades precisamente las que impiden que el sistema de la escolaridad obligatoria y gratuita se establezca con plenitud en las naciones que con mayor apremio lo necesitan. Sería estéril, por tanto, afirmar aquí que la igualdad a la que

aspiramos llegará, como por milagro, al conjuro de una simple reiteración de buenas intenciones.

El problema de la enseñanza gratuita y obligatoria es, en parte, un problema técnico; pero, en proporción incuestionablemente mayor, en un problema de hambre, de miseria, de enfermedad. El maestro no podrá corregir, por sí solo, una situación que proviene de siglos de abandono en ciertas regiones. El maestro podrá preparar, lentamente, a hombres capaces de asimilar técnicas nuevas; pero no compensará, por sí sólo, en un momento dado, el atraso y la pobreza que se originan en la falta de tales técnicas. Así encontramos que el derecho a la educación, base de todos los otros derechos, está condicionado por ellos y por las circunstancias económicas, políticas y sociales que retardan y dificultan su aplicación.

Nos sentimos, de pronto, encerrados en un círculo dantesco. Esta serpiente que se muerde la cola ¿será un símbolo de fracaso? Si así fuera, más valdría que no iniciaráis debates. Pero no debemos declararnos derrotados de antemano. Sin duda, la cuestión que os ha sido planteada es una cuestión tan compleja que no podrá resolverse sino merced a una acción conjunta, en la que todos los elementos directivos de cada comunidad nacional colaboren intensamente y en la que todos los organismos internacionales asocien sus esfuerzos con persistencia. Pero ¿qué gran problema social puede resolverse, hoy, en compartimentos estancos y separados? Lo que se pide al educador, lo que se pida a la UNESCO no es una fórmula mágica para que países que no saben cómo proporcionar, siquiera, una educación de base a millones de adultos analfabetos, cuenten mañana, mañana mismo, con todos los planteles que requiere su población en edad escolar. Lo que se pide a la UNESCO y lo que la O.I.E. y la UNESCO, a su vez os piden, como técnicos que sois en esta materia, es establecer los mejores programas posibles para que los gobiernos que quieran hacer honor a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, avancen por la ruta que les traza el Art. 26 de dicha Declara-

ción. Hablo en plural, de los mejores programas posibles, porque sólo un programa, un programa único, aunque teóricamente imaginable, carecería de valor en la realidad. Comprendiéndolo así, la Conferencia General de la Organización que tengo la honra de dirigir acaba de aprobar toda una serie de actividades que servirán para conocer los obstáculos que en varias regiones del mundo se oponen a la aplicación del principio de la escolaridad gratuita y obligatoria.

En el curso de dos conferencias regionales, los representantes de los gobiernos de un cierto número de países que se encuentran en situación, si no parecida, por lo menos comparable, podrán estudiar en común los medios de aplicar vuestras recomendaciones. Esas conferencias tendrán lugar, la primera, en el sudeste de Asia y la segunda en el Medio Oriente.

Por lo que respecta a la primera —que se efectuará, a fines de 1952— mi propósito es facilitar la tarea de los Estados participantes, confiando a cuatro organismos —o a cuatro especialistas elegidos de acuerdo con los gobiernos respectivos— el cuidado de hacer un estudio detallado de las necesidades y de los problemas de cuatro países diferentes. Al principio del mismo año la UNESCO enviará a una nación del sudeste de Asia, a un educador que, con apoyo de la experiencia adquirida en su propio país, llevará a cabo una encuesta de igual carácter. Finalmente, pediremos a una organización internacional de educadores que, tras un examen comparativo, formule programas y proponga métodos de formación acelerada de maestros, con destino a los países de la misma región.

Los trabajos preparatorios de la Conferencia Regional para el Medio Oriente comenzarán en 1952, conforme a un plan análogo, pero no terminarán hasta 1953. Como, en este caso, dispondremos de mayor tiempo, los estudios realizados sobre el terreno, ya sea por técnicos nacionales, ya por especialistas de otras regiones, serán más numerosos y, tanto en la elección de los temas cuanto en la forma de realizar las encuestas, utilizaremos la experiencia obtenida con anterioridad. Tengo el proyecto de someter a nues-

tra Conferencia General durante su séptima reunión, la iniciativa de organizar conferencias semejantes en otras regiones del mundo. Cada una de ellas precedida por un año de trabajos preparatorios, ya sea que se trate de encuestas generales, emprendidas por los Estados interesados, o de estudios técnicos realizados por expertos internacionales a solicitud de la UNESCO.

Los gobiernos de los países de cada una de las regiones de que hablo serán invitados a delegar oficialmente a esas conferencias a sus Ministros de Educación, acompañados por un grupo de consejeros especializados en el estudio de los diversos aspectos —sociales, económicos, financieros, pedagógicos— del problema general de la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria.

Así preparadas, tales reuniones habrán de ejercer una influencia benéfica sobre la legislación de los países representados. Los delegados que a ellas concurran dispondrán de información suficiente para justificar un primer intercambio de puntos de vista sobre la posibilidad de elaborar convenciones regionales. Cada una de esas conferencias debe, pues, constituir una etapa de la campaña mundial, que se inicia aquí mismo, para la aplicación de uno de los principios esenciales de la Declaración de los Derechos del Hombre.

He de añadir que nuestra acción no se limitará a la organización de conferencias, por importantes que éstas sean. El año próximo aportaremos una ayuda directa a ciertos Estados miembros que, habiendo emprendido la implantación de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, deseen recurrir a los consejos de una misión internacional de expertos. Nuestro programa para 1952 prevé la organización de dos misiones de ese tipo.

He tenido empeño en precisar los detalles que anteceden porque ponen de manifiesto la importancia de vuestras deliberaciones. La actual Conferencia es el punto de partida de una acción que debe continuarse y que ni vuestros gobiernos ni la UNESCO podrán ya interrumpir.

Estas iniciativas de la UNESCO adquieren particular signifi-

cación por el hecho de que, en este mismo año, las Naciones Unidas dedican atención especial al problema de consignar, en un Pacto, los principios esenciales de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Aquí, en Ginebra, se reunió hace pocos meses, bajo la presidencia del representante del Líbano, señor Carlos Malik, la Comisión encargada de redactar el proyecto de Pacto que, por conducto del Consejo Económico y Social, habrá de ser sometido a la Asamblea General de las Naciones Unidas. Uno de los más importantes capítulos del Pacto está consagrado a los derechos económicos y sociales. Me permitiréis que os lea las cláusulas relativas al derecho a la educación:

“Los Estados que participan en el presente Pacto reconocen:

1.—El derecho de toda persona a la educación; particularmente reconoce que:

2.—la instrucción debe ser accesible a todos, de acuerdo con el principio de no discriminación enunciado en el Art. 1º, párrafo 1º, del presente Pacto;

3.—la enseñanza primaria debe ser obligatoria e impartida gratuitamente a todos;

4.—la enseñanza secundaria, en sus diversas formas, inclusive la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe generalizarse y hacerse progresivamente gratuita;

5.—la enseñanza superior debe ser accesible a todos, con plena igualdad, en función de los méritos de cada cual, y hacerse progresivamente gratuita;

6.—la educación de base debe darse, en toda la medida de lo posible, a aquellas personas que no han recibido instrucción primaria o que no la hayan recibido hasta su término;

7.—la educación debe favorecer el completo desenvolvimiento de la personalidad humana, reforzar el respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales y tender a la supresión de toda propaganda de odio racial o de otro género. Debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, ayu-

dar al desarrollo de la actividad de las Naciones Unidas con miras al mantenimiento de la paz, y permitir a toda persona desempeñar un papel útil en una sociedad libre;

8.—la obligación que incumbe a los Estados de instituir una enseñanza primaria obligatoria y gratuita no excluye la libertad que los padres tienen en cuanto a elegir para sus hijos establecimientos que no sean los del Estado, pero que se atengan a las normas mínimas prescritas por el Estado;

9.—en el ejercicio de las atribuciones que le incumben en materia de educación, el Estado respetará la libertad que asiste a los padres para asegurar la educación religiosa de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones”.

“Todo Estado participante en el presente Pacto que, en el momento en que entra a ser parte en el mismo, no haya podido asegurar todavía en su metrópoli, o en los territorios sometidos a su jurisdicción, la gratuidad y el carácter obligatorio de la enseñanza primaria, se compromete a establecer y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de las medidas necesarias para efectuar progresivamente, en un número razonable de años fijado por ese plan, la aplicación completa del principio de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos’.

Según veis, la Comisión de los Derechos del Hombre propone en esta materia, a las Naciones Unidas, un sistema que merece un estudio muy detenido de vuestra parte, pues, según creo, podrá orientar de la manera más productiva vuestras labores. Se trata de apresurar la aplicación universal del principio de la educación primaria gratuita y obligatoria; pero no mediante la imposición automática de un programa mundial, que numerosos Estados no estarían en condiciones de suscribir, sino merced a la integración progresiva de una serie de programas nacionales, elaborados libremente por cada país, aprobados por sus órganos constitucionales y puestos después en conocimiento de la comunidad internacional.

Las ventajas de este sistema me parecen incuestionables. Por

una parte, se reconoce el derecho que toda persona tiene a la educación. Por otra parte se reconoce que, en un mundo en que las situaciones económicas y sociales son tan diversas como en el nuestro, cada país, al formular su programa nacional, es el mejor juez de sus necesidades y de sus recursos.

Dos son las obligaciones que, en este dominio, contraerían los Estados al ratificar el Pacto de las Naciones Unidas: la de elaborar y adoptar, en primer término, un plan capaz de permitirles —dentro de un lapso fijado por ellos mismos— construir las escuelas y formar los maestros necesarios para que todos los niños que habiten en su territorio, sin distinción de raza, de color, de sexo, de lengua, de religión, de opinión política o de cualquier otra opinión, de origen nacional o social, de fortuna, de nacimiento o de cualquier otra situación, puedan beneficiar del principio de la educación primaria gratuita y obligatoria. Y, en segundo lugar, la de ejecutar efectivamente su plan. El único control previsto para esta segunda obligación es el examen de los informes que periódicamente deberían rendir los Estados que ratificasen el Pacto, acerca de las medidas que hubiesen tomado para la realización de sus programas nacionales.

Gracias al establecimiento de un plan preciso, cada Estado se hallaría en aptitud de seguir una política educativa aceptada de antemano por su opinión pública y sancionada por los órganos constitucionales autorizados para intervenir en su aprobación. Desde un punto de vista más amplio —y gracias a las informes que la comunidad mundial recibiría por conducto de las Instituciones competentes— las Naciones Unidas podrían suscitar un interés colectivo que, además de servir de estímulo para cada gobierno en particular, ofrecería a todos, en el plano internacional, la oportunidad de una ayuda técnica.

A este respecto, el Plan de asistencia técnica de las Naciones Unidas y de las Instituciones especializadas constituye la mejor prueba de que un programa colectivo puede adaptarse a circunstancias nacionales, tan variadas como específicas. Además, ese

plan es un testimonio de que, ante un programa colectivo de verdadero carácter práctico, las contribuciones voluntarias saben responder, dentro de un espíritu de solidaridad humana, a algunas de las exigencias mayores de la cooperación internacional. Por lo que atañe a la educación de base, la Conferencia General de la Unesco aprobó hace pocos días un proyecto en virtud del cual esperamos crear y sostener, durante un lapso de 12 años, varios Centros internacionales para la formación de un personal y la preparación de un material debidamente especializados. ¿Por qué no habrían las Naciones Unidas de dar su auspicio a un sistema flexible de convenciones, mundiales o regionales, que permitieran establecer un concurso activo, sobre el plano internacional, para favorecer la aplicación de algunos de los principios que constan en la Declaración de los Derechos del Hombre? Y ¿por qué motivo, entre los principios que tales convenciones tomaran en cuenta, no habría de ocupar término preferente el que se refiere al derecho a la educación primaria?

En caso de que las Naciones Unidas adopten los textos elaborados en la primavera de este año por la Comisión de los Derechos del Hombre, la Unesco habrá de prever, como complemento del Pacto, un régimen de acuerdos que brinde oportunidad a los países menos desarrollados, es decir, a los más numerosos, para adaptar sus compromisos a sus posibilidades de evolución. Sin esos acuerdos, cualquier obligación general pecaría, ya por defecto —pues debería fijar un común denominador demasiado bajo— ya por exceso, pues señalaría, tal vez, condiciones irrealizables para los débiles.

Ahora bien, si admitimos la necesidad de acuerdos de esa naturaleza, ¿a quiénes incumbiría el deber de concebirlos sino a vosotros, sino a nosotros? Los pueblos esperan de esta Conferencia proposiciones prácticas. No nos hemos congregado aquí para cambiar entre nosotros discursos académicos, ni para evocar teorías generosas. Un problema singularmente erizado de incógnitas superpuestas nos solicita. Requiere soluciones realizables y ur-

gentes. Cuanto más claro y circunstanciado sea el informe que sometáis, más pronto podrán los pueblos beneficiarse de nuestros estudios. No siempre una mala política se corrige, **a posteriori**, con buenas técnicas. En cambio, las buenas técnicas acaban siempre por contribuir a la adopción de una buena política.

Vuestro prestigio y el honor de Instituciones como la Unesco y la O. I. E. descansan sobre ese paralelismo conmovedor entre su grandeza y su servidumbre. Porque servir una causa noble no es jamás un servicio inútil. Y, porque, aún en las horas más oscuras, el que dice su verdad, toda su verdad, anuncia siempre a los hombres un próximo amanecer.

**TRASMISIONES DE LOS PROGRAMAS "LA HORA
INFANTIL" Y "TEMAS PEDAGOGICOS" DURANTE
EL MES DE ABRIL DE 1952**

LA HORA INFANTIL

- Domingo 6.—a) Poemas para los niños; b) Historia de la Patria: Causas de la Independencia de América; c) Adivina, adivinador.
- Domingo 13.—a) Poemas para los niños; b) El Día del Maestro; c) Lo que cantan nuestros niños.
- Domingo 20.—a) La infancia de los grandes hombres; b) Historia de la Patria: Espejo, el Precursor; c) Adivina, adivinador.
- Domingo 27.—a) Poemas para los niños; b) En el mundo de la fábula; c) Lo que cantan nuestros niños.

TEMAS PEDAGOGICOS

- Domingo 6.—Dr. Luis Verdesoto Salgado. — La educación en el régimen constitucional contemporáneo.
- Domingo 13.—Prof. Nelson Torres. — Concreción de objetivos para la segunda educación ecuatoriana.
- Domingo 20.—Lic. Jorge Bolívar Flor. — Algunas consideraciones sobre la Historia de la Educación en el Ecuador.
- Domingo 27.—Prof. Edmundo Carbo. — Educación de la emotividad.